

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



**INFORME DE PRÁCTICAS PRE PROFESIONALES EN EL ÁREA
DE LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Trabajo de Suficiencia Profesional para optar el título de Licenciado(a) en
Psicología que presenta el/la Bachiller:

WALTER EDUARDO PEQUEÑO SALAS

Asesor(a):
Hugo Andrés Bayona Goycochea

Lima-Perú

Noviembre, 2022


INFORME DE SIMILITUD

Yo, Hugo Bayona Goycochea, docente de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) del trabajo de investigación titulado INFORME DE PRACTICAS PRE PROFESIONALES EN EL ÁREA DE LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA, del autor Walter Eduardo Pequeño Salas,

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 24%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 24/03/2022.
- 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 25/03/2022

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora:	
<u>Bayona Goycochea, Hugo Andres</u>	
DNI: 47431251	Firma 
ORCID: 0000-0002-2555-4670	

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo explicar los logros de aprendizaje y competencias (diagnóstica, interviene y evalúa) alcanzados durante el periodo de prácticas preprofesionales en dos centros educativos de Lima Metropolitana. En este sentido, se identificaron las necesidades de la población a través de las técnicas correspondientes, teniendo en cuenta la coyuntura compleja de pandemia global a la que nos enfrentamos, y se propuso, implementó y evaluó una intervención en habilidades para la vida con el objetivo de que los estudiantes estén mejor preparados para enfrentar la pandemia y el futuro. Para la fase de diagnóstico se investigó a la población, se realizó un árbol de problemas y objetivos y, posteriormente, se elaboró una matriz de marco lógico. Como resultado se pudo concretar un diagnóstico acotado a las necesidades la población y tener contacto con entidades significativas en la elaboración de proyectos educativos. Para la fase de intervención se utilizaron las bases del diseño instruccional y como resultado se pudo aplicar satisfactoriamente los talleres en habilidades para la vida planeados. Para la evaluación se empleó el modelo de Kirkpatrick, así como el recojo de información de manera cualitativa y encuestas de satisfacción, lo que permitió concretar una evaluación en el contexto complejo de pandemia. Se concluye que la intervención en habilidades para la vida tuvo un impacto positivo en los estudiantes y me permitió aplicar las competencias desarrolladas a lo largo de mi etapa universitaria.

Palabras clave: *suficiencia profesional, psicología educativa, habilidades para la vida*

Abstract

The objective of this project is to explain the learning achievements and competencies (diagnosis, intervention and evaluation) reached during the pre-professional practice period in two educational centers in Metropolitan Lima. The needs of the population were identified through according techniques, taking into account the complex situation of the global pandemic we are facing, and an intervention in life skills was proposed, implemented and evaluated with the objective of that students are better prepared to face the pandemic and the future. In the diagnostic phase, the population was studied, a problem tree and objectives were developed, and then a logical structure matrix was elaborated. As a result, it was possible to carry out a diagnosis limited to the needs of the population and to have contact with significant entities in the elaboration of educational projects. For the intervention phase, the bases of the instructional design were used and as a result, the planned life skills workshops could be satisfactorily applied. For the evaluation phase, the Kirkpatrick model was used, as well as the collection of qualitative information and satisfaction surveys, which allowed an evaluation to be carried out in the complex context of the pandemic.. It is concluded that the life skills intervention had a positive impact on the students and allowed me to apply the competencies developed throughout my university studies.

Key words: *professional competence, educational psychology, life skills.*

Tabla de contenido

Actividades realizadas que dan cuenta de las competencias del perfil de egreso	6
Competencia Diagnostica	6
Situación a mejorar.	6
Reseña teórica.	8
Solución Planteada.	10
Principales resultados de aprendizaje.	18
Competencia Interviene	19
Situación a mejorar.	20
Reseña teórica.	21
Solución Planteada.	25
Principales resultados de aprendizaje.	28
Competencia Evalúa.	30
Situación a mejorar.	30
Reseña teórica.	31
Solución Planteada.	32
Principales resultados de aprendizaje.	39
Conclusiones	41
Referencias	44
Apéndices	49
Apéndice 1. Datos del Centro de Práctica Pre-profesional	49
Apéndice 2. Certificado de Finalización de Prácticas Pre-profesionales	50
Apéndice 3. Rúbrica para el Trabajo de Suficiencia Profesional	54
Apéndice 4. Enlace del Portafolio de Suficiencia Profesional	57
Apéndice 5. Encuesta de satisfacción	58

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

Competencia Diagnostica

La institución educativa privada, para la que fui contratado como practicante pre profesional, obtuvo un acuerdo con el Ministerio de Educación para implementar un programa de habilidades para la vida. Con este fin se conformó un equipo dedicado especialmente al proyecto MINEDU. Este equipo, conformado por psicólogos y educadores, tuvo como objetivo principal diseñar y aplicar una intervención en catorce colegios, siete de la UGEL 1 y siete de la UGEL 7, con estudiantes de quinto y sexto de primaria, brindando talleres sobre habilidades para la vida. En este sentido, la UGEL es entendida como una instancia de ejecución dedicada a diseñar, ejecutar y evaluar el proyecto educativo de su jurisdicción, además de brindar apoyo administrativo y logístico a instituciones educativas públicas (Gestión, 2021). Los talleres a realizar estaban pensados para iniciar con las clases de los estudiantes en marzo, pero por cuestiones de organización se fue retrasando la fecha de inicio, hasta que la pandemia no permitió que ocurriera.

Dentro del equipo para el proyecto MINEDU, fui escogido para formar parte de la comisión de diseño. Como parte de esta comisión apoyé en la elaboración del árbol de problemas, árbol de objetivos y marco lógico de la intervención. Además, se contó con un recojo de información previo de fuentes primarias que había realizado la institución educativa privada con los profesores y directores de los colegios donde se iba a intervenir.

Situación a mejorar

La escuela sirve para adquirir conocimientos y habilidades, pero también es un espacio para construir la identidad, desarrollar capacidades de comunicación, y que promueve la integración social al convivir con otras personas (Ayala-Carrillo, 2015; Vega-Umbasía, Fernández-Gallego & Giraldo-Navia, 2017). Sin embargo, todo ello puede verse perjudicado cuando, en las escuelas, las interacciones con otros no se desarrollan de manera saludable y esto puede traer consigo consecuencias corto y a largo plazo. Como parte de las consecuencias a corto plazo se encuentra el desarrollo de los niños y jóvenes en entornos donde hay agresión o conflictos continuos, comúnmente definidos como violencia escolar (Padilla, Serna & Gómez, 2017). Como parte de las consecuencias a largo plazo, se encuentran bajos niveles de conducta prosocial y soporte

emocional, que ocasionan dificultades para adaptarse a la vida en sociedad (Buxarrais, 2013)

En el Perú, las cifras reportadas indicarían que la violencia escolar iría en aumento. En el 2017 se realizaron 5,591 denuncias por violencia escolar (Perú21, 2018) y en el 2019 las denuncias aumentaron a 9,500 (Perú21, 2019). Asimismo, SiSeVe, sistema del Ministerio de Educación del Perú que atiende denuncias de violencia escolar, ha reportado 26,446 casos de violencia escolar en nuestro país en el periodo entre el 2013 al 2019 (Ministerio de Educación del Perú, 2019). Las denuncias reportan diferentes tipos de violencia tales como la verbal, la psicológica y la física, y se resalta que un mismo caso puede registrar varios tipos de violencia.

Del mismo modo, según los niveles de educación, el 55% de los casos reportados (14477 casos) corresponden al nivel secundario, el 36% (9622 casos) al nivel primaria, y el 9% (2313 casos) al nivel inicial. Con respecto a Lima Metropolitana, fueron reportados 9707 casos de violencia escolar, donde el 75% de ellos (7243 casos) se dieron en instituciones educativas públicas, mientras que el 25% (2464 casos) se dieron en instituciones educativas privadas. Por lo expuesto anteriormente, se identifica a la violencia escolar como una problemática presente en el contexto educativo de nuestro país, donde se ve la necesidad de trabajar en habilidades tales como la empatía, asertividad, ética, escucha activa, trabajo en equipo, entre otras, que promuevan una sana convivencia y beneficie el desarrollo integral de los niños y jóvenes (Ministerio de Educación del Perú, 2019). Estas habilidades forman parte de las habilidades para la vida y su desarrollo disminuye los índices de violencia escolar (Chirinos, 2017)

Sin embargo, en la actualidad el sistema de educación pública en el mundo occidental tiene un enfoque que se centra en alcanzar niveles de educación superior o educación universitaria que no da la importancia necesaria a los valores o la ética, lo cual conlleva a tener futuros profesionales sin el correcto actuar ético, ni capacidades necesarias para trabajar en equipo, escuchar a los demás, respetar opiniones diversas, entre otras (Buxarrais, 2013). Esto evidencia la imperiosa necesidad de educar a los estudiantes no solo en “habilidades duras o técnicas” sino en “habilidades para la vida” que mejoren las relaciones que tienen en la actualidad, beneficie la convivencia en el espacio escolar, disminuyan la violencia y los prepare para la vida en sociedad.

El rol del practicante en la intervención en habilidades para la vida sería proporcionar talleres enfocados en estas y promover el empleo de las mismas tanto dentro como fuera del aula de clases.

Reseña teórica

Las habilidades para la vida son definidas como habilidades socio-cognitivas y emocionales para afrontar problemas. Estas constituyen un aspecto clave en el desarrollo humano y son tan importantes para la supervivencia básica como el intelecto (Mangrulkar, Whitman & Posner, 2001).

Siguiendo esta línea, existen diferentes teorías que han intentado conceptualizar la manera en que los humanos, y con mayor énfasis los niños y adolescentes, crecen, aprenden y se comportan. Sin embargo, estas teorías no son excluyentes unas con otras y todas constituyen un fundamento al enfoque de “habilidades para la vida” (Mangrulkar et al., 2001)

En primer lugar, se encuentran las teorías relacionadas al desarrollo infantil y adolescente. Estas teorías abordan distintos enfoques como los cambios biológicos, desarrollo del conocimiento social, desarrollo cognitivo, y desarrollo moral. El cambio principal a nivel biológico que se da entre la niñez y la adolescencia es la pubertad. Se activan las hormonas que controlan el desarrollo físico y esto trae consigo el crecimiento y desarrollo de características sexuales. En muchos casos los jóvenes pueden no estar preparados para estos cambios y esto puede acarrear preocupaciones con respecto a su apariencia y consecuencias como dietas poco saludables e inicio del coito antes de tiempo (Eccles, 1999). Con respecto al desarrollo del conocimiento social, este explica que para poder entenderse uno mismo y a los demás, las relaciones humanas terminan siendo un factor fundamental. De este modo, la consciencia social va desde la perspectiva egocéntrica de la primera infancia, hasta la habilidad de comprender y responder a los sentimientos de otras personas en la adolescencia temprana. Este periodo resulta fundamental para el desarrollo de la empatía (Slaby et al., 1995).

Con respecto al desarrollo cognitivo, Piaget (1972) explica que, al pasar a la adolescencia temprana, la persona comienza a comprender las relaciones causales y lógicas y su abordaje a la solución de problemas es más avanzado. Por su parte, Vygotsky (1978) menciona que el desarrollo del conocimiento se da en la interacción, en un principio entre el niño y el adulto, y posteriormente a través de la interacción social

continua. Por último, con respecto al desarrollo moral, Kohlberg (1976) menciona que su desarrollo va desde la preocupación del niño hacia las consecuencias de su conducta, hasta los juicios morales que incluyen los derechos de los demás y, finalmente, los principios universales de la ética.

Las implicaciones que tiene la Teoría del desarrollo infantil y adolescente en la necesidad del desarrollo de habilidades para la vida son, en primer lugar, que la niñez tardía o adolescencia temprana se señala como un momento muy importante para desarrollar habilidades y hábitos positivos, ya que esta edad ya hay habilidad para pensar en forma abstracta, resolver problemas y entender consecuencias. En segundo lugar, el entorno social que se da en la adolescencia permite múltiples situaciones en las cuales el individuo puede practicar habilidades con los pares y ya no solo con la familia. En tercer lugar, las habilidades y competencias son fundamentales en el camino hacia el desarrollo y el fortalecimiento de un sentido como individuo autónomo (Mangrulkar, Whitman & Posner, 2001).

En segundo lugar, se encuentra la Teoría del aprendizaje social. También conocida como Modelo Cognitivo de Aprendizaje Social, fue desarrollada por Albert Bandura (Bandura, 1977). Él explicó que los niños aprenden a comportarse tanto por medio de la instrucción de modelos (padres, maestros y otras autoridades), como por medio de la observación de estos mismos modelos. Entonces, el comportamiento es modificado en función a las consecuencias que surgen de sus acciones y las de los otros, así como por las respuestas que obtienen. Es decir, los niños aprenden a comportarse por observación e interacción social antes incluso que por instrucción verbal; por ello, se les debe enseñar habilidades por medio de la instrucción, ensayo y retroalimentación, en lugar de solo hacerlo mediante la instrucción (Ladd & Mize, 1983).

La Teoría del aprendizaje social tiene dos implicaciones principales en el desarrollo de habilidades para la vida. Por un lado, la importancia de ayudar a los niños a desarrollar métodos o habilidades para enfrentar aspectos internos de su vida social, tales como autocontrol, toma de decisiones y reducción de estrés. Por otro lado, la intervención para el desarrollo de habilidades para la vida debe incluir el proceso natural por el cual los niños aprenden conductas. Esto incluye, además de la simple instrucción, observación, representaciones y componentes de educación a los pares (Mangrulkar, Whitman & Posner, 2001).

En tercer lugar, encontramos Teoría de inteligencias múltiples. Howard Gardner (1993) cuestionó la mirada clásica de que la inteligencia de una persona estaba definida

solo por el razonamiento matemático y verbal. Él propuso la existencia de ocho inteligencias humanas: inteligencia lingüística, inteligencia lógico-matemática, inteligencia musical, inteligencia espacial, inteligencia corporal-cinestética, inteligencia naturalista, inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal. La teoría postula que los seres humanos nacen con todas las inteligencias, pero se desarrollan en diferentes grados en cada persona (Gardner, 1993).

La Teoría de inteligencias múltiples tiene mucha importancia en los sistemas educativos y en el desarrollo de habilidades para la vida en estos. Los maestros deben enseñar temas relacionados con los distintos tipos de inteligencia y darles igual de importancia, a diferencia del modelo que prioriza solo los tipos de inteligencia verbal y matemática. Por ejemplo, un tipo de inteligencia que resulta sumamente importante en el desarrollo de los estudiantes y en las relaciones que se forjan entre ellos es la inteligencia interpersonal. Este tipo de inteligencia consiste en la capacidad de relacionarse con los otros de manera satisfactoria, forjando vínculos positivos y estables en el tiempo. Si se trabaja este tipo de inteligencia en los sistemas educativos, se formarían a estudiantes mejor preparados para relacionarse con los otros, tanto dentro de la institución como en otros ambientes (Heredero & Garrido, 2016). Además, es importante que existan distintos métodos de enseñanza para educar a estudiantes con distintos estilos de aprendizaje. Esto fomentará el uso de aprendizajes más activos y participativos, que puedan contribuir al desarrollo de inteligencias corporales, espaciales, musicales, entre otras, así como que los estudiantes puedan desarrollar diferentes inteligencias de manera simultánea (Mangrulkar, Whitman & Posner, 2001).

Cada una de las teorías mencionadas aporta una pieza fundamental para el desarrollo de habilidades para la vida. Enseñarles a los jóvenes cómo pensar, en lugar de qué pensar, ayudarlos a desarrollar herramientas para resolver problemas, controlar sus emociones y tomar decisiones, y hacerlos participar por medio de metodologías participativas y desarrollo de habilidades, puede convertirse en un medio de poder (Mangrulkar, Whitman & Posner, 2001).

Solución Planteada

Se decidió ejecutar un proyecto que consistía en trabajar con 14 colegios, 7 de la UGEL 1 y 7 de la UGEL 7, brindándoles talleres sobre habilidades para la vida. Estos talleres estaban pensados para iniciar con las clases de los estudiantes en marzo, pero por cuestiones de organización se fue retrasando la fecha de inicio, hasta que la pandemia no

permitió que ocurriera. La meta de la institución educativa privada era brindar los talleres sobre habilidades para la vida en estudiantes de 5to y 6to de primaria de estos 14 colegios y, si esto se lograba, los años siguientes se aumentaría la población, trabajando con secundaria y con una mayor cantidad de colegios.

De cara a este proyecto los líderes del proyecto MINEDU consideraron importante crear una comisión de diseño entre los practicantes y trabajadores que había en la empresa en base a los estudios previos al respecto. El diseño del proyecto se dio casi al mismo tiempo que la ejecución del mismo, para ello se utilizó los insumos que la empresa había conseguido previamente, tales como la problemática, el contexto y el diagnóstico, a partir de fuentes primarias como los profesores y directores de los colegios a intervenir. En base a esto se realizó el árbol de problemas (Figura 1) y el árbol de objetivos (Figura 2). Se identificó como la problemática principal las escasas habilidades para la vida en estudiantes de 5to y 6to grado de primaria de colegios públicos de Lima Metropolitana. En consecuencia, el objetivo principal fue incrementar estas habilidades. Asimismo, se elaboró la matriz del marco lógico (Tabla 1), que fue, probablemente, la parte más laboriosa del proyecto, pero logró incluir por completo todo lo que se planeaba realizar en el mismo.

Figura 1

Árbol de problemas



Tabla 1*Matriz del marco lógico*

	Meta	Indicadores	Medios de verificación	Supuestos
Fin:	Contribuir al desarrollo integral de los escolares de colegios públicos.			
Propósito:	El 30% de los estudiantes de 5to y 6to de primaria de los colegios pertenecientes a las UGELES 1 y 7 incrementa sus habilidades para la vida en un periodo de 10 meses (un año escolar).	El porcentaje de estudiantes de 5to y 6to de primaria de los colegios pertenecientes a las UGELES 1 y 7 que han incrementado sus habilidades para la vida en un periodo de 10 meses (un año escolar).	- Aplicar pre y post intervención: Escala Básica de Empatía Breve (BES-B), Escala de Autoestima de Rosenberg (RSE), Ficha de autoreporte sobre motivación, encuesta sobre trabajo en equipo, Ficha de observación de trabajo en equipo y el Cuestionario de Cualidades y Dificultades SDQ.	- El sponsor continúa comprometido con el proyecto y con su financiamiento. - Los agentes educativos (directores de los colegios y personal de la UGEL) mantienen el interés en la realización del proyecto y brindan el mayor apoyo posible. - Los agentes de la institución educativa privada propician un clima adecuado en los estudiantes de las instituciones educativas. - Interés y participación de los estudiantes en las distintas actividades ejecutadas en el proyecto.
R1: Conocimientos aumentados de los padres de familia respecto a habilidades para la vida.	El 50% de los padres de familia aumentan sus conocimientos respecto a habilidades para la vida en un periodo de 10 meses.	El porcentaje de los padres de familia que han aumentado sus conocimientos respecto a habilidades para la vida en un periodo de 10 meses.	- Test sobre conocimientos acerca de las habilidades para la vida. - Entrevistas individuales a los padres de familia.	- Interés por parte de los padres de familia en el proyecto. - Participación activa por parte de los padres de familia en los talleres vivenciales.

Act. 1: Brindar mayor información sobre habilidades para la vida a los padres de familia.	03 talleres vivenciales realizados sobre habilidades para la vida a los padres de familia en el periodo de 10 meses.	Número de talleres vivenciales sobre habilidades para la vida a los padres de familia en el periodo de 10 meses.	<ul style="list-style-type: none"> - Esquela de invitación a las charlas mediante la agenda escolar. - Lista de asistencia a los talleres vivenciales. - Observación. 	<ul style="list-style-type: none"> - El interés por parte de los padres de familia en recibir información sobre habilidades para la vida. - Los padres de familia asisten a los talleres vivenciales sobre habilidades para la vida.
R2: Los estudiantes tienen un aprendizaje óptimo de habilidades para la vida en la hora de tutoría.	El 50% de los estudiantes de 5to y 6to aprenden de manera óptima habilidades para la vida en la hora de tutoría en un periodo de 10 meses.	El porcentaje de los estudiantes de 5to y 6to que aprenden de manera óptima habilidades para la vida en la hora de tutoría en un periodo de 10 meses.	<ul style="list-style-type: none"> - Observación en el aula. - Entrevistas individuales a los docentes. - Ficha de retroalimentación por cada taller. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disposición e interés por parte de los estudiantes para aprender sobre habilidades para la vida. - Los agentes de la institución educativa privada ejecutan las actividades de una manera lúdica y atractiva para los estudiantes.
Act. 1: Capacitar a los tutores en una metodología adecuada de enseñanza de habilidades para la vida en la hora de tutoría.	16 sesiones de tutoría trabajadas por los agentes de la institución educativa privada donde capacitan a los tutores en una metodología adecuada de enseñanza de habilidades para la vida en la hora de tutoría en un periodo de 10 meses.	El porcentaje de tutores que son capacitados en una metodología adecuada de enseñanza de habilidades para la vida a la hora de tutoría en un periodo de 10 meses.	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de retroalimentación por cada taller. - Entrevistas individuales a los docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los docentes mantienen la tutoría del salón a lo largo del año. - Los tutores asisten a todas las capacitaciones. - Los tutores se sienten motivados con las capacitaciones.

Acc.1: Modelar la enseñanza experiencial de habilidades para la vida a los tutores en la hora de tutoría.	16 sesiones de tutoría trabajadas por los agentes de la institución educativa privada donde modelan la enseñanza de habilidades para la vida a los tutores en la hora de tutoría en un periodo de 10 meses.	El número de sesiones de tutoría trabajadas por los agentes de la institución educativa privada donde modelan la enseñanza de habilidades para la vida a los tutores en la hora de tutoría en un periodo de 10 meses.	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de asistencia de los agentes de la institución educativa privada a los colegios. - Lista de asistencia de los docentes a los colegios. - Observación - Entrevistas pre y post intervención orientadas a la promoción de empatía cognitiva de parte de los profesionales hacia los adolescentes. - Ficha de retroalimentación diaria a los docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los profesores tienen interés en aprender de manera vivencial cómo enseñar habilidades para la vida. - Los agentes de la institución educativa privada mantienen sus funciones y colegios a lo largo del periodo de 10 meses.
Act. 2: Promover el desarrollo de habilidades para la vida en los estudiantes de 5to y 6to a través de la experiencia en la hora de tutoría.	16 sesiones de tutoría trabajadas por los agentes de la institución educativa privada donde se promueve el desarrollo de habilidades para la vida en los estudiantes de 5to y 6to a través de la experiencia en la hora de tutoría en un periodo de 10 meses.	El número de sesiones de tutoría trabajadas por los agentes de la institución educativa privada donde se promueve el desarrollo de habilidades para la vida a los estudiantes de 5to y 6to a través de la experiencia en la hora de tutoría en un periodo de 10 meses.	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de asistencia de los agentes de la institución educativa privada a los colegios. - Observación. - Fotos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interés y compromiso por parte de los agentes de la institución educativa privada en enseñar de manera vivencial las habilidades para la vida. - Los agentes de la institución educativa privada mantienen sus funciones y colegios a lo largo del periodo de 10 meses.
R3: Mayor	El 40% de los docentes	El porcentaje de los	- Registro del acceso a la	- Los docentes están motivados para

incorporación de la enseñanza de habilidades para la vida por parte de los docentes en las materias que dictan a los estudiantes de 5to y 6to.	incorporan más las habilidades para la vida en la enseñanza de las materias que dictan a los estudiantes de 5to y 6to en un periodo de 10 meses.	docentes que han incorporado más las habilidades para la vida en la enseñanza de las materias que dictan a los estudiantes de 5to y 6to en un periodo de 10 meses.	plataforma virtual. - Observación en aula.	incorporar las habilidades para la vida en sus cursos. -Los docentes capacitados continúan su contrato durante toda la gestión del año escolar.
Act. 1: Aumentar los conocimientos sobre habilidades para la vida en los docentes.	10 Talleres formativo-vivenciales realizados sobre habilidades para la vida para los docentes en un periodo de 10 meses (un taller por mes).	El número de talleres formativo-vivenciales sobre habilidades para la vida para los docentes en un periodo de 10 meses (un taller por mes).	- Lista de asistencia de los docentes a los talleres formativo-vivenciales. - Diseño de los talleres. - Lista de materiales utilizados en los talleres. - Observación. - Encuestas de satisfacción del taller.	-Los docentes están motivados para aumentar sus conocimientos sobre habilidades para la vida. -Los docentes continúan su contrato a lo largo del año. -Los docentes asisten a los 10 talleres.
Act. 2: Brindar a los docentes herramientas metodológicas eficientes sobre habilidades para la vida para que le enseñen a sus estudiantes de 5to y 6to.	10 Talleres formativo-vivenciales realizados sobre habilidades para la vida para los docentes en un periodo de 10 meses (un taller por mes).	El número de talleres formativo-vivenciales sobre habilidades para la vida para los docentes en un periodo de 10 meses (un taller por mes).	- Lista de asistencia de los docentes a los talleres formativo-vivenciales. - Diseño de los talleres. - Lista de materiales utilizados en los talleres. - Observación. - Encuestas de satisfacción	-Los docentes mantienen su contrato a lo largo del año -Los docentes asisten a los 10 talleres.

R4: Conocimientos aumentados de los agentes educativos sobre habilidades para la vida.	El 60% de los agentes educativos han aumentado sus conocimientos en un periodo de 10 meses.	El porcentaje de los agentes educativos que han aumentado sus conocimientos en un periodo de 10 meses.	<ul style="list-style-type: none"> - Test de conocimientos sobre habilidades para la vida. - Entrevistas individuales a los agentes educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Los agentes educativos se sienten motivados para aprender sobre habilidades para la vida. -Los agentes educativos participan activamente en las actividades que se propongan.
Act. 1: Brindar mayor información sobre habilidades para la vida a los agentes educativos.	03 charlas informativas ejecutadas sobre habilidades para la vida para los agentes educativos en un periodo de 10 meses.	El número de charlas informativas ejecutadas sobre habilidades para la vida para los agentes educativos en un periodo de 10 meses.	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de asistentes a las charlas informativas. - Diseño de las charlas informativas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Los agentes educativos asisten a las 3 charlas informativas sobre habilidades para la vida. -Los agentes educativos mantienen su puesto a lo largo de al menos 10 meses.

Principales resultados de aprendizaje

Como miembro de la comisión de diseño de la institución educativa privada, tuve que poner en prácticas lo aprendido en mi curso de “Diseño y evaluación de programas”. De igual modo, dado que en los cursos integradores también aprendí a diseñar programas y, sobre todo, la aplicación de una intervención, me sentí preparado para poder aplicar esos conocimientos en mi experiencia pre profesional. En la institución educativa privada tuve la oportunidad de vivenciar de primera mano el paso de la teoría a la práctica, donde en una primera instancia en los cursos el diseño se podía quedar en un plano teórico, o seguir las pautas y contactos establecidos por los profesores, en los casos de los cursos integradores. En la institución educativa privada fue todo muy práctico, tanto el diseño que debía elaborarse casi a la par que la intervención misma, pues no era algo que se hubiese contemplado con mucho tiempo de anticipación, como el contacto con las entidades como el MINEDU y los mismos directores de los colegios.

Cabe mencionar que la dirección de la empresa no le dio mucha cabida al sustento teórico y gran parte de los fundamentos expuestos partieron de la propia iniciativa de los practicantes y nuestra supervisora directa. Hubo algunas discusiones entre los practicantes y la dirección de la empresa en torno a la importancia que tiene sustentar teóricamente las acciones a realizar en el proyecto. Además, a nivel ético, hay que tener en consideración que no se debería desarrollar un marco lógico paralelo a la ejecución del proyecto, pero teniendo en cuenta que inicialmente no se iba a realizar un marco lógico, resultó apropiado hacerlo.

En síntesis, esta experiencia me permitió poner en práctica lo aprendido en cursos de la universidad, tener contacto con entidades significativas en la elaboración de proyectos educativos, aprender sobre el funcionamiento de la educación en el estado, entender la cadena de mando dentro de las empresas a la hora de tomar decisiones y experimentar las dificultades propias a la hora de realizar una intervención psicológica.

Competencia Interviene

Tras la salida de los practicantes de la institución educativa privada como resultado de la pandemia, comencé a trabajar en un colegio público. Al iniciar la crisis, los colegios tuvieron que adaptar sus clases a la modalidad virtual, pero en los colegios públicos esta transición fue particularmente complicada. Muchos jóvenes no contaban con internet permanente en sus casas o con computadoras desde las cuales conectarse. Asimismo, acontecían diversos casos de violencia o abandono en las casas, además de la incertidumbre por la pandemia mundial. En este contexto, la ayuda psicológica se volvió una prioridad.

El psicólogo de la institución se encargó de reclutar un amplio grupo de practicantes de psicología para asignar uno por cada aula y proveer un acompañamiento psicológico personalizado a lo largo del año escolar, así como la enseñanza eficaz de habilidades para la vida. En primer lugar, debíamos hacer talleres sobre habilidades para la vida. La consigna era realizar un taller semanal para los estudiantes del aula sobre la habilidad designada para la semana. Esta habilidad era designada por el equipo de practicantes liderado por el psicólogo de la institución. En segundo lugar, debíamos hacer llamadas semanales de acompañamiento emocional a todos los padres de familia del aula y conversar con ellos y con sus hijos para ayudarlos a afrontar de mejor manera el complejo escenario de pandemia en el que nos encontrábamos. Asimismo, en estas llamadas también se abordaba la habilidad para la vida planteada para la semana de modo que servía como refuerzo del taller para los estudiantes y para implicar a los padres en el trabajo que se estaba haciendo con sus hijos con el fin de conseguir una mejora del entorno familiar. En tercer lugar, realizamos las “llamadas covid”. Estas llamadas consistían en brindar soporte emocional a las familias contagiadas del virus COVID-19. Cada practicante tomó un aproximado de 2 casos y los acompañó lo que duró la enfermedad. En este sentido, recibimos una capacitación previa por parte de los psicólogos de la organización para poder afrontar la situación de mejor manera. En cuarto lugar, hicimos talleres de habilidades para la vida para los profesores de la institución. Este taller era rotativo y cada practicante lo realizó solo una vez en toda su estancia. En quinto y último lugar, le realizamos pruebas psicológicas a los tutores de la institución, pues al ser parte de uno de los sectores más golpeados por la pandemia, era necesario monitorear sus niveles de ansiedad y depresión, de cara a brindar ayuda en caso se requiera. Así también, evaluamos tipos de inteligencia, a solicitud de la directora del colegio (Tabla 2).

Tabla 2*Actividades en el colegio público*

Actividad	Frecuencia	Población objetivo	Objetivo de la actividad
Talleres de habilidades para la vida.	Una vez a la semana.	Estudiantes del aula designada a cada practicante.	Incrementar las habilidades para la vida en los estudiantes.
Llamadas de acompañamiento emocional.	Una vez a la semana.	Padres y estudiantes del aula designada.	Acompañar emocionalmente a las familias y reforzar las charlas de habilidades para la vida.
Llamadas Covid.	Una vez a la semana.	Familia con COVID asignada al practicante.	Brindar soporte emocional a las familias contagiadas del virus COVID-19.
Talleres de habilidades para la vida para profesores.	Una vez en todo el periodo de prácticas.	Profesores de la institución educativa.	Educar a los profesores en habilidades para la vida.
Pruebas psicológicas	Una vez en todo el periodo de prácticas.	Profesores de la institución educativa.	Monitorear los niveles de ansiedad y depresión en los profesores de la institución.

Situación a mejorar

El virus COVID-19 generó un gran impacto en el país y en el mundo. Solo en Lima, en el trimestre de febrero-marzo-abril, 1.2 millones de peruanos perdieron su empleo (Gestión, 2020). Esto acarreó consecuencias considerables en las familias, tanto en el aspecto económico, como en su salud mental. Del mismo modo, la cuarentena en sí y el aislamiento social que conlleva han suscitado diferentes efectos negativos en la salud mental, tales como estrés, ansiedad y depresión (Huarcaya, 2020). En este sentido, el rol del psicólogo cobra suma importancia al poder realizar acompañamiento emocional a muchas de las familias golpeadas por el COVID, en un contexto de desempleo, enfermedad e incertidumbre.

Del mismo modo, una problemática recurrente en el país es la deserción escolar. En el 2018 se registró que el porcentaje de deserción escolar a nivel nacional era de 9,3%. Sin embargo, esta cifra se agrava en las zonas rurales, donde el porcentaje de deserción escolar llega a 11,3%. De igual manera, esto se intensifica en las personas en condición de pobreza donde el porcentaje es de 12,4% y en personas con pobreza extrema es de 18,1% (Deza, 2020)

Las habilidades para la vida en la etapa escolar adquieren vital importancia pues desarrollarlas les permitirá a los jóvenes relacionarse de mejor manera, crear vínculos más saludables y fortalecerse como individuos autónomos (Mangrulkar, Whitman & Posner, 2001). Aunque las habilidades para la vida sí se encuentran en la currícula escolar, existe una imposibilidad docente de hacer seguimiento individualizado a los estudiantes y darle prioridad a las mismas. Por ello, los practicantes de psicología tomamos este rol.

En síntesis, a partir de las problemáticas mencionadas, junto con la problemática sustentada en la competencia diagnóstica, se puede entender la importancia de la enseñanza y desarrollo de habilidades para la vida en estudiantes, padres de familia y profesores, con el fin de impulsar una adecuada convivencia, evitar el abandono escolar y promover un desarrollo emocional que les permita afrontar de la mejor manera posible la pandemia y prepararlos para la vida.

Reseña teórica

A raíz del virus COVID-19 se presentó un escenario nunca visto a nivel global, en el que se requirió adaptar el desarrollo de actividades presenciales a un contexto virtual. En este sentido, en el contexto escolar las clases pasaron a ser virtuales, así como las reuniones con padres y capacitaciones a los profesores. El objetivo principal de la institución educativa seguía siendo formar ciudadanos y, desde el departamento de psicología del colegio, aportaríamos a ello fomentando que aprendan habilidades para la vida.

Las habilidades para la vida son definidas como habilidades socio-cognitivas y emocionales para afrontar problemas. Estas constituyen un aspecto clave en el desarrollo humano y son tan importantes para la supervivencia básica como el intelecto (Mangrulkar et al., 2001). Cuando los jóvenes las desarrollan les permite evaluar sus objetivos, recursos y regular sus esfuerzos de cara a enfrentar circunstancias adversas en el presente (Gutiérrez, 2016). Por ello, para enfrentar la situación adversa que representa el contexto de COVID, desarrollar habilidades para la vida podría ser un recurso sumamente valioso.

Por otro lado, la planificación de la enseñanza es definida como el método mediante el cual los profesores definen la secuencia de aprendizajes a lograr con los estudiantes. Esto les permite la organización de estrategias, materiales, objetivos, actividades y evaluaciones relacionadas a la enseñanza. Con ello se espera un proceso de aprendizaje más efectivo, secuencial y significativo (Tourís, 2015).

Siguiendo esta línea, Biggs (2004) describe que el estudiante puede experimentar dos tipos de aprendizaje: profundo y superficial. Por un lado, el aprendizaje profundo se refiere a una enseñanza que fomente el juicio crítico, que favorezca su comprensión y retención a largo plazo, así como la transferencia a contextos distintos. Por otro lado, el aprendizaje superficial se refiere a un aprendizaje más memorístico y no existe un anclaje con experiencias previas. El objetivo de este tipo de aprendizaje es la retención para aprobar la evaluación.

Sin embargo, las clasificaciones del tipo de aprendizaje que un estudiante puede obtener en base a la enseñanza son amplias y suelen diferir entre autores. Una de las principales es la taxonomía SOLO (Biggs y Collis 1982). Esta clasificación destaca la importancia de analizar y reflexionar sobre los resultados observables del aprendizaje y los sitúa en niveles de complejidad cognitiva ascendente. Se divide las etapas de aprendizaje en preestructural, uniestructural, multiestructural, relacional y abstracta ampliada. Inicialmente, se encuentra el nivel pre estructural, en la cual los estudiantes no comprenden el tema y sus respuestas son vagas entorno a él, por lo que marca el inicio de toda clase. Luego se encuentra el nivel uniestructural, en donde el estudiante comprende algunos elementos de una idea o concepto. Luego se encuentra el nivel o etapa multiestructural en donde el estudiante ya conoce varios elementos del tema pero el conocimiento no es muy profundo. También, existe el nivel relacional en donde el estudiante a través de la comparación, causalidad y secuencia de ideas logra vincular esos conceptos. Finalmente, llevar estos conceptos o ideas a otro nivel de entendimiento, a través de la creación de algo nuevo, se cataloga en el nivel abstracto ampliado (Biggs y Collis 1982; Biggs y Tang, 2011).

Entonces, para generar el aprendizaje, partiendo desde la planificación hasta qué tan profundo cala la enseñanza en los estudiantes, el educador puede valerse del diseño instruccional. Este es definido de diferentes formas por diversos autores. Para Bruner y Pares (1969), el diseño instruccional se encarga de la planeación, la preparación y el diseño de los recursos y ambientes necesarios para que se dé el aprendizaje. Para Berger y Kam, 1996 (como se citó en Belloch, 2017) el diseño instruccional es la ciencia de

creación de condiciones detalladas para el desarrollo, implementación, evaluación, y mantenimiento de situaciones que facilitan el aprendizaje de diferentes unidades de contenidos, en diferentes niveles de complejidad. Mientras que para Reigeluth (1983) define al diseño instruccional como la disciplina que busca prescribir métodos óptimos de instrucción, al crear cambios deseados en las habilidades y conocimientos del estudiante.

En este sentido, diseño instruccional adquiere importancia en tanto es la metodología que permite llegar a las metas de aprendizaje y la producción de materiales óptimos para el estudiante (Agudelo, 2009). Este tiene una importante influencia de los procesos cognitivos, pues entendiendo cómo es que el estudiante obtiene información del entorno, la interpreta y le da un significado, es que se diseña una experiencia significativa de aprendizaje (Piña, 2006).

Siguiendo esta línea, el aprendizaje incluye el componente emocional y motivacional. Ya que, a través de procesos cognitivos y afectivos, la nueva información puede ser almacenada en la memoria por una mayor cantidad de tiempo. Entonces, aportes como el de Gagne (1970) en el desarrollo de 8 fases del procesamiento de información de un estudiante, se utilizan hoy en día como herramienta para entender las partes de una clase. La primera fase propuesta por Gagne fue la fase de motivación. En esta se explica que es importante generar la expectativa en el estudiante y evidenciar cuál será la utilidad de la información para poder captar su atención. La segunda fase es la comprensión, referida a un estado interno de atención temporal, donde el estudiante presta atención selectiva. En tercer lugar, se encuentra la fase de adquisición, momento importante para el aprendizaje donde existe una transformación de la información. Hay un pase de la memoria de corto plazo a la memoria de largo plazo. Además, es necesario el repaso y que el contenido sea significativo para el estudiante. En cuarto lugar, la fase de retención, donde se establece una relación significativa entre los materiales y los aprendizajes previos. Como consecuencia, la información se vuelve más elaborada. En quinto lugar, la fase de evocación, donde se promueve que el estudiante recuerde la información recién aprendida, a través de preguntas, ejercicios o diferentes situaciones. En sexto lugar está la fase de generalización, donde se produce la transferencia del conocimiento, a otra persona o a un material. En séptimo lugar, se encuentra la fase de desempeño, donde se contempla el desempeño del estudiante a través de pruebas o situaciones de aplicación. Finalmente, en octavo lugar, se encuentra la fase de retroalimentación, donde el estudiante

confirma lo aprendido comparando su desempeño con un modelo y constituyendo el aprendizaje (Gagne, 1970).

Resulta importante destacar en este punto, que una condición importante para el aprendizaje en los estudiantes es la motivación (Agudelo, 2009). En este sentido, una de las principales teorías de motivación en la actualidad es la de Ryan y Deci (2000) donde dividen a la motivación entre intrínseca y extrínseca. Por un lado, la motivación intrínseca viene a ser aquello que las personas hacen por su gusto natural. Aquello que disfruta hacer así no obtenga recompensa alguna, solo por el placer de hacerlo. Por otro lado, la motivación extrínseca viene a ser aquello que las personas hacen por la recompensa externa que obtendrán al hacerlo. Esta puede estar relacionada con diferentes aspectos como cosas materiales, validación de otras personas, reconocimiento, entre otros, pero siempre son aspectos externos a la misma persona. Es importante entender la motivación de los estudiantes para guiar el aprendizaje de manera efectiva.

Finalmente, a pesar de que existen diferentes planteamientos acerca de los componentes o parámetros que debe seguir el diseño instruccional, uno de los modelos más reconocidos y utilizados en la actualidad es el Modelo ADDIE. Este modelo plantea un diseño instruccional interactivo, donde el resultado de evaluación de cada fase puede conducir de regreso al diseñador a cualquiera de las fases previas (Belloch, 2017). ADDIE es el acrónimo del modelo y responde a sus fases: Análisis, que implica a grandes rasgos analizar a los estudiantes y su entorno; diseño, se elabora un programa que responda sobre todo al enfoque pedagógico de manera organizada; desarrollo, que constituye la producción de los contenidos y materiales definidos previamente; implementación, que viene a ser la ejecución de la acción formativa con los estudiantes; evaluación, que consiste en evaluar el proceso ADDIE aplicado en cada etapa y evaluar a los estudiantes y su aprendizaje (Belloch, 2017).

Solución Planteada

Frente a la pandemia que azota el mundo y la suspensión de clases presenciales, el departamento de psicología del colegio público, decidió disponer de más de 70 practicantes de psicología y a cada uno le asignó un salón. El objetivo principal fue proveer acompañamiento psicológico a todos los estudiantes de la institución y fomentar el desarrollo de habilidades para la vida.

La función principal que tuve dentro del colegio fue realizar charlas de habilidades para la vida para el salón que me había sido asignado: 3 “J” de secundaria. Este salón

estaba compuesto por alrededor de 30 adolescentes de entre 14 y 15 años. Papalia (2009) señala a la adolescencia como una etapa llena de oportunidades y riesgos. Los adolescentes que tienen relaciones positivas con sus padres, escuela y comunidad, normalmente se desarrollan de manera saludable y positiva (Youngblade et al., 2007). En este sentido, se enfocó las charlas y talleres en habilidades para la vida que le permitieran a los jóvenes desarrollar buenas relaciones con sus compañeros, familia y amigos.

Los internos estuvimos divididos en equipos en función a la universidad de procedencia. Cada universidad se encargaba de realizar una presentación semanal sobre la habilidad para la vida correspondiente a la semana, se elegía el mejor elaborado y todos los internos lo presentaban con sus salones en el horario que les correspondía. La estructura de cada charla, si bien seguía la misma presentación y algunos parámetros del diseño instruccional, era dirigida por cada interno de la mejor que mejor le parecía, o podía, en este nuevo contexto virtual al que nos enfrentábamos.

Aunque siempre se procuró la máxima participación posible en las charlas, la asistencia de los estudiantes no era muy elevada. Entonces, en determinado momento, surgió la idea de realizar talleres. Estos seguirían una estructura determinada, con una planificación específica que respondería a un diagnóstico y con ello se buscó conseguir un aprendizaje más efectivo, secuencial y significativo (Tourís, 2015).

La consigna fue realizar un taller dirigido a los estudiantes de secundaria del colegio público, en base a las necesidades particulares de cada grado. El tema seleccionado desde el cual se abordaría el taller sería "habilidades sociales", por lo que, al tratarse de un tema amplio, se tratarían habilidades sociales específicas con cada grado. Las habilidades sociales son entendidas como conductas o destrezas sociales específicas, requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal (Peñafiel & Serrano, 2010). La consigna fue que de las tres charlas que se harían para este taller, dentro del marco de habilidades para la vida, cada una de ellas tendría un tema específico, dos de estos temas correspondiesen habilidades sociales y el tema restante fuese una habilidad práctica.

Para realizar el diagnóstico se tomó en cuenta dos criterios. Por un lado, la opinión de los internos de psicología, que vienen trabajando con cada sección específica durante varios meses. Por otro lado, la opinión de los tutores, que llevan trabajando todo el año con sus respectivos salones y tienen conocimiento de sus necesidades. Tanto los internos que trabajan con cada salón, como los tutores, son una fuente primaria, por lo que su opinión al respecto resultó sumamente relevante. Se fabricó una encuesta, con varias habilidades

para la vida para elegir, donde las tres ganadoras, en base a las necesidades percibidas en los estudiantes de tercero de secundaria, fueron: a) trabajo en equipo, b) liderazgo y c) comprensión lectora. Luego del diagnóstico vino la creación del taller.

Los internos encargados de tercero de secundaria trabajamos en equipo para fabricar los tres talleres en base a los temas seleccionados. Como mencionó Mangrular, et al. (2001) para la realización de talleres de habilidades para la vida se debe incluir el proceso natural por el cual los niños aprenden; es decir, incluir tanto la parte teórica como práctica y por ello se buscó que los talleres fuesen lo más interactivos posibles. El orden de aplicación fue primero el taller de trabajo en equipo, luego el taller de liderazgo y finalmente el taller de comprensión de lectura. Además, la estructura respondió al diseño instruccional bajo el modelo ADDIE, atravesando la fase de análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación (Belloch, 2017).

Sin embargo, en base al análisis realizado, entendí que aunque el 3ro J no se caracterizaba por ser un salón particularmente participativo, para que los talleres funcionen se requería de la asistencia de los estudiantes. Por ello, en base a la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000), planteé un sistema de recompensas que pueda aumentar su motivación por participar. A todos los estudiantes que participaron en cada taller, se les entregó un diploma virtual exaltando la buena participación que tuvieron. Asimismo, se hicieron felicitaciones públicas en cada fecha, para que todo el salón pudiese observar qué estudiantes habían asistido al taller. Para poder satisfacer la necesidad de autonomía, se le tuvo que explicar a los estudiantes la importancia que tendría los talleres en su vida, a corto y largo plazo, haciendo énfasis en cada tema la relevancia del mismo, lo que podría motivarlos a participar por elección propia. Además, se intentó que los talleres fuesen lo suficientemente atractivos para que captasen su atención y no implique un "sacrificio" asistir. Para poder satisfacer su necesidad de relación, se plantearon diversos trabajos en equipo durante el taller, lo que permitió que cooperen unos con otros. Finalmente, para satisfacer su necesidad de competencia, los diplomas resaltaron el buen trabajo que habían hecho y las felicitaciones públicas quedaban como evidencia para resaltar su participación. Finalmente, dado que las felicitaciones públicas se enviaban a un grupo donde también había padres de familia, cuando no se hacía mención de algún estudiante los padres se enteraban y hablaban con sus hijos al respecto. Esto también fue un tipo de motivación extrínseca, en la que algunos estudiantes entraban al taller para evitar problemas con sus padres. El sistema de recompensas funcionó en gran medida. La asistencia a los talleres aumentó en

comparación con las charlas de otros meses y se mantuvo estable a lo largo del mismo. Tanto los jóvenes como sus padres agradecieron los contenidos enseñados y los diplomas repartidos, y se mostraron entusiasmados para seguir participando en las charlas.

Otra de las funciones que tuve dentro del colegio fue realizar llamadas de acompañamiento psicológico. Estas llamadas tenían dos objetivos, por un lado, hablar del tema que se enseñó en la charla y, por otro, atender las problemáticas que podrían surgir en el ambiente familiar, tanto con los estudiantes como con sus padres. Utilizando la taxonomía SOLO (Biggs y Collis 1982) se puede decir que, si dentro de la clase los estudiantes atravesaban el nivel preestructural, uniestructural y multiestructural, en la llamada se podía alcanzar el nivel relacional y, en algunos casos, incluso la abstracta ampliada. En la llamada le pedía al estudiante que ejemplificara la habilidad para la vida trabajada en su contexto diario y propusiera cómo llevarla a cabo en los días siguientes. Cuando se veían en la necesidad de extrapolar el conocimiento, este se terminaba de consolidar. Con respecto al acompañamiento emocional frente a problemáticas, tuve que emplear la escucha activa y comunicación asertiva para comprender, dentro de lo posible, a estas personas que lo requerían y que tanto los había perjudicado la coyuntura.

Otras funciones que cumplí dentro del colegio fueron las “llamadas covid”, en las cuales tuve que realizarle acompañamiento emocional a personas que atravesaban la enfermedad. Fuimos capacitados previamente por el psicólogo de la institución y supervisados posteriormente. También realicé un taller de habilidades para la vida a los profesores de secundaria, que siguió una estructura similar a la que teníamos con los estudiantes. Finalmente, otra de las actividades que tuve que realizar dentro del colegio fueron las evaluaciones psicológicas a los profesores, en las que medimos depresión, ansiedad y tipos de inteligencia, con instrumentos que el departamento de psicología nos brindó. Resultaron sumamente útiles los cursos de Evaluación Psicológica 1 y 2 que llevé en la universidad para tener experiencia previa entrevistando a los evaluados, realizando las pruebas y luego la devolución de resultados.

Principales resultados de aprendizaje

El principal resultado de aprendizaje que obtuve a raíz de mi experiencia en el colegio público fue la implementación de talleres psicoeducativos de habilidades para la vida. En estas intervenciones pude aplicar lo aprendido en los cursos integradores “Psicología y Desarrollo Integral” y “Psicología y Violencia”. En ambos cursos realizamos intervenciones en colegios de cara a enseñar habilidades para la vida a los

estudiantes. También apliqué lo aprendido en el curso de “Diseño y evaluación de programas” donde abordamos el método de diseño de una intervención psicoeducativa y diseño instruccional. Por consiguiente, en estas prácticas pude aplicar lo aprendido en la facultad, tanto en estructura como en aplicación. Así también, fue útil haber realizado un diagnóstico en la institución educativa privada, mis anteriores prácticas, con una población similar y un objetivo comparable.

Parte importante de este resultado de aprendizaje fueron las dificultades con las que me encontré a lo largo de mis prácticas. La participación de los estudiantes fue un factor que jugó en contra desde un inicio y tuve que aplicar diferentes estrategias a nivel de motivación para poder promover la asistencia de los estudiantes en las diferentes dinámicas. En este sentido, me sirvió lo aprendido en el curso de “Motivación y emoción” donde pude aplicar lo relacionado a la motivación intrínseca y extrínseca. Así también, resultó un reto realizar el diseño instruccional sobre la marcha, pues la pandemia fue un contexto sin precedentes y hubo que hacer el mejor esfuerzo con las herramientas y conocimientos con los que contábamos en ese momento. Así también, como en cualquier trabajo en equipo, hubo dificultades con algunos integrantes. Dado que hubo que realizar algunos proyectos con internos de otras universidades, ocurrió que la manera de abordar diferentes situaciones podía cambiar de acuerdo al background de cada practicante, lo que otorgó vital importancia a la escucha activa y comunicación asertiva.

Sin embargo, resulta importante hacer énfasis en que varias de las funciones o intervenciones que realizamos no tuvieron suficiente preparación previa. Esto es debido, como mencioné previamente, a que el contexto de covid en el que el mundo se vio envuelto no tuvo precedentes. Gran parte de la ejecución de mis funciones, a nivel de charlas y llamadas de acompañamiento emocional se dieron sobre la marcha, principalmente en un inicio. Pero al final tras ensayo y error, fuimos descubriendo la mejor manera de implementar el acompañamiento psicológico que había sido planificado desde un comienzo. Luego de realizar diagnósticos para los talleres, comenzamos a replicar su estructura en las charlas. Además, comenzamos a enfocar las llamadas de acompañamiento como un refuerzo de las charlas mismas y todo comenzó a cobrar una estructura más definida.

Otra limitación se dio al momento de realizar el acompañamiento psicológico a las familias pues ningún curso en la facultad me había preparado de manera específica para ello. Sin embargo, considero que mis propias habilidades para la vida, como la empatía y escucha activa, así como mi interés en la parte clínica y las capacitaciones que

nos hizo el psicólogo al respecto sirvieron para poder afrontar el reto de la mejor manera posible

Personalmente entiendo que desde la ética profesional lo ideal habría sido planear de manera más profunda la intervención, pero dado el contexto comprendo que se hizo todo lo posible porque la intervención salga bien con los limitados recursos que se tenían. Cabe mencionar una frase que me dijeron en uno de mis cursos integradores “Cuando planees intervenciones, pocas veces saldrán exactamente como las planeas” y el covid fue, precisamente, algo que nadie habría podido anticipar, pero haber tenido la oportunidad de aplicar una intervención en un contexto tan complejo e imprevisto como la pandemia y que haya salido de la mejor manera posible, lo considero un aprendizaje invaluable.



Competencia Evalúa

Entre todas las actividades que realicé dentro del colegio público, tales como las charlas sobre habilidades para la vida, llamadas de acompañamiento emocional, evaluaciones psicológicas, llamadas covid y talleres sobre habilidades sociales, la evaluación que realizamos estuvo centrada en esta última. En el caso de los talleres de habilidades sociales, fue una de las actividades que siguió un planeamiento estructurado, donde se visibilizó la necesidad de la población previamente, se estableció un plan de acción acotado, se realizaron los talleres y luego se pudieron evaluar. El método de evaluación fue mediante una evaluación de aprendizaje y conocimiento, encuestas de satisfacción y análisis cualitativo sobre lo que sintieron los estudiantes y la opinión que tuvieron sus padres al respecto.

Situación a mejorar

Como se ha mencionado anteriormente, el contexto en el que realicé mis prácticas fue durante la pandemia mundial del COVID-19, en el año 2020, donde se vivieron muchas pérdidas. Nadie estaba preparado para afrontar esa situación y el sector educativo no fue la excepción. Dado que este programa, en el que el psicólogo del colegio público asignó un practicante para cada aula, no se había utilizado anteriormente, se tuvo que construir mucho sobre la marcha. Del mismo modo, resultó difícil evaluarlo en el momento, pues históricamente no hubo muchos episodios iguales, y la prioridad fue ayudar lo más que se pudiese con lo que disponíamos en ese momento.

La UNICEF (2021) menciona que dos de los programas de intervención que cuentan con resultados positivos en la reducción del malestar psicológico relacionado a las pandemias en los jóvenes, fueron las intervenciones de entrenamiento en habilidades para la vida desde el entorno educativo y el tratamiento psicológico en los servicios de Atención Primaria o el tratamiento para la salud mental infanto-juvenil en los servicios especializados. De hecho, esto fue en gran medida el foco de la intervención, pues nos dedicamos principalmente al entrenamiento en habilidades para la vida de estudiantes de secundaria y a realizarles acompañamiento psicológico a ellos y sus familias. Con respecto a la evaluación, dado que la intervención se fue construyendo en gran medida sobre la marcha, no se establecieron indicadores que midan exactamente los cambios como un pretest y un postest. Sin embargo, junto con mi asesor, con el afán de evaluar, elaboramos indicadores que se buscaban aproximarse a la variable sobre la que se quería

evaluar. Estos indicadores fueron la medición de satisfacción y el análisis cualitativo sobre lo que sintieron los padres y estudiantes.

Con respecto a cómo se hubiese podido mejorar la evaluación del programa de intervención, habría sido posible medir directamente el cambio si hubiera habido indicadores de cómo se encontraban los estudiantes en habilidades para la vida previos al programa que realizamos. Pero, como se mencionó, la pandemia fue una variable inesperada; por ello, así hubiera habido evaluaciones en años previos al programa, no se habrían podido comparar con la intervención en contexto de pandemia.

Dada la coyuntura compleja de ese entonces, la directora del colegio nos solicitó al departamento de psicología que evaluásemos a los docentes en ansiedad y depresión para monitorear cómo se encontraban. Asimismo, se decidió que se les evaluaría también en inteligencias múltiples, dado que teníamos el instrumento y era un tema que estábamos tocando en secundaria con los estudiantes. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de autoevaluación de W. W. K. Zung (EAA), Escala de Depresión de Zung (ZDS) y el test de inteligencias múltiples de Gardner. El esquema fue que cada practicante de psicología evalúe al tutor del salón que le correspondía. En mi caso evalué a 2 tutoras de mi salón, pues justo estábamos en un periodo de transición en el que se iba una tutora y entraba otra. Del mismo modo, me ofrecí para también evaluar a la coordinadora de toda secundaria, pues considero la aplicación de pruebas psicométricas como una de mis fortalezas. Luego de aplicar los instrumentos y corregirlos, se procedió a dar una devolución detallada. Sin embargo, a pesar de que los instrumentos cumplieron con su función de evaluar a los profesores en las áreas solicitadas, no hubo un plan de acción posterior con las personas que obtuvieron resultados elevados de ansiedad y depresión. Además, la mayoría de la población evaluada obtuvo resultados elevados, pero es totalmente comprensible a raíz de la coyuntura en la que se encontraba el mundo.

Reseña teórica

Con respecto a la fase de evaluación, uno de los modelos más reconocidos y aceptados a nivel mundial es el Modelo de Kirkpatrick. Este modelo se caracteriza por su simplicidad y eficacia a la hora de evaluar el aprendizaje y es aplicable a distintos rubros. Además, fue planteado en 1959 por Donald Kirkpatrick y posteriormente sus descendientes lo siguen modificando hasta la actualidad (Tamkin, et al; 2002). El modelo plantea 4 niveles distintos de evaluación. El primer nivel es llamado “reacción” y evalúa cómo los participantes responden al entrenamiento. El segundo nivel es llamado

“aprendizaje” y evalúa cuánto los participantes aprenden del entrenamiento y si sus habilidades mejoran. El tercer nivel es llamado “comportamiento” y evalúa si los participantes aplican o no lo aprendido. El cuarto nivel es llamado “resultados” y evalúa el impacto de los cambios de comportamiento en el ambiente, institución o empresa (Bates, 2004)

Por otro lado, la UNICEF (2021) establece en base a la evaluación de diferentes programas que, en este tipo de situaciones de crisis, establecer medidas que apoyen la salud mental de los estudiantes y procuren su desarrollo personal y grupal resulta ser la mejor. Sin embargo, incluso cuando los programas son efectivos, la forma, el momento y el modo de aplicación deben tomarse en cuenta. La bibliografía hace hincapié en que es preferible basarse en intervenciones ya adaptadas y probadas, en lugar de inventar nuevas metodologías. Alcanzar el éxito, suele requerir tiempo de planeamiento, capacitación, infraestructura y que la intervención sea a distintos niveles (personal, familiar y en el centro de estudios), pero en un contexto como el que se vivió con el covid, donde los métodos de aplicación y evaluación tradicionales tuvieron que adaptarse a un nuevo contexto virtual, solo quedó intervenir y procurar hacerlo de la mejor manera posible (Wang, et al., 2020).

Solución Planteada

El taller de habilidades sociales que aplicamos estuvo basado en las necesidades particulares de cada grado. De las tres charlas que componían el taller, dentro del marco de habilidades para la vida, dos de estas fueron de habilidades sociales y una fue una habilidad técnica. Además, se buscó que los talleres tuvieran tanto la parte teórica como la práctica y que fuesen lo más interactivos posibles. En tercero de secundaria las habilidades escogidas fueron trabajo en equipo, liderazgo y comprensión de lectura. Como se mencionó previamente, la estructura de la intervención respondió al diseño instruccional bajo el modelo ADDIE, siguiendo la fase de análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación (Belloch, 2017). Para la fase de análisis de la situación, utilizamos fuentes primarias, como los psicólogos y tutores de cada salón, para definir cuáles serían las habilidades que más responden a las necesidades del grado. Para la fase de diseño nos juntamos todos los practicantes de cada grado para elaborar los contenidos. Para la fase de desarrollo e implementación cada psicólogo ejecutó la intervención en su aula. Finalmente, para la fase de evaluación, como no estaba contemplada en el plan de acción, mi asesor y yo optamos por el modelo Kirkpatrick.

Siguiendo el modelo de Kirkpatrick (Tamkin, et al; 2002), en el nivel de “reacción” se debe documentar la manera en la que responden los participantes al taller. El compromiso de los estudiantes es crucial para lograr un aprendizaje. Por ello, entender cómo perciben los estudiantes la clase puede darnos una idea de lo que está funcionando bien o necesita ser mejorado. En este sentido, para poder evaluar la reacción de los estudiantes, apliqué una encuesta de satisfacción. Esta encuesta estuvo compuesta por 14 preguntas. 3 preguntas de datos personales, 3 preguntas con escala de respuestas del 1 al 5 , donde 1 era nada satisfecho y 5 completamente satisfecho, y 8 preguntas de opción múltiple. Además, yo mismo construí la encuesta y fue corregida y validada por mi asesor de prácticas.

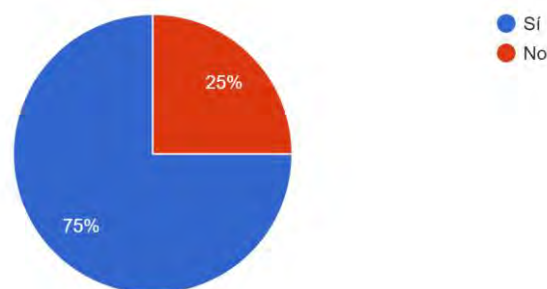
Los resultados fueron los siguientes:

El 75% de los asistentes manifestaron que les fue fácil entrar a la reunión, en contraposición del 25% que manifestó que no lo fue.

Figura 3

Me fue fácil entrar a la reunión

Me fue fácil entrar a la reunión
8 respuestas

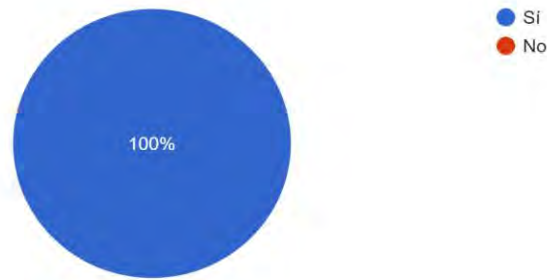


El 100% de los asistentes consideraron que el psicólogo dominaba el tema

Figura 4

El psicólogo dominaba el tema

El psicólogo dominaba el tema
8 respuestas



El 85,7% de los asistentes manifestaron que estuvieron "completamente satisfechos" con el taller de trabajo en equipo y comprensión lectora, mientras que el restante 14,3% manifestó que estuvo "Muy satisfecho".

Figura 5

¿Cuán satisfecho te sentiste con el taller de trabajo en equipo?

¿Cuán satisfecho te sentiste con el taller de trabajo en equipo?
7 respuestas

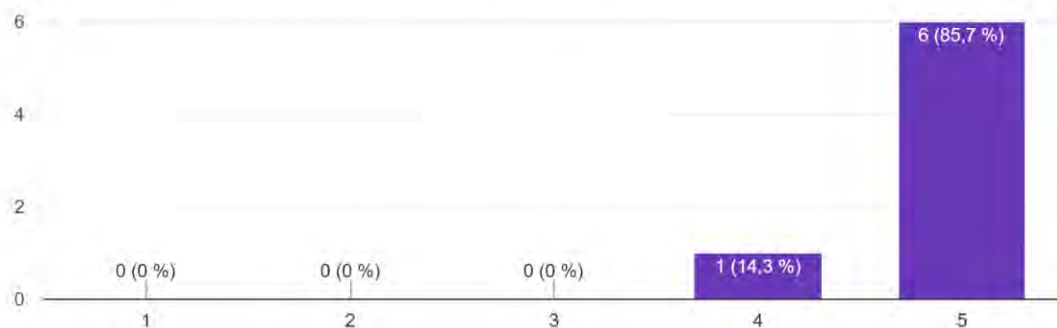
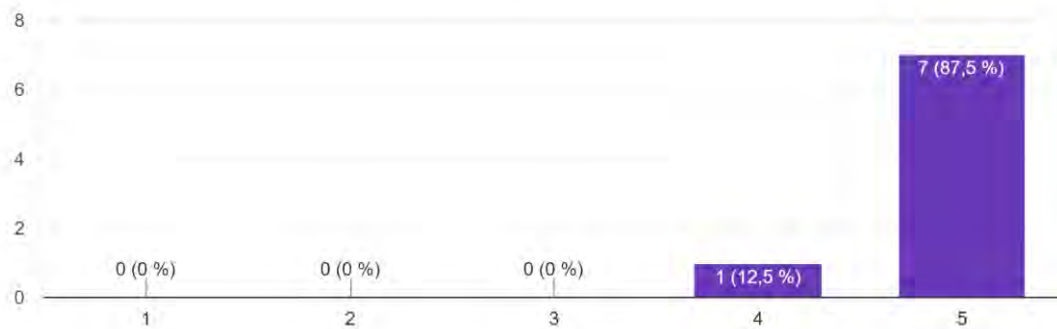


Figura 6

¿Cuán satisfecho te sentiste con el taller de comprensión lectora?

¿Cuan satisfecho te sentiste con el taller de comprensión lectora?

8 respuestas



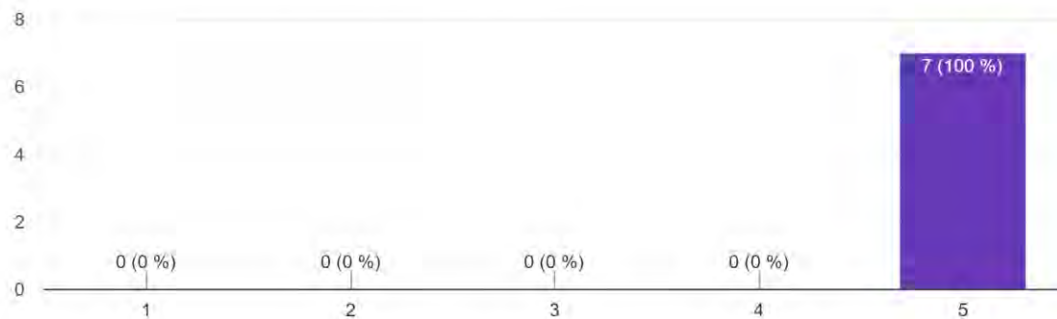
El 100% de asistentes manifestó que estuvieron "completamente satisfechos" con el taller de liderazgo.

Figura 7

¿Cuán satisfecho te sentiste con el taller de liderazgo?

¿Cuan satisfecho te sentiste con el taller de liderazgo?

7 respuestas



El 100% de asistentes manifestó que conoce más sobre el tema luego de haber asistido a cada taller, respectivamente.

Figura 8

Siento que conozco más sobre el trabajo en equipo luego de haber recibido el taller

Siento que conozco más sobre el trabajo en equipo luego de haber recibido el taller
7 respuestas



Figura 9

Siento que conozco más sobre liderazgo luego de haber recibido el taller

Siento que conozco más sobre liderazgo luego de haber recibido el taller
7 respuestas



Figura 10

Siento que conozco más sobre la importancia de la comprensión lectora luego de haber recibido el taller

Siento que conozco más acerca de la importancia de la comprensión lectora luego de haber recibido el taller
8 respuestas



Asimismo, el 100% de asistentes manifestó que considera muy importante los temas tratados en cada taller, respectivamente.

Figura 11

¿Consideras importante el trabajo en equipo en tu vida diaria?



Figura 12

¿Consideras importante aprender a ser un buen líder?



Figura 13

¿Te parece importante aprender estrategias para comprender mejor los textos?

¿Te parece importante importante aprender estrategias para comprender mejor los textos?

8 respuestas



Siguiendo el modelo de Kirkpatrick, la siguiente fase a evaluar fue el “aprendizaje”. Aquí se mide exactamente lo que los estudiantes han aprendido, o no han aprendido, en el taller. Para hacerlo de forma eficaz, se debe poner a prueba a los estudiantes del taller para medir el progreso (Bates, 2004). En este sentido, al comenzar cada taller le pregunté a cada estudiante lo que conocía del tema y la definición que le asignaba a los mismos. Con respecto a "trabajo en equipo", a pesar de ser un término que todos conocían de manera práctica, ninguno pudo definirlo con facilidad. Esto se debió a que teóricamente nunca habían tocado el tema ni las pautas para que el trabajo en equipo funcione. Con respecto al liderazgo, la mayoría de estudiantes concebían el liderazgo en relación a dar órdenes y pocas veces lo habían contemplado en contextos de clase comunes entre ellos. Con respecto a la comprensión lectora, sus ideas sí estaban mucho más aterrizadas a la realidad y su importancia, probablemente a causa de que ven este tema de manera continua a lo largo del año. Al finalizar los talleres se les volvió a preguntar a los estudiantes las mismas preguntas y se observó los cambios. Se pudieron observar cambios significativos en la manera de pensar de los estudiantes con respecto a los temas, mucho más aterrizadas a su contexto, que fue lo que se buscó mediante el taller. Asimismo, a modo de evaluar su aprendizaje, los evalué de manera dinámica por la plataforma Kahoot, que permite hacer preguntas sobre el tema a modo de competencia, lo que resulta atractivo para los jóvenes. Los resultados del Kahoot planteado en cada sesión reveló que los estudiantes estuvieron atentos durante las mismas, pues la mayoría de las respuestas fueron acertadas. Aun así, existieron diferencias marcadas entre algunos estudiantes y otros, pero al profundizar un poco en las respuestas equivocadas, varios estudiantes mencionaron que se habían equivocado en su afán de marcar rápido la respuesta pues eso suma puntos extra. Esto podría indicar más un error en el modo de participar que en los conocimientos en sí.

La tercera fase del modelo Kirkpatrick es “comportamiento”. Para evaluarlo, básicamente hay que preguntarse “¿Los estudiantes están aplicando lo que han aprendido?” Este proceso lleva tiempo y la forma más eficaz de evaluarlo es mediante entrevistas (Bates, 2004). La evaluación del comportamiento la realicé de manera cualitativa cuando tuve la oportunidad de hablar con los padres de familia acerca del taller y de las charlas que brindé semanalmente, poco tiempo antes de finalizar mis prácticas en el mes de octubre mediante llamadas personales. En las llamadas que hice con los padres les pregunté acerca de las habilidades para la vida que tocaba con sus hijos, si las conocían, qué opinaban, cómo se podían poner en práctica en casa y qué tanto consideraban que sus hijos estuviesen desarrollando la habilidad en cuestión. La mayoría de ellos me comentó acerca de una mejora en el comportamiento de sus hijos, sobre todo en temas como la empatía y asertividad, aspectos transversales a las charlas de habilidades para la vida que di. Del mismo modo, esto se pudo evidenciar cuando me tuve que retirar del colegio público, pues había terminado mis prácticas. La mayoría de los padres de familia se mostraron apenados por la situación y se despidieron con un genuino agradecimiento por el trabajo realizado con sus hijos. Al día de hoy me siguen escribiendo de vez en cuando para preguntarme cómo me va y cuando regreso, lo que considero una prueba acerca de lo satisfechos que quedaron con el trabajo realizado.

Finalmente, la cuarta fase del modelo Kirkpatrick es “resultados” donde se evalúa el impacto de los cambios de comportamiento de los estudiantes en el ambiente (Bates, 2004). Esta fase no pudo ser evaluada pues hubiese requerido tener acceso al colegio en años posteriores para evaluar a los estudiantes y medir los cambios, lo que en un contexto de COVID resulta inviable. Sin embargo, se puede contemplar como una oportunidad de mejoras para futuras intervenciones que fuesen sostenibles en el tiempo.

Principales resultados de aprendizaje

Para evaluar el programa de habilidades para la vida que implementamos durante mis prácticas, tuve que utilizar lo aprendido en mi curso de “Diseño y evaluación de programas”. En este curso nos enseñaron la importancia de que las acciones a realizar estén sustentadas en la teoría y, sobre todo, que “un programa no termina luego de aplicarlo, sino después de evaluarlo”. Todo ello me permitió aplicar la intervención teniendo en cuenta que posteriormente debía evaluarla. Encontré la plataforma Kahoot para evaluar el aprendizaje y junto con mi asesor de prácticas decidimos fabricar una encuesta de satisfacción.

Desde la ética se destacan algunos aspectos por mejorar. Por un lado, idealmente la intervención debería haber seguido un planeamiento riguroso y detallado, desde el cual se pueda evaluar posteriormente todo lo realizado y los cambios logrados. Lamentablemente el contexto de pandemia no lo permitió. Por otro lado, con respecto a las evaluaciones realizadas a los profesores, luego de aplicar los instrumentos y corregirlos, se procedió a dar una devolución. Sin embargo, a pesar de que los instrumentos cumplieron con su función de evaluar a los profesores en las áreas solicitadas, no hubo un plan de acción posterior con las personas que obtuvieron resultados elevados de ansiedad y depresión. Si bien es cierto que la evaluación a los maestros fue una solicitud expresa de la dirección del colegio, se debería haber podido desarrollar un plan de intervención sobre los profesores que lo necesiten, para darle un sentido a las evaluaciones tomadas. Personalmente, cuando dos de las profesoras que evalué obtuvieron un puntaje alto en los inventarios de depresión y ansiedad, les hablé al respecto y las derivé con un grupo de psicólogos profesionales externos que atendieron de manera gratuita durante la pandemia.

De mi periodo de prácticas en el colegio público me quedo con las dificultades relacionadas a la implementación de proyectos, cómo muchas veces uno debe decidir la mejor ruta sobre la marcha, tomar decisiones y ejecutar cambios en base a las dificultades que puedan ir surgiendo. Considero que es importante tener esa flexibilidad y capacidad de adaptación en todos los campos laborales, independientemente del rubro. Me quedo también con todo el trabajo que hicimos, el agradecimiento de los padres y cómo conseguimos acompañar a esta población que fue, de hecho, una de las más golpeadas en la época de COVID. Considero que la formación sólida en mi carrera, junto con mis genuinos deseos de ayudar, me permitieron intervenir de la mejor manera posible.

Conclusiones

En base a todo lo expuesto, con respecto a mi periodo de prácticas pre profesionales, se pueden identificar una serie de fortalezas y dificultades a lo largo de las mismas. Luego de un riguroso proceso de selección, comencé a practicar dentro de la institución educativa privada donde pude poner en práctica lo aprendido con respecto al área educativa de la psicología. Realizamos un diagnóstico sobre la situación de los colegios de la UGEL 7 y planificamos una intervención completa en habilidades para la vida. Pude poner en práctica lo aprendido en el curso de “Diseño y evaluación de programas”, pues me uní a la comisión de diseño del proyecto, realizamos un diagnóstico, elaboramos un árbol de problemas y objetivos y diseñamos una matriz para ejecutar el proyecto. También pude poner en práctica lo aprendido en “Técnicas de observación y entrevista”, que me permitió aplicar los métodos apropiados para el recojo de la información y analizar las necesidades de esta población específica.

Una primera dificultad dentro de la institución educativa privada fue que el proyecto MINEDU abordaba escuelas públicas, lo que constituía una población nueva para la empresa y no contaban con sustento teórico suficiente; por ello, los internos de la PUCP tuvimos que organizarnos en comisiones para poder darle una base más sólida al proyecto. Una segunda dificultad y la más significativa fue el inicio de la pandemia que ocasionó que el proyecto con MINEDU no se lleve a cabo y nos dejaran sin empleo a todos los practicantes.

Con la pandemia, encontrar prácticas que cumplieren con todos los requisitos estipulados por la facultad se volvió una tarea difícil. Más aún en mi caso que quería probar dentro del área organizacional. Sin embargo, con el egreso como meta, conseguí prácticas no remuneradas en una entidad del estado. Nuevamente dentro del área educativa, tuve la oportunidad de poner en práctica mucho de lo planificado en la institución educativa privada, de cara a las habilidades para la vida, pero en una población enormemente golpeada por la crisis económica y de salud.

Algunas de las fortalezas dentro del colegio público fue la oportunidad de poner en práctica mucho de lo aprendido en la universidad, con estudiantes, profesores y padres de familia con problemas y necesidades reales. En la fase de intervención, pude aplicar lo aprendido en mis cursos integradores “Psicología y violencia” y “Psicología y desarrollo integral” donde también tuve como población a niños y adolescentes de un colegio público. También pude utilizar lo aprendido en cursos como “Psicología del

aprendizaje” donde la forma y técnicas con las que las personas aprenden fueron importantes para poder enseñar acerca de habilidades para la vida a los estudiantes y “Motivación y emoción” donde los conceptos de motivación intrínseca y extrínseca fueron sumamente necesarios para lograr que aumente la cantidad de asistencia a los talleres realizados. Todo lo aprendido me permitió elaborar y ejecutar un plan de trabajo con objetivos claros, procedimientos establecidos y técnicas de aprendizaje.

Uno de los aspectos a mejorar dentro de esta fase de intervención fue el hecho de que mucho se tuvo que planificar sobre la marcha. Como he mencionado anteriormente, nadie esperaba una pandemia mundial y tener que permanecer encerrado en casa. La educación tuvo que adaptarse y las intervenciones también. Pero esto ocasionó que en muchos casos tuvimos que aprender mediante ensayo y error e ir viendo poco a poco qué funcionaba de manera virtual con los estudiantes y qué no. Dentro de esta línea, otra dificultad de la pandemia fue que al ser un colegio público, los padres o cuidadores de los estudiantes trabajaban y vivían del día a día. Con el encierro los ingresos de muchos de ellos se vieron reducidos o anulados, lo que desataba muchas emociones complejas de sobrellevar en ellos. Del mismo modo, los estudiantes que ahora estaban encerrados en sus casas y no podían ver a sus compañeros ni salir a jugar, también cargaban con muchas emociones, que además en muchos casos eran invalidadas. En este contexto tuve que realizarle acompañamiento psicológico a estas familias y en la facultad ningún curso me había preparado de manera específica para ello. Aún así, considero que mi formación e interés por la parte clínica de la psicología me llevaron a afrontar este reto de la mejor manera posible. Además, tuvimos recibimos algunas capacitaciones generales por parte del psicólogo del colegio que fueron de mucha ayuda y nos permitieron realizar el acompañamiento de manera efectiva.

Con respecto a la fase de evaluación, además de también poner en práctica lo aprendido en “Psicología y violencia” y “Psicología y desarrollo integral”, pude aplicar lo aprendido en “Evaluación psicológica 1” y “Evaluación psicológica 2”. Estos dos últimos fueron dos de mis cursos favoritos en la universidad; por ello, no dude en aplicar lo aprendido en el colegio y ofrecerme a evaluar a más profesores de los que me habían asignado. Así también, pude aplicar lo aprendido en “Diseño y evaluación de programas” de cara a la evaluación realizada.

La fase de evaluación fue la que tuvo más dificultades, pues no estuvo contemplada de manera explícita, más que para la creación de talleres. Por ello, tuve que investigar por mi cuenta y junto con mi asesor de prácticas buscar y adaptarnos a la

manera más eficaz de evaluar el trabajo realizado. Otra dificultad fue que al ser un colegio público en época de pandemia, al finalizar el año escolar el psicólogo del colegio tuvo que rotar de institución y resultó prácticamente imposible medir los cambios en el tiempo de cara a los años siguientes.

Considero importante resaltar algunas fortalezas personales que me permitieron afrontar las prácticas pre profesionales y culminarlas de buena manera. En primer lugar, diría que la flexibilidad, para poder adaptarme a distintos contextos, distintos trabajos, distintas funciones y distintos equipos. La flexibilidad fue la que me permitió trabajar y dar todo de mí en el área educativa, un área de mi carrera en la que no me imaginaba incursionando. En segundo lugar, diría que la resiliencia para haber salido adelante a pesar de haber perdido el empleo en plena crisis sanitaria. En tercer lugar diría que la empatía, que me permitió conectar con los estudiantes, padres de familia y profesores del colegio público, ayudarlos de la mejor manera que pude y seguir en contacto con algunos de ellos al día de hoy.

Aunque la intervención no fue perfecta y se cometieron errores, considero que aprendí de ellos y si en el futuro tuviese que volver a elaborar una intervención psicoeducativa estaría mucho mejor preparado. Actualmente trabajo dentro del rubro organizacional en el sector privado y, aunque es un área bastante distinta, la capacidad de adaptación que tuve que desarrollar durante mis prácticas me sirven hasta el día de hoy. Por ejemplo, a la hora de tener que asumir nuevas responsabilidades en mi puesto, o cuando debo cocrear con mis compañeros de trabajo sobre la marcha en nuevos proyectos, la capacidad de ser flexible y adaptarse resulta primordial. Próximamente estaré trabajando también en el área clínica y estoy seguro de que mi experiencia realizando acompañamiento psicológico a los estudiantes y padres del colegio público me será de mucha utilidad.

Referencias

- Agudelo, M. (2009). Importancia del diseño instruccional en ambientes virtuales de aprendizaje. En J. Sánchez (Ed.): *Nuevas Ideas en Informática Educativa*, Volumen 5, pp. 118 – 127, Santiago de Chile
- Ayala, M. (2015). Violencia escolar: Un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11(4), 493–509. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596036.pdf>
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1979-05015-000>
- Bates, R. (2004). A critical analysis of evaluation practice: the Kirkpatrick model and the principle of beneficence. *Evaluation and program planning*, 27(3), 341-347. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0149718904000369>
- Belloch, C. (2017). Diseño instruccional. Recuperado de <http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1321/EVA4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Biggs, J (2004) Calidad del aprendizaje universitario. In *Educatio Siglo XXI* (Vol. 22, Issue 22, pp. 29–53). Recuperado de <https://barajasvictor.files.wordpress.com/2014/05/libro-j-biggs.pdf>
- Biggs, J & Collis, K (1982). Origin and Description of the SOLO Taxonomy. *Evaluating the Quality of Learning*, 17-31 Recuperado de [https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=xUO0BQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Biggs,+J+%26+Collis,+K+\(1982\).+Origin+and+Description+of+the+SOLO+Taxonomy.&ots=aqpzhXOvJa&sig=BR63MZdDWLL2yCzS5EljoOoXKIA#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=xUO0BQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Biggs,+J+%26+Collis,+K+(1982).+Origin+and+Description+of+the+SOLO+Taxonomy.&ots=aqpzhXOvJa&sig=BR63MZdDWLL2yCzS5EljoOoXKIA#v=onepage&q&f=false)
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-hill education (UK). Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=VC1FBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Biggs+y+Tang,+2011&ots=E8zLlA7BLt&sig=44xGd0XgIvQSuoOLJ9lF4v7RuSo#v=onepage&q=Biggs%20y%20Tang%2C%202011&f=false>
- Bruner, J. S., & Parés, N. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. Ciudad de México, México: Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.

- Buxarrais Estrada, M. R. (2013). Nuevos valores para una nueva sociedad. Un cambio de paradigma en educación. *Edetania*, (43), 53-65. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4406338>
- Chirinos, P (2017). *Violencia escolar y desarrollo de habilidades socioemocionales de estudiantes de secundaria de instituciones educativas de distritos con mayor índice de violencia de Lima Metropolitana*. Universidad Cayetano Heredia. Recuperado de https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/3563/Violencia_ChirinosCazorla_Paula.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Deza, R. (2020). La educación frente a la emergencia sanitaria. (Informe N 027). Lima, Perú: Perú. Recuperado de <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1252037/Serie%20Informes%20Especiales%20N%C2%BA%20027-2020-DP%20La%20educaci%C3%B3n%20frente%20a%20la%20emergencia%20sanitaria.pdf>
- Eccles, J. (1999). "The Development of Children Ages 6 to 14." *The Future of Children*. Otoño. 9(2). 30-44. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/1602703>
- Gagné, R. (1970). *Las condiciones del aprendizaje*. Aguilar. Madrid. Lamí, L; Pérez, M. & Rodríguez, M. (2016). Las herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica en la clase presencial. *Revista Conrado* [seriada en línea], 12 (56), pp. 84-89. Recuperado de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/40971027/1_Teoria_del_procesamiento_de_la_informacion-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1668565371&Signature=AQRo4R4cg1m7RUDEsu0sh2u-exXRgk0nnSiGJYshw18dhcenLjzjb~YQDfsOHKKtT~5Ka~GTi215D18EvrteJhU5JkjCUu8RSPLPEU3G22HL~xp6-ciISmjFvh6l2LwW6y8x93~IwSGNwj30V417zRxpznMB3KacceuViNvLJqdXNcFh5utlBZJGNx9Ur8OeCpd8KrieDLMRxIGvPbTHvm8BJIQ9LV69T63OcUQNMLUXg7jg12K9bh2juHs8FxJUbcXZsiroiGPUb9WLRlIawj55i0fvdIM2aZjxj4r0blQqXMHV~k-VEExs1N77RweB2Li1y52o-Xfdppek6nOetYpw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books. Recuperado de

- https://www.academia.edu/36707975/Frames_of_mind_the_theory_of_multiple_inteligeneces
- Gestión. (15 de mayo de 2020). *En Lima 1.2 millones de personas se quedaron sin empleo: Efecto COVID-19*. Recuperado de <https://gestion.pe/economia/en-lima-12-millones-de-personas-se-quedaron-sin-empleo-efecto-covid-19-noticia/>
- Gestión. (11 de julio de 2021). *Qué son las UGEL, cuáles son y cómo están distribuidas por distrito*. Recuperado de <https://gestion.pe/peru/que-son-las-ugel-cuales-son-y-como-estan-distribuidas-por-distrito-ugel-ministerio-de-educacion-gobierno-regional-gobierno-local-peru-nnda-nnlt-noticia/?ref=gesr>
- Gutiérrez, A. (2016). *Habilidades para la vida. Manual de conceptos básicos para facilitadores y educadores. Centro de Información y Educación para la Prevención del Abuso de Drogas (CEDRO)*. Recuperado de <http://www.cedro.org.pe/emprendimientojuvenil/images/pdf/habilidadesparalavidamanualdeconceptos16agosto.pdf>
- Herederó, H., & Garrido, M. D. P. (2016). Desarrollo de la inteligencia interpersonal e intrapersonal en educación primaria a partir del uso de tecnologías de información y comunicación: estudio de casos. *Notandum*, 44, 175-188.
- Huarcaya, V. (2020). Consideraciones sobre la salud mental en la pandemia de COVID-19. *Revista peruana de medicina experimental y salud pública*, 37, 327-334. Recuperado de <https://www.scielosp.org/article/rpmesp/2020.v37n2/327-334/es/>
- Kohlberg, L. (1976). "The Cognitive-Developmental Approach to Moral Education." En: Lickona, T. (ed.), *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED117114>
- Ladd, G. y Mize, J. (1983). "A Cognitive-Social Learning Model of Social Skill Training." *Psychological Review*. 90 127-157. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1983-23904-001>
- Mangrulkar, L., Whitman, C. V., & Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes (pp. 6-7)*. Washington: OPS. Recuperado de <https://www.tamaulipas.gob.mx/educacion/wp-content/uploads/sites/3/2017/03/enfoque-de-habilidades-para-la-vida.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). *SiSeVe, contra la violencia escolar*. Recuperado de <http://www.siseve.pe/Seccion/Estadisticas>

- Padilla, Y., Serna, S., & Gómez, J. (2017). Convivencia escolar en instituciones educativas y su relación con el bullying y el ciberbullying (tesis para optar el grado de Magister). Universidad Libre Seccional Cali, Colombia. Recuperado de <http://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/10431>
- Papalia, D. E. (2009). Desarrollo humano. Bogotá: McGraw-Hill, 2005. Recuperado de <https://repositorioinstitucional.ceu.es/handle/10637/2315>
- Perú21 (10 de marzo de 2018). *Violencia escolar en Perú va en aumento: En 2017 hubo 5,591 denuncias*. Recuperado de <https://peru21.pe/peru/violencia-escola>
- Perú21 (5 de marzo de 2019). *Minedu: 9,500 casos de bullying escolar fueron reportados en 2018 en todo el Perú*. Recuperado de <https://peru21.pe/peru/minedu>
- Piaget, J. (1972). "Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood." *Human Development*. 15, 1-12
- Piña, M. (2006) Resumen de la asignatura: Metodología del Diseño Instruccional. Universidad de Carabobo: Facultad de Ciencias de la Educación. Consultado octubre 1 de 2009, recuperado en <http://www.face.uc.edu.ve/~mpina/mdi.htm>.
- Peñafiel, E., & Serrano, C. (2010). Habilidades sociales. España: Editex. Recuperado de <https://acortar.link/20iPSn>
- Reigeluth, C. M. (1983). Instructional design: What is it and why is it. *Instructional-design theories and models: An overview of their current status*, 1, 3-36. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=IeAa-ljbudcC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Reigeluth+1983&ots=4AFt82q_TO&sig=TN0jvQbkkFVv89SYPUfKWI8nlok#v=onepage&q=Reigeluth%201983&f=false
- Ryan, R., & Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Slaby, R.; Rodell, W.; Arezzo, D.; y Hendriz, K. (1995). *Early Violence Prevention: Tools for Teachers and Young Children*. National Association for the Education of Young Children. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED382384>
- Tamkin, P., Yarnall, J., & Kerrin, M. (2002). *Kirkpatrick and Beyond: A review of models of training evaluation*. Brighton, England: Institute for Employment Studies. Recuperado de <https://www.employment-studies.co.uk/system/files/resources/files/392.pdf>
- Tourís, E. (2015). La importancia de la planificación académica en la Universidad. *Escritos en la Facultad*, 109.

- UNICEF. (2021). Mind matters: lessons from past crises for child and adolescent mental health during COVID-19. UNICEF Office of Research. Innocenti: iFlorence. Recuperado de <http://www.infocop.es/pdf/MindMatters.pdf>
- Vega, L., Fernández, A., & Giraldo, N. (2017). Los entornos sociales y su relación con el conflicto y la violencia escolar en las ciudades de Armenia y Manizales, Colombia. *Sophia*, 13(1), 27–33.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=RxjjUefze_oC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Vygotsky,+L.S.+\(1978\).+Mind+in+Society.+Cambridge&ots=ojB0V0t5et&sig=N33NNpT_LGn_6uMm2nH8F3zGtqs#v=onepage&q=Vygotsky%2C%20L.S.%20\(1978\).%20Mind%20in%20Society.%20Cambridge&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=RxjjUefze_oC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Vygotsky,+L.S.+(1978).+Mind+in+Society.+Cambridge&ots=ojB0V0t5et&sig=N33NNpT_LGn_6uMm2nH8F3zGtqs#v=onepage&q=Vygotsky%2C%20L.S.%20(1978).%20Mind%20in%20Society.%20Cambridge&f=false)
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International journal of environmental research and public health*, 17(5), 1729. Recuperado de <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/5/1729/pdf?version=1583494840>
- Youngblade, L. M., Theokas, C., Schulenberg, J., Curry, L., Huang, I. C., & Novak, M. (2007). Risk and promotive factors in families, schools, and communities: A contextual model of positive youth development in adolescence. *Pediatrics*, 119(Supplement 1), S47-S53. Recuperado de https://publications.aap.org/pediatrics/article-abstract/119/Supplement_1/S47/29025/Risk-and-Promotive-Factors-in-Families-Schools-and

Apéndices

Apéndice 1

Datos del Centro de Práctica Pre-Profesional

Datos del primer centro de practicas: MAB your learning coach

- a) Ubicación: Pro. Angamos No. 1071, Interior 4, Urb. Angamos, Miraflores, Lima
- b) Rubro/Área del centro de prácticas: Educación
- c) Nombre de la supervisora y cargo: Daniela Acosta - Directora del proyecto Minedu
- d) Periodo de prácticas: 6/2/2020 al 6/5/2020
- e) Competencias desarrolladas: Diagnostica
- f) Características del Centro de Práctica:
 - Población que atiende/ Publico objetivo: Niños y adolescentes
 - Actividades que desarrolla: Clases particulares, creación de cursos virtuales, Convenio con MINEDU y educación en habilidades para la vida en colegios nacionales.
 - Misión y visión: Buscamos girar la educación hacia una mucho más emocional, humana y creativa, para así generar un verdadero crecimiento en la sociedad.

Datos del primer centro de practicas: Institución Educativa Emblemática Nuestra Señora de Guadalupe

- a) Ubicación: Ubicación: Jr. Sargento Antonio Lishner 1710 dpto 804 – Cercado de Lima
- b) Rubro/Área del centro de prácticas: Educación
- c) Nombre del supervisor y cargo: José Luis García - Director del departamento de psicología
- d) Periodo de prácticas: 25/5/2020 al 25/10/2020
- e) Competencias desarrolladas: Interviene y Evalúa
- f) Características del Centro de Práctica:
 - Población que atiende/ Publico objetivo: Niños y adolescentes
 - Actividades que desarrolla: Clases
 - Misión y visión: Educar a niños y jóvenes para que sean el futuro del país. Mantener la educación al más alto nivel.

Apéndice 2

Constancia de Finalización de Prácticas Pre-profesional



Constancia de Finalización de Práctica Pre Profesional

Nombre completo del/la alumno/a	Walter Eduardo Pequeño Salas	Fecha de emisión:	07/07/20
		Fecha de inicio:	06/02/20
Número de horas acumuladas	372 horas	Fecha de fin:	08/05/20
Calificación (0-20)	20		

Funciones realizadas:

- Apoyó en la elaboración y ejecución de talleres sobre habilidades blandas en la UPC
- Contribuyó activamente en el diseño del proyecto que iba a llevar a cabo la empresa en 14 colegios públicos pertenecientes a la UGEL 01 y la UGEL 07: Marco teórico, árbol de problemas, árbol de objetivos y marco lógico.
- Dirigió, bajo mi supervisión, el proceso de reclutamiento y selección de la empresa. Elaboró y publicó la convocatoria en distintas plataformas virtuales. Recepcionó los cvs de los candidatos que se ajustaron al perfil indicado, los categorizó y agendó entrevistas con los más pertinentes. Adaptó la guía de entrevista al contexto actual y realizó entrevistas de manera virtual. Les aplicó pruebas psicológicas a los finalistas y le realizó una devolución a los candidatos que no fueron seleccionados.

Apreciación cualitativa del desempeño:

- Walter estuvo comprometido con su trabajo desde el primero momento y esto se vio reflejado en el entusiasmo y desempeño que siempre le puso al mismo. Además, fue puntual con los horarios de trabajo y entrega de pendientes. Desde un principio, se mostró dispuesto a aprender y ayudar, se alineó con los objetivos de la empresa y rápidamente se convirtió en un trabajador valioso. Su actitud positiva y el ser una persona proactiva, me permitieron confiarle varias responsabilidades que pudo cumplir sin contratiempos. Además, mostró bastante confianza en sí mismo y pudo superar las dificultades que se presentaron en el camino.



Your Learning Coach

- Con respecto a su relación con los otros, Walter demostró en más de una ocasión que puede trabajar eficientemente en equipo e incluso liderar. Hizo uso de la comunicación asertiva tanto para dar su opinión, como para entender las opiniones de los demás. Asimismo, cuando le tocó llevar a cabo talleres con niños, demostró manejo de grupos y bastante flexibilidad para hacer las dinámicas.
- Walter cumplió de manera satisfactoria todas las labores que se le encomendaron y en este tiempo demostró responsabilidad, flexibilidad y compromiso. Por esta razón, como colaboradora de MAB, recomiendo sus labores en alguna otra institución.

Firma del/la supervisor/a del Centro de Prácticas

Modelo de Constancia de Finalización de Práctica Pre Profesional

Nombre completo del/la alumno/a	Walter Eduardo Pequeño Salas	Fecha de emisión:	26/10/2022
		Fecha de inicio:	25/05/2020
Número de horas acumuladas	600 horas	Fecha de fin:	25/10/2020
Calificación (0-20)	19		

Funciones realizadas:

Interno de psicología encargado del 3ero "J", con un total de 24 estudiantes, a quienes realizo las siguientes funciones:

- Llamadas semanales de soporte emocional a estudiante y familias guadalupanas
- Charlas semanales dirigida a estudiantes
- Charlas dirigidas a docentes
- Taller psicoeducativo dirigido a estudiantes
- Talleres dirigidos a docentes
- Escuela para padres
- Casos con seguimiento
- Evaluación en salud mental dirigido a docentes
- Etc.

Apreciación cualitativa del desempeño:

Walter, a lo largo del periodo de sus prácticas demostró capacidad para trabajar bajo presión, adaptándose rápido a la coyuntura actual, reconociendo la importancia del abordaje psicológico en las problemáticas generadas en la comunidad educativa, Proactividad constante e inventiva en la realización o uso de herramientas que permitan captar la atención de los estudiantes, durante las charlas semanales.

En el aspecto académico demostró buena formación académica además de interesarse en seguir aprendiendo, lo cual es necesario en esta profesión.

En definitiva, estoy seguro que Walter llegará a ser un excelente profesional, con muy buena base, disposición y compromiso.

FACULTAD DE
PSICOLOGÍA



Firma del/la supervisor/a del Centro de Prácticas




José Luis García Rojas
PSICÓLOGO
C. Pe. P. N° 03705

Apéndice 3

Apéndice 3. Rúbrica para el Trabajo de Suficiencia Profesional

El o la estudiante da cuenta de su participación en procesos de:

COMPETENCIA DE LA CARRERA	Criterios en base a Resultados de Aprendizaje	No Logrado	Logro mínimo esperado	Logrado	Logro destacado	ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN: INFORME FINAL DE PRÁCTICAS
D I A G N O S T I C A	(i) Diseña un proceso de diagnóstico considerando las bases conceptuales y los factores contextuales pertinentes a la problemática de interés. (DA5 al DA12, DA15) (*)	El estudiante desconoce o confunde modelos epistemológicos, teóricos y metodológicos, así como bases conceptuales e indicadores de los procesos biológicos, evolutivos, cognitivos afectivos y/o sociales durante el proceso de comprensión psicológica de un determinado fenómeno.	El estudiante identifica parcialmente los modelos epistemológicos, teóricos y metodológicos, así como bases conceptuales e indicadores de los procesos biológicos, evolutivos, cognitivos afectivos y/o sociales necesarios para la comprensión psicológica de un determinado fenómeno.	El estudiante distingue modelos epistemológicos, teóricos y metodológicos, así como bases conceptuales e indicadores de los procesos biológicos, evolutivos, cognitivos afectivos y/o sociales para la comprensión psicológica de un determinado fenómeno.	El estudiante integra coherente y pertinentemente modelos epistemológicos, teóricos y metodológicos, así como bases conceptuales e indicadores de los procesos biológicos, evolutivos, cognitivos afectivos y/o sociales para la comprensión psicológica de un determinado fenómeno. Además puede asumir una posición crítica sobre los modelos y su aplicabilidad, identificar incompatibilidades conceptuales o metodológicas y/o integrar información complementaria.	
	(ii) Recoge información válida y de rigor sobre el fenómeno de acuerdo al proceso de diagnóstico diseñado. (DA1 al DA4) (*)	El estudiante construye o selecciona sin criterios de rigor, pertinencia y/o sin respetar los principios y lineamientos éticos, los instrumentos (observación, registro de conducta, entrevista, encuesta, entre otros) con fines de medición, descripción o explicación de fenómenos psicológicos.	El estudiante, respetando los principios y lineamientos éticos, selecciona o construye instrumentos (observación, registro de conducta, entrevista, encuesta, entre otros) que miden, describen o explican 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 explicación de fenómenos psicológicos, respetando los principios y lineamientos éticos.	El estudiante innova al construir o seleccionar instrumentos (observación, registro de conducta, entrevista, encuesta, entre otros) a través de la combinación de técnicas de manera creativa y rigurosa, para llegar a una comprensión profunda de los fenómenos psicológicos, respetando los principios y lineamientos éticos.	
	(iii) Integra la información recolectada, plantea conclusiones pertinentes al objetivo del diagnóstico y las comunica. (DA13 al DA14) (*)	El estudiante redacta un reporte del proceso diagnóstico, a partir de la evaluación y/o medición de un fenómeno, con descripciones incompletas, incoherentes o insuficientes y plantea conclusiones y recomendaciones sesgadas según los objetivos.	El estudiante redacta un reporte del proceso diagnóstico, a partir de la evaluación y/o medición de un fenómeno, el cual integra parcialmente la información recogida, y plantea conclusiones y recomendaciones incompletas. Sin embargo, reconoce algunos alcances y limitaciones del proceso.	El estudiante redacta un reporte del proceso diagnóstico, a partir de la evaluación y/o medición de un fenómeno, el cual integra la información recogida, y las conclusiones y recomendaciones planteadas según los objetivos. Además, reconoce los alcances y limitaciones del proceso.	El estudiante redacta un reporte del proceso diagnóstico que integra de manera comprehensiva la información recogida, y plantea conclusiones y recomendaciones que reflejan una comprensión profunda del fenómeno psicológico y aportan a soluciones posibles y pertinentes. Además, reconoce los alcances y limitaciones del proceso.	

<p>A partir del diagnóstico de la problemática identificada, interviene, elabora y pone en marcha un plan de acción pertinente (objetivos, procedimientos, selección de técnicas e instrumentos y un plan de evaluación) para la alternativa de solución elegida. Dicho plan debe orientarse al desarrollo y/o recuperación del bienestar y creatividad personal, institucional o comunitaria. En la propuesta de intervención se aplicará un enfoque de promoción o de prevención en sus distintas modalidades. Además, se considerarán los impactos psicológicos, sociales y ambientales para una acción responsable. <u>Todo lo anterior implica el desarrollo de una actitud crítica personal y la capacidad de exponer su trabajo al juicio crítico de otros.</u></p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">I N T E R V I E N E</p>	<p>ITA 16</p>	<p>No logra diseñar y/o ejecutar un plan de acción pertinente al diagnóstico de la problemática identificada.</p>	<p>Diseña un plan de acción que no cumple con los estándares mínimos, ya que presenta errores de formato, contenido y coherencia en sus partes (objetivos, procedimientos, selección de técnicas e instrumentos o plan de evaluación), además no verifica que el plan atienda a las necesidades o problemas identificados de manera ética y responsable. Tiene dificultades para poner en marcha el plan de acción.</p>	<p>Diseña y ejecuta un plan de acción que contempla objetivos, procedimientos, selección de técnicas e instrumentos, así como un plan de evaluación acorde a la problemática identificada. (Dicho plan se orienta al desarrollo y/o recuperación del bienestar y creatividad personal, institucional o comunitaria) Al ejecutar las actividades o acciones de intervención considera el impacto psicológico, social y ambiental.</p>	<p>Diseña y ejecuta un plan de acción que contempla objetivos, procedimientos, selección de técnicas e instrumentos, así como un plan de evaluación acorde a la problemática identificada. (Dicho plan se orienta al desarrollo y/o recuperación del bienestar y creatividad personal, institucional o comunitaria) Al ejecutar las actividades o acciones de intervención considera el impacto psicológico, social y ambiental, y verifica que éstas atiendan a las necesidades o problemas identificados, proponiendo mejoras para el diseño y ejecución.</p>
			<p>No logra identificar ni articular los objetivos a considerar para la elaboración de un proyecto profesional</p>	<p>Logra identificar los objetivos a considerar para la elaboración de un proyecto profesional, pero no las articula según sus necesidades o con las del centro de práctica. Solo algunas de ellas han sido analizadas a profundidad.</p>	<p>Evalúa su proyecto personal de desarrollo profesional e introduce las mejoras necesarias para satisfacer de manera equilibrada tanto las necesidades propias, como las del centro de práctica en concordancia con las demandas del entorno. Aborda los temas con suficiente profundidad.</p>	<p>Fundamenta los objetivos de su proyecto profesional y atiende de manera coherente sus propias necesidades, las del centro, así como las demandas del entorno.</p>
			<p>No logra establecer las etapas y tareas necesarias para la consolidación de su línea de carrera profesional.</p>	<p>Logra establecer las etapas y tareas para la consolidación de su carrera profesional bajo supervisión.</p>	<p>Identifica los objetivos a considerar para la elaboración de un proyecto profesional de manera autónoma, atendiendo de manera equilibrada tanto las necesidades propias, como las del centro de práctica en concordancia con las demandas del entorno.</p>	<p>Planifica de manera autónoma las etapas y tareas en su carrera profesional, en coherencia con los objetivos establecidos previamente.</p>
			<p>Se logra autoevaluar, pero no es realista.</p>	<p>Exhibe dificultad para establecer metas realistas en su proyecto profesional, de acuerdo a sus características y necesidades.</p>	<p>Identifica las etapas y tareas necesarias para la consolidación de una línea de carrera profesional de manera autónoma, atendiendo de manera equilibrada tanto las necesidades propias, como las del centro de práctica en concordancia con las demandas del entorno.</p>	<p>El proyecto profesional incorpora ideas o tareas innovadoras, que responden a las demandas del entorno y el centro.</p>

E V A L U A	<p>Evalúa: implementa un plan de valoración y/o medición de la eficacia, eficiencia, efectividad y ética de la intervención considerando criterios e indicadores de logro tanto en el proceso, como en el producto y el impacto. Identifica las fortalezas y debilidades que permitan mejorar futuras intervenciones. Se rige por los principios de la ética de la profesión.</p>	EVA 4	<p>No logra diseñar y/o ejecutar un plan de evaluación en base a los elementos del contexto, conceptuales y metodológicos, de manera responsable y ética, y considerando criterios de logro acorde a los objetivos planteados.</p>	<p>Muestra ciertas dificultades para diseñar y/o ejecutar un plan de evaluación que considere los elementos del contexto, conceptuales y metodológicos, 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.</p>	<p>Diseña y/o ejecuta un plan de evaluación en base a los elementos del contexto, conceptuales y metodológicos, 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.</p>	<p>Diseña y/o ejecuta un plan de evaluación en base a los elementos del contexto, conceptuales y metodológicos, de manera responsable y ética, y considerando criterios de logro acorde a los objetivos planteados. 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.</p>	

(*) Los criterios (i), (ii) y (iii) fueron trabajados en dos talleres con docentes que aportaban a la competencia Diagnóstica, en coordinación con la Dirección de Estudios y la D.A.A. En el primer taller, se propuso elaborar criterios de evaluación más integradores y generales para evaluar la competencia. Se tomó como referencia la redacción del DX14

Apéndice 4

Enlace al portafolio de suficiencia profesional:

<https://sites.google.com/d/17rj55hJMzHcKCGxg5tT0WRyxx4ati-xQ/p/1oVm-WrVbbwqhHxx84f8s40PqbA7Bdcva/edit>

Apéndice 5

Encuesta de satisfacción del taller de habilidades sociales en tercero de secundaria

10/3/23, 10:13

Encuesta de satisfacción del taller de habilidades sociales en tercero de secundaria

Encuesta de satisfacción del taller de habilidades sociales en tercero de secundaria

Las últimas 3 semanas se desarrolló el taller de habilidades sociales en tercero de secundaria. Este se basó en las necesidades identificadas en los alumnos de tercero de secundaria del colegio Guadalupe y se abordaron tres temas: Trabajo en equipo, liderazgo y comprensión lectora. La presente encuesta servirá para conocer si es que los temas tratados fueron entendidos y si son considerados importantes.

***Obligatorio**

1. Nombre *

2. Edad *

3. Marca los talleres a los que asististe *

Selecciona todas las que correspondan.

- Taller de trabajo en equipo
- Taller de liderazgo
- Taller de comprensión lectora

4. Me fue fácil entrar a la reunión *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

10/3/23, 10:13

Encuesta de satisfacción del taller de habilidades sociales en tercero de secundaria

5. El psicólogo dominaba el tema *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

6. ¿Cuan satisfecho te sentiste con el taller de trabajo en equipo?

Marca solo un óvalo.

Nada satisfecho

1

2

3

4

5

Completamente satisfecho

10/3/23, 10:13

Encuesta de satisfacción del taller de habilidades sociales en tercero de secundaria

7. ¿Cuan satisfecho te sentiste con el taller de liderazgo?

Marca solo un óvalo.

Nada satisfecho

1

2

3

4

5

Completamente satisfecho

8. ¿Cuan satisfecho te sentiste con el taller de comprensión lectora?

Marca solo un óvalo.

Nada satisfecho

1

2

3

4

5

Completamente satisfecho

10/3/23, 10:13

Encuesta de satisfacción del taller de habilidades sociales en tercero de secundaria

9. Siento que conozco más sobre el trabajo en equipo luego de haber recibido el taller

Marca solo un óvalo.

Sí

No

10. Siento que conozco más sobre liderazgo luego de haber recibido el taller

Marca solo un óvalo.

Sí

No

11. Siento que conozco más acerca de la importancia de la comprensión lectora luego de haber recibido el taller

Marca solo un óvalo.

Sí

No

12. ¿Consideras importante el "trabajo en equipo" en tu vida diaria?

Marca solo un óvalo.

Sí

No

13. ¿Consideras importante aprender a ser un buen líder?

Marca solo un óvalo.

Sí

No

10/3/23, 10:13

Encuesta de satisfacción del taller de habilidades sociales en tercero de secundaria

14. ¿Te parece importante importante aprender estrategias para comprender mejor los textos?

Marca solo un óvalo.

Sí

No

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formulario