

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Facultad de Psicología



**INFORME SOBRE EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DEL PERFIL DE EGRESO
COMO LICENCIADA EN PSICOLOGÍA DURANTE EL PERIODO DE PRÁCTICAS
PREPROFESIONALES EN UNA EMPRESA DEL SECTOR EDUCATIVO**

Trabajo de Suficiencia Profesional para obtener el título profesional de

Licenciada en Psicología que presenta:

Andrea Sofía Novoa Curich

Asesora:

Martha Tula Ramos Simón

Lima, 2023

INFORME DE SIMILITUD

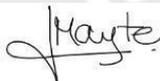
Yo, Martha Tula Ramos Simón de Quiroz,
 docente de la Facultad de Psicología de la Pontificia
 Universidad Católica del Perú, asesora del trabajo de investigación titulado
 “Informe sobre el desarrollo de competencias del perfil de egreso como licenciada en psicología
 durante el periodo de prácticas preprofesionales en una empresa del sector educativo”,

de la autora

Andrea Sofía Novoa Curich,
 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 13/05/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, sábado 13 de mayo de 2023.

Apellidos y nombres de la asesora:	
Ramos Simón de Quiroz, Martha Tula	
DNI: 45494148	Firma
ORCID: 0009-0003-7541-7951	

DEDICATORIA

A Julia y Zaniel, mis padres, por su amor, compañía, apoyo y sacrificio.

A mi tata, por guiarme y cuidarme en cada momento, incluso a la distancia.

A Yvana, por haber formado parte de quien soy hoy en día.

A Waiqi, por acompañarme y darme todo su amor durante mi etapa escolar y universitaria.

A Jorge, por su amor, compañía y confianza.



Resumen

El presente Trabajo de Suficiencia Profesional tiene como objetivo dar cuenta del nivel de logro de las competencias del perfil de egreso de la Licenciatura en Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, las cuales se dan a partir del periodo de prácticas preprofesionales. El centro de prácticas fue una empresa del sector educativo. Durante este periodo, las funciones desarrolladas consistieron en la organización y el dictado de talleres socioemocionales virtuales y la aplicación, corrección y devolución de distintos tests psicológicos. En cuanto a la competencia Interviene, la practicante fue parte activa de una intervención psicoeducativa en el desarrollo de habilidades socioemocionales, participando en el diseño y dictado de talleres. Para la competencia Diagnostica, se realizó la aplicación del Programa All Soft, el cual, a partir de los resultados obtenidos en la aplicación de los tests psicológicos, permitió dar cuenta de las habilidades socioemocionales que los clientes de la empresa necesitan reforzar. Para esto, se propuso alinear este servicio con los talleres socioemocionales brindados por la empresa. Finalmente, en el caso de la competencia Evalúa, este apartado se desarrolló a partir de la experiencia de evaluación realizada en el curso integrador Psicología y desarrollo integral del plan de estudios. Así, se desarrolla la fase de evaluación de una intervención llevada a cabo en un colegio público de Lima Metropolitana.

Palabras clave: prácticas preprofesionales, diseño de intervenciones, diagnóstico, evaluación, habilidades socioemocionales.

Tabla de Contenidos

Presentación General	6
Actividades realizadas que dan cuenta de las competencias del perfil de egreso	7
Competencia Diagnostica	9
Competencia Interviene	20
Competencia Evalúa	29
Conclusiones	37
Referencias	40



Presentación General

Este informe da cuenta de las actividades diseñadas y ejecutadas como parte del desarrollo del segundo periodo de prácticas preprofesionales, las cuales se llevaron a cabo en el área Emocional de una empresa del sector educativo en el cargo de interna de Psicología Clínica desde febrero a julio de 2021. Este periodo de prácticas se realizó en modalidad de teletrabajo. Las funciones principales durante este periodo fueron la organización y el dictado de talleres socioemocionales virtuales y la aplicación, corrección y devolución de distintos tests psicológicos.

En cuanto al centro en el que se realizó este periodo de prácticas preprofesionales, es pertinente mencionar el objetivo de la empresa, el cual es girar la educación a una más humana, creativa y emocional. Esta metodología consiste en buscar un balance académico y emocional a través del fortalecimiento de las habilidades socioemocionales, la comunicación constante con las familias de los estudiantes, la promoción de la seguridad y la autonomía, la valoración de la cotidianidad, el vínculo entre el estudiante y los agentes educativos y la enseñanza diferenciada. Esto le permite diferenciarse del sistema educativo tradicional que suele valorar en mayor manera los logros académicos. Si bien se trata de una empresa del sector educativo, cuenta con distintas áreas que le permiten impactar en la educación desde distintos ejes. Las áreas de la empresa son las siguientes: área de comunicaciones, área de medición, área Amable (área social de la empresa), área Emocional, área de tutorías, área de talleres, área de tecnología, área de creatividad, área de administración y contabilidad y gerencia.

El periodo de prácticas se dio principalmente en el área Emocional. Esta última brinda distintos servicios psicológicos como terapias psicológicas, terapias de aprendizaje y lenguaje, evaluaciones psicológicas, orientación vocacional, entre otros. Además, esta área participa aportando de manera transversal desde la perspectiva psicológica a las distintas áreas y procesos que dan lugar en la empresa. Por ejemplo, se tuvo relación con otras áreas con el fin de realizar las mejoras de los cursos de contenido emocional que se encontraban en la plataforma virtual de la empresa y se apoyó en la creación de material de habilidades socioemocionales para la realización de un proyecto social en zonas rurales.

Es necesario mencionar que, durante el periodo de prácticas preprofesionales, las acciones realizadas por la practicante estuvieron, en su mayoría, orientadas hacia la intervención y diagnóstico. Por lo tanto, en la competencia Evalúa se describe una acción que responde al componente de evaluación, realizado durante uno de los cursos integradores de la etapa de pregrado en la Facultad de Psicología.

Actividades realizadas que dan cuenta de las competencias del perfil de egreso de la licenciatura en Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú

La presente sección da cuenta de las actividades realizadas como parte del periodo de prácticas preprofesionales y evidencia el nivel de logro de cada una de las competencias específicas de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Las actividades detalladas fueron realizadas en una empresa del sector educativo. Para cumplir con los objetivos de las prácticas preprofesionales, se desarrollaron actividades que responden a las competencias Interviene y Diagnostica, tales como el diseño y ejecución de talleres y la aplicación y corrección de tests psicológicos. Para la competencia Evalúa se consideró el apartado de evaluación de la intervención realizada como parte del curso integrados “Psicología y Desarrollo Integral”. Para cada una de las competencias, se presentará una breve descripción de cada actividad, teoría que respalda cada una de ellas, los aspectos éticos y la experiencia de aprendizaje de la practicante durante ambos periodos de prácticas preprofesionales.

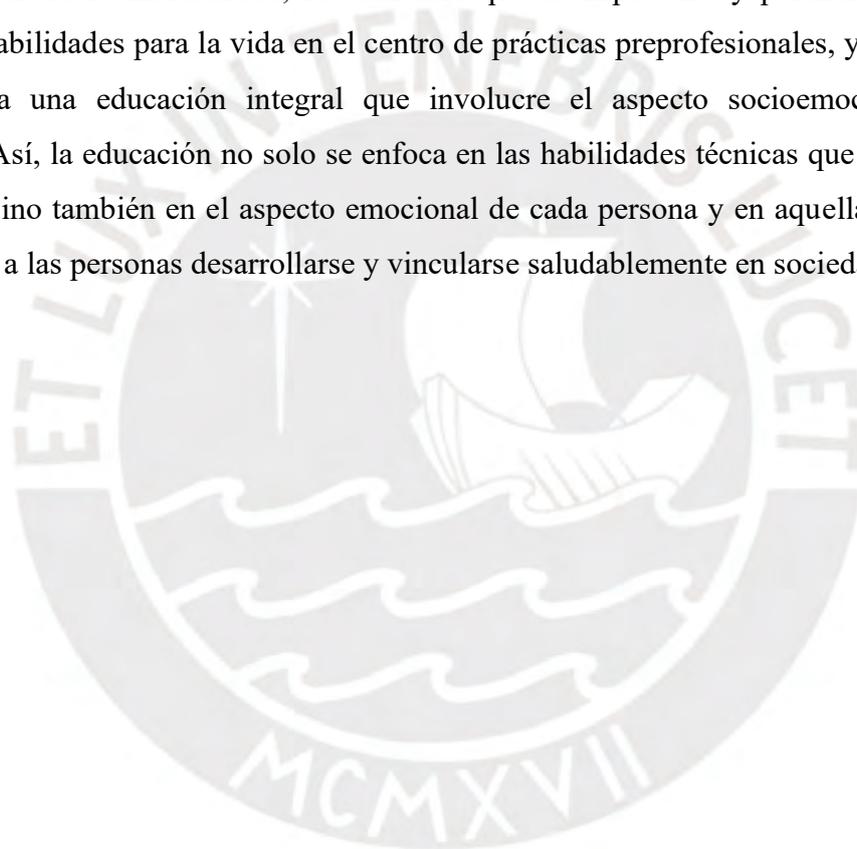
Según la filosofía de la empresa, todas las acciones realizadas fueron bajo el enfoque de habilidades para la vida, o también llamado por la empresa, habilidades socioemocionales, propuesto por la Organización Mundial de la Salud (1994). Este es un enfoque holístico, cuyo objetivo es fortalecer la capacidad de los niños, niñas y adolescentes para responder y enfrentarse exitosamente a los desafíos del día a día. En ese sentido, plantea que, para lograrlo, es necesario adquirir determinadas competencias y habilidades, tanto a nivel físico, psicológico, social, cognitivo, moral y vocacional. La adquisición de estas habilidades permitirá que la persona se relacione de manera más saludable consigo misma y con su entorno (Mantilla, 1999).

Aunque las habilidades y destrezas que necesita una persona para enfrentarse adecuadamente a los retos de la vida diaria son muchas, la Organización Mundial de la Salud (1994) propuso un grupo de 10 habilidades para la vida que considera relevantes para cualquier niño, niña y/o adolescente, sin importar su contexto sociocultural: conocimiento de sí mismo, empatía, comunicación efectiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, solución de problemas y conflictos, pensamiento creativo, pensamiento crítico, manejo de sentimientos y emociones y manejo de tensiones o estrés (Organización Mundial de la Salud, 1994).

El trabajo en habilidades para la vida, tal como menciona Mantilla (1999), trae consigo distintos beneficios. El primero de ellos es que no solo se desarrollan capacidades en los niños,

niñas y adolescentes, sino también se les da la oportunidad de obtener información de distintos temas, mientras que desarrollan determinada habilidad. Un segundo beneficio, según el mismo autor (1999), es que la educación en habilidades para la vida tiene influencia en los valores y actitudes de quienes la estudian. De este modo, este enfoque promueve el respeto, la tolerancia, solidaridad, resiliencia, sensibilidad social, entre otros, lo cual les permite relacionarse de manera saludable consigo mismos y su entorno. Finalmente, la enseñanza de habilidades para la vida ha demostrado un efecto positivo en la promoción de la salud, en la prevención de problemas psicosociales y de salud como las adicciones, embarazos no deseados en adolescentes, violencia, entre otros, y en el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes.

A partir de lo mencionado, se considera que es importante y pertinente trabajar el enfoque de habilidades para la vida en el centro de prácticas preprofesionales, ya que permite apuntar hacia una educación integral que involucre el aspecto socioemocional de los estudiantes. Así, la educación no solo se enfoca en las habilidades técnicas que adquieren los estudiantes, sino también en el aspecto emocional de cada persona y en aquellas habilidades que permiten a las personas desarrollarse y vincularse saludablemente en sociedad.



Competencia Diagnostica

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

Como parte de la visión de la empresa, desde marzo del 2020 se viene aplicando de manera mensual el Programa All Soft en los distintos servicios que brinda la empresa. Este servicio se ofrece de manera gratuita con el objetivo de resaltar la importancia del trabajo de las habilidades para la vida (HpV), también llamadas habilidades socioemocionales, de los estudiantes que estén inscritos en algún otro servicio de la empresa, ya sean tutorías personalizadas, talleres socioemocionales, sesiones de psicoterapia, talleres al aire libre, etc. El programa busca que, además del refuerzo académico que necesitan, también se brinde retroalimentación acerca del aspecto emocional del niño, niña o adolescente, como parte de la visión de la empresa: girar la educación a una más emocional, humana y creativa que acepte e incluya la neurodiversidad en las aulas, busque una educación integral y personalizada y no solo contemple el aspecto académico, sino también el emocional. Así, se logra complementar el trabajo con sus tutores, u otras actividades académicas, y potenciar su manejo emocional, logrando un efecto positivo en su desarrollo intelectual y en su vida personal.

Para lograr el objetivo mencionado, todos los meses se evaluó una habilidad socioemocional distinta y se les entregó a los padres de familia o cuidadores una devolución acerca de la percepción que tiene su hijo o hija acerca de la HpV que fue evaluada. Debido a la situación generada por la pandemia del Covid-19, la aplicación de este programa se realizó de manera virtual desde marzo del 2020 por medio de tests psicológicos de aproximadamente 10 minutos que se realizaron mediante un Formulario de Google. Posteriormente, se realizaba la corrección y devolución de los resultados el mes siguiente por parte del equipo del área Emocional.

Las habilidades socioemocionales evaluadas durante el periodo de prácticas preprofesionales fueron afrontamiento, empatía y creatividad.

Para medir la habilidad de creatividad se utilizó la Escala de Personalidad Creadora (EPC) (Garaigordobil, 2004). Esta escala evalúa la creatividad del individuo, teniendo en cuenta los rasgos y conductas de la personalidad creadora. Para poder aplicarla en el contexto peruano, fue adaptada por Ramos Vera (2018) en adolescentes de instituciones educativas de Lima Metropolitana. Esta escala presenta 5 dimensiones: identificación y solución de problemas, invención y arte, apertura, juegos intelectuales y fantasía e imaginación. La aplicación de la misma puede darse de manera colectiva o individual a personas desde los 10

años de edad. La duración de la aplicación es de 15 minutos aproximadamente (Garaigordobil, 2004).

En cuanto a la habilidad de empatía, se utilizó una escala y un inventario. Al respecto, una escala es un conjunto de afirmaciones acerca de las cuales una persona debe indicar si se encuentra de acuerdo o no. Para esto se suele utilizar una escala tipo Likert que puede incluir respuestas relacionadas a la frecuencia, intensidad o dificultad (Ventura-León, 2020). El mismo autor (2020) refiere que un inventario y un cuestionario son difíciles de diferenciar, ya que su uso se ha dado de manera indiscriminada. Sin embargo, un inventario es una lista de rasgos, actitudes, preferencias o habilidades personales de alguna conducta o personalidad, en el que el individuo debe indicar si le ocurren o no a través de las alternativas de respuesta “verdadero”, “falso”, “sí” o “no”.

Acercas de la habilidad de empatía, para los niños de 8 a 11 años, se utilizó el Inventario de Factores Personales de Resiliencia-Empatía (Salgado, 2005). Mientras que la Escala Básica de Empatía (Basic Empathy Scale), creada por Jolliffe y Farrington (2006), fue utilizada para adolescentes de 12 a 17 años. Ambas fueron aplicadas de manera virtual a través de un Formulario de Google.

En cuanto a la Escala Básica de Empatía (Oliva Delgado et al., 2011), se trata de una escala de nueve ítems que deben ser puntuados en una escala Likert que va desde el 1 (Totalmente en desacuerdo) al 5 (Totalmente de acuerdo). Esta puede ser aplicada de forma individual o colectiva a adolescentes a partir de los 12 años y su aplicación tiene una duración de cinco minutos aproximadamente. Su objetivo es evaluar las distintas dimensiones de la empatía: la dimensión cognitiva, afectiva y global.

La empatía se entiende como aquella habilidad que le permite a las personas entender y compartir los sentimientos de aquellos que lo rodean. Esto permitirá que se pueda comprender de mejor manera cómo se sienten los demás para poder ser más respetuosos y comprensivos (UNICEF, 2019b). Según Oliva Delgado, cuando se habla de empatía cognitiva, se hace referencia a la percepción y comprensión de los demás. Esta dimensión cuenta con cinco ítems. En cuanto a la empatía afectiva, esta evalúa la reacción emocional causada por los sentimientos de quienes rodean al individuo. Esta dimensión cuenta con cuatro ítems. Al aplicar esta prueba, se obtienen dos puntuaciones parciales que responden a la empatía afectiva y cognitiva. Además, también se obtiene una puntuación global que puede considerarse como un indicador de la empatía de los adolescentes (Oliva Delgado et al., 2011).

En cuanto al Inventario de Factores Personales de Resiliencia-Empatía, este fue construido por Salgado (2005) en el Perú. El objetivo de este inventario es evaluar los factores

personales de la resiliencia: autoestima, empatía, autonomía, humor y creatividad en niños y niñas de 7 a 12 años. El inventario tiene 48 ítems redactados en forma negativa y positiva. La aplicación puede darse de manera individual o colectiva y las opciones de respuesta son “Sí” y “No”. Cada factor del inventario obtuvo una validez alta; por lo cual se considera que el instrumento cumple con su objetivo (Salgado, 2005). El factor utilizado para esta habilidad es el factor de empatía, compuesto por 10 ítems. Según la autora del inventario, se entiende la empatía como aquellas características propias que un niño o niña pueden desarrollar y mostrar en una situación evaluada como compleja para ser más resiliente (Salgado, 2005).

Finalmente, para la habilidad de afrontamiento, para los niños de 8 a 12 años se utilizó la Escala de Afrontamiento para Niños (EAN) creada por Morales Rodríguez y Trianes Torres (2012) en España. A su vez, esta escala fue adaptada por Jaime y Villanueva (2017) en Chiclayo, Perú. El objetivo de esta escala es identificar las estrategias de afrontamiento de la población a la que se le administra. La aplicación puede ser individual o colectiva y tiene una duración de entre 20 y 35 minutos. La escala tiene 35 ítems con formato de respuesta Likert, divididos en 9 estrategias de afrontamiento.

En cuanto a los adolescentes de 12 a 17 años, se utilizó la Escala de Afrontamiento para adolescentes de Frydenberg y Lewis (1991) y adaptado en un grupo de escolares de Lima Metropolitana por Canessa (2002). Esta escala tiene 79 ítems distribuidos en 18 escalas, que identifican las estrategias de afrontamiento que suelen ser más utilizadas por los adolescentes. Cada escala tiene entre 3 y 5 ítems. Las escalas son: buscar apoyo social, concentrarse en resolver el problema, esforzarse y tener éxito, preocuparse, invertir en amigos íntimos, buscar pertenencia, hacerse ilusiones, falta de afrontamiento, reducción de la tensión, acción social, ignorar el problema, autoinculparse, reservarlo para sí, buscar apoyo espiritual, fijarse en lo positivo, buscar ayuda profesional, buscar diversiones relajantes y distracción física. Las 18 escalas están agrupadas en 3 estilos de afrontamiento: resolver el problema, referencia a otros y afrontamiento improductivo.

En base a lo mencionado, es importante señalar los aspectos éticos que se tienen en cuenta para la aplicación de este programa. En primer lugar, se utiliza un consentimiento informado, ya que, como parte de la matrícula en la institución, los padres autorizan, o no, la participación de su menor hijo o hija en este programa. En efecto, se tiene un especial cuidado al momento de identificar a aquellos estudiantes que cuentan con la autorización para poder participar de las aplicaciones de los tests psicológicos.

En segundo lugar, tal como señala el Código de Ética y Deontología del Colegio de Psicólogos del Perú (2017), en el momento de la devolución de los resultados de la evaluación,

se realizaron 2 acciones importantes. La primera de estas acciones fue indicar a los padres de familia o apoderados que estos tests no son instrumentos diagnósticos, sino que son un instrumento de apoyo para conocer un poco más el aspecto socioemocional de los estudiantes. Sobre esto, el Colegio de Psicólogos del Perú (2017), afirma que los profesionales de la Psicología deben utilizar los distintos tests psicológicos como un instrumento auxiliar, más no como un instrumento exclusivo de diagnóstico.

La segunda y última acción al momento de la devolución de los resultados de cada prueba, implica que se les explique a los padres de familia o apoderados los instrumentos utilizados y los resultados de la prueba. Esta explicación es clara, sencilla y evitando el uso de lenguaje técnico para facilitar su comprensión. Con relación a esto, el Colegio de Psicólogos del Perú (2017), afirma que los psicólogos están obligados a explicar adecuadamente a la persona acerca de las características, los objetivos y los resultados obtenidos en las pruebas utilizadas. Todo esto debe darse en un lenguaje sencillo que facilite su comprensión para evitar poner en riesgo la estabilidad emocional de la persona atendida.

En cuanto a la experiencia en la aplicación del Programa All Soft, la practicante pudo participar en algunas ocasiones acompañando al supervisor en la redacción de las devoluciones de los resultados de cada prueba para los padres de familia o apoderados. Es en estos momentos en los que se notó que, al devolverle a los padres la retroalimentación de sus hijos o hijas, muchos preguntaban por recomendaciones o actividades que sus hijos pudieran realizar para reforzar dichas HpV. Ante estas peticiones, no se tenía una respuesta clara, ya que el Programa All Soft solo había sido pensado para devolver información exacta y puntual a los padres o apoderados sobre sus hijos o hijas.

Asimismo, la organización mensual de este programa no era adecuada, ya que no se había establecido un cronograma anual de las HpV a evaluar cada mes. Lo que se solía hacer es que, en la segunda o tercera semana de cada mes alguien del área correspondiente, proponía una HpV, se buscaba un test ya existente y validado en poblaciones similares que cumpliera con las condiciones para poder ser aplicada y se realizaba un Formulario de Google con las preguntas para aplicar desde la primera semana del mes siguiente. Así, al no tener un cronograma o pasos establecidos, se generaban reprocesos, y la coordinación y organización de este programa eran más lentos.

Es así que se consideró que, si bien es muy importante el trabajo en habilidades socioemocionales en niñas, niños y adolescentes, el Programa All Soft podría tener algunas mejoras. La primera de las soluciones planteadas fue incluir una sección de recomendaciones

en el documento de devolución a los padres. Esto permitiría seguir con los lineamientos éticos y no solo devolver resultados y cifras que puedan generar alerta o confusión en los mismos.

En segundo lugar, se ofreció la posibilidad de tener una reunión de devolución con el jefe del área Emocional, si es que los padres lo desean, para profundizar sobre los resultados de su hijo/a y recibir recomendaciones y un acompañamiento personalizado.

En tercer lugar, se propuso aplicar las 10 habilidades socioemocionales una vez al año para lograr un monitoreo del proceso de desarrollo de cada habilidad en los estudiantes. Así, si en marzo de 2021 se aplicó la habilidad de autoconocimiento, en marzo de enero del 2022 corresponde aplicarla nuevamente. El objetivo es que, a partir de esos resultados, se logre identificar las necesidades de cada estudiante y poder plantear un plan de acción adecuado a los padres teniendo en cuenta el desarrollo, o no, de cada estudiante respecto a cada habilidad.

Finalmente, en cuanto al componente logístico del programa, se propuso la creación de manuales detallados para llevar a cabo el programa y una matriz de cotejo. Ambos instrumentos consideran todas las etapas de ejecución del Programa All Soft.

Es importante mencionar que algunas de las alternativas de solución que se verán en el apartado de la competencia Interviene, también fueron de mucha utilidad para la mejora del Programa All Soft.

Reseña teórica

Las habilidades para la vida, o habilidades socioemocionales, según el Ministerio de Educación del Perú (2022), son aquellas aptitudes o destrezas que tiene una persona que le permiten identificar, expresar y gestionar sus emociones, poder comprender las de los demás mostrando empatía en sus vínculos, tomar decisiones responsables y relacionarse saludablemente con el mundo que los rodea.

En esa misma línea, autores como James y James (2004), mencionan que las habilidades blandas cobran un papel muy importante en el desarrollo del futuro ciudadano, ya que estas habilidades aportan de gran manera a su futuro en el ámbito laboral, facilitan el desarrollo personal y permiten tener una mayor red de contactos, solucionar problemas, entre otras.

En cuanto a la importancia del trabajo y desarrollo de habilidades socioemocionales, autores como García et al., (2017), mencionan que estas habilidades son herramientas que tienen un impacto positivo en la infancia, juventud y adultez, ya que al desarrollarlas se puede lograr mejorar la conducta prosocial, la comunicación asertiva, el autoconcepto, entre otros aspectos que favorecen el desarrollo integral de los estudiantes.

La aplicación del Programa All Soft se basa en las 10 habilidades para la vida definidas por la Organización Mundial de la Salud (1994). Así, esta institución define a las habilidades para la vida como aquellas que son necesarias para comportarse de manera adaptativa y positiva ante los retos y exigencias de la vida diaria (Organización Mundial de la Salud, 1994). Años más tarde, la Organización Mundial de la Salud (citado en Organización Panamericana de la Salud, 2001), detalla esta definición y concluye que estas son un grupo de competencias psicosociales y destrezas interpersonales que se pueden dirigir hacia acciones personales, interpersonales y aquellas que sean necesarias para transformar el entorno en el que se encuentra el individuo en uno propicio para la salud.

Así, la Organización Mundial de la Salud (citado en Organización Panamericana de la Salud, 2001) propone la educación en las siguientes 10 habilidades para la vida: autoconocimiento, comunicación asertiva, toma de decisiones, pensamiento creativo, manejo de emociones y sentimientos, empatía, relaciones interpersonales, solución de problemas y conflictos, pensamiento crítico y manejo de tensiones o estrés.

A continuación, se detallarán cada una de las habilidades para la vida que se consideraron para la aplicación del Programa All Soft.

En primer lugar, el autoconocimiento, o también llamado autoconcepto, hace referencia a la capacidad de poder reconocer las propias características, fortalezas y aspectos de mejora. Este se forma a partir de la experiencia personal y la retroalimentación que cada persona recibe de su entorno (Ministerio de Educación del Perú, 2022). Es decir, el autoconcepto permite responder a la pregunta de ¿cómo soy?, a partir de la identificación de nuestros gustos y disgustos, cualidades, aspectos de mejora, entre otros.

En segundo lugar, la comunicación asertiva según Caballo (2007) implica la expresión directa de los propios sentimientos, derechos, opiniones o necesidades sin ejercer violencia a los demás. Esto permitirá crear un espacio de comunicación en el que se pueda llegar a un acuerdo con el otro. De esta manera, la comunicación asertiva se trata de expresar con claridad lo que sentimos, pensamos o necesitamos de manera clara, amable y adecuada al contexto en el que se esté dando la comunicación; teniendo en cuenta las necesidades y sentimientos de la otra persona.

En tercer lugar, la toma de decisiones implica poder crear y desarrollar recursos para poder tomar decisiones responsables en distintas situaciones que suceden en la vida diaria. Asimismo, esta habilidad no solo implica tomar una decisión, sino también asumir la responsabilidad por ellas (Ministerio de Educación del Perú, 2022). Así, esta habilidad implica

evaluar las distintas alternativas de decisión que se tienen, teniendo en cuenta las decisiones que estas tendrían en los actores involucrados.

En cuarto lugar, el pensamiento creativo invita a mirar las cosas con una perspectiva distinta para lograr crear nuevos productos, ideas, etc. que sean útiles y novedosos (Ministerio de Educación del Perú, 2022). En otras palabras, la creatividad es la habilidad de poder ir más allá de lo concreto y convencional y ver las cosas desde distintos puntos de vista para lograr tener resultados innovadores y originales.

En quinto lugar, se encuentra la empatía. Como se mencionó anteriormente, la empatía es una habilidad que permite entender y compartir el sentir de quienes están alrededor de manera respetuosa (UNICEF 2019a). Es decir, la empatía hace referencia a la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona para lograr una mayor comprensión de lo que le sucede y poder responder de una manera solidaria, teniendo en cuenta las circunstancias. De esta manera, la empatía nos permite entender de manera amable y compasiva las acciones, comportamientos y pensamientos de las otras personas.

En sexto lugar, el manejo de emociones y sentimientos significa saber gestionar las emociones que se experimentan, validándolas en lugar de evitar alguna de ellas. Para poder ahondar en estos términos, es necesario poder hacer la distinción entre ambos conceptos: Cuando se habla de emociones, se hace referencia a la respuesta ante demandas y sucesos del día a día. Lo que caracteriza a las emociones es que ocurren de manera espontánea, tienen un inicio rápido, son de corta duración y son una evaluación automática de la situación que se está viviendo (Ekman, 2008). Por su parte, según Buitrago (2021), los sentimientos son estados emocionales que tienen una reacción tardía, ya que estos implican una reflexión sobre el suceso experimentado. Además, los sentimientos no solo pertenecen a un momento específico del tiempo, sino que pueden perdurar en el mismo. Como menciona el mismo autor, es necesario mencionar el componente social que tienen los sentimientos, ya que son influenciados en gran parte por la sociedad en donde se desarrolla el individuo. En ese sentido, los sentimientos de una persona están definidos también por sus creencias (Buitrago, 2021).

En este sentido, el trabajo en esta habilidad permitirá propiciar el bienestar personal y afrontar situaciones consideradas problemáticas de manera saludable (Ministerio de Educación del Perú, 2022). Esta habilidad socioemocional implica poder identificar las emociones que sentimos en diversas situaciones, su importancia y, también, desarrollar distintas herramientas y recursos que permitan manejar estas emociones de manera saludable.

En séptimo lugar, la solución de problemas se refiere a la capacidad para identificar una dificultad en el día a día y poder tomar acción frente a ella para encontrar una solución

adecuada. Además, implica evaluar la implementación de la solución elegida. Esta habilidad implica apertura y creatividad para poder optar por una solución (UNICEF, 2022). En ese sentido, la solución de problemas consiste en ser flexible y poder idear alternativas o rutas de solución acerca de una situación que está significando un conflicto.

En octavo lugar, el manejo de relaciones interpersonales es tener la habilidad de generar vínculos, comprender las opiniones y perspectivas de personas que pertenecen al círculo social cercano para poder establecer vínculos saludables y tomar acciones que les permitan buscar el bien común (Ministerio de Educación de Perú, 2022). Esta habilidad hace referencia a la capacidad de poder establecer y mantener relaciones interpersonales significativas y poder identificar aquellos vínculos que no favorecen el crecimiento personal.

En noveno lugar, el afrontamiento es entendido como aquellas acciones a nivel cognitivo y afectivo que se dan como respuesta a una preocupación específica del individuo para intentar restablecer el equilibrio y disminuir el estrés ocasionado. Este afrontamiento puede resultar en la resolución del problema o acomodándose al problema sin darle una solución (Frydenberg, 1993).

Finalmente, el centro de prácticas incluyó la habilidad de trabajo en equipo dentro de las habilidades del Programa All Soft. Esta habilidad implica la colaboración entre las partes involucradas, de manera equitativa, eficaz e interdependiente. Esto les permitirá unir sus recursos y características personales para lograr una meta común (Ministerio de Educación del Perú, 2022).

A partir del trabajo con estas 10 habilidades socioemocionales en el Programa All Soft y de las alternativas de mejora propuestas, se obtuvieron una serie de resultados que serán desarrollados en el siguiente apartado.

Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes asociados a la competencia

A partir de las alternativas de solución propuestas, se obtuvieron distintos resultados. En primer lugar, en cuanto a las reuniones personalizadas ofrecidas y al nuevo apartado de recomendaciones que se ha incluido en la devolución de resultados, ambos han significado un gran avance para el programa. Sobre las reuniones, se brindó un acompañamiento más cercano y oportuno a los estudiantes a partir de las reuniones propuestas a los papás, se recogió mayor información de cada uno de ellos, lo cual permitió brindar los servicios y orientaciones adecuados a la familia y al estudiante. Así, por una cuestión de ética y compromiso profesional,

el área no solo se limitó a devolver resultados, sino que también se brindaron alternativas que permiten a los padres de familia, y a la empresa, tomar acción e involucrarse de una manera más activa en el desarrollo académico y emocional de cada estudiante. En cuanto al apartado de recomendaciones, los papás valoraron este aporte y los aplicaron en casa. Asimismo, se mostraron interesados por obtener mayores recursos para apoyar a sus hijos a desarrollar sus habilidades socioemocionales, por lo cual solicitaban la reunión personalizada con el área Emocional para poder recibir un acompañamiento personalizado.

En cuanto a la organización del programa, al realizar las mejoras propuestas, se obtuvo una organización más sencilla. De esta manera, se logró evitar reprocesos y se garantizó la comprensión por parte de las personas involucradas en la aplicación del programa. Asimismo, se logró un mayor alcance de aplicaciones mensuales, ya que el manual de pasos a seguir permitió que los encargados de la aplicación del programa pudieran dividir las acciones a seguir de manera efectiva, comprender el procedimiento y lograr más aplicaciones semanales. Esto generó que el Programa All Soft tenga un mayor número de personas beneficiadas.

En lo que corresponde a los resultados del área de Medición de la empresa, en un inicio se propuso evaluar a lo largo del 2021 las mismas habilidades para la vida que se aplicaron en el 2020, para así poder medir el cambio o no, del puntaje obtenido por cada estudiante un año después de la primera aplicación. Sin embargo, al iniciar con la organización para poder realizar esta medición, se identificó que, de los estudiantes a los que se les aplicó el Programa All Soft en el año 2020, sólo 2 de ellos habían seguido con sus servicios en la empresa en el año 2021 y, por lo tanto, habían continuado participando en el programa. Así, los encargados del área de Medición indicaron que la muestra no era suficiente para poder realizar el análisis esperado; por lo cual se planteó una reunión para conversar sobre alternativas para lograr que los estudiantes tengan continuidad y poder medir el impacto del programa año tras año.

Si bien durante la formación profesional como psicóloga en la Facultad se tuvo la oportunidad de realizar distintos diagnósticos y actividades dirigidas a ello, uno de los retos más importantes a lo largo de este periodo de prácticas preprofesionales fue el poder integrar todo este conocimiento teórico adquirido en clases, para lograr identificar alguna problemática y generar alternativas de solución a las mismas.

Así, esta experiencia de realizar un diagnóstico en la realización del Programa All Soft ha significado un reto, ya que se tuvo que adaptar las alternativas de solución brindadas, al contexto virtual por la situación que se vivía en el país por la pandemia del Covid-19.

Además, a lo largo de este proceso de elaboración del diagnóstico sobre el programa ya mencionado, existen cualidades propias de la practicante que ayudaron a poder realizar dicho

diagnóstico con mayor facilidad. Estas cualidades son: la capacidad de análisis, la escucha, la capacidad de organización y la proactividad.

La capacidad de análisis permitió estudiar de manera objetiva como venía llevándose a cabo el programa, para así poder determinar qué acciones se debían seguir implementando y cuáles debían mejorar. La escucha permitió conocer la percepción de todos los actores involucrados en la realización del programa y la capacidad de organización y la proactividad permitieron crear un manual de pasos a seguir y un manual de elaboración propia detallado con cada acción para que el Programa All Soft se lleve a cabo de manera efectiva.

En cuanto a los aprendizajes asociados a esta competencia, en general, el poder generar propuestas de solución ante las distintas problemáticas identificadas en este trabajo, ha sido un proceso lleno de aprendizajes a nivel personal y profesional. En primer lugar, se pudo identificar una problemática y crear un plan de acción en base a ella. En segundo lugar, al trabajar con las habilidades socioemocionales de manera transversal en todas las actividades y acciones realizadas, el periodo de prácticas preprofesionales en esta empresa ha significado un proceso de reflexión y concientización acerca de la importancia del trabajo en HpV y el dominio emocional de los niños, niñas y adolescentes, como parte de una propuesta educativa integral. Finalmente, esta competencia ha permitido a la practicante seguir fortaleciendo sus principios éticos en cuanto a la formación profesional pues se corroboró la importancia de ir más allá de devolver resultados de una prueba psicológica para cumplir con uno de los deberes laborales, sino también de poder brindar un servicio completo y ofrecer acompañamiento, recomendaciones y algunas alternativas a padres de familia. Todo ellos, siguiendo los lineamientos de la profesión.

En cuanto a las recomendaciones, se sugiere al área Emocional realizar una nueva búsqueda e investigación acerca de tests psicológicos actuales que midan cada habilidad socioemocional, pues algunos de los tests usados tienen una duración muy larga que, en muchos casos, excede el tiempo de concentración de los niños y niñas a los que se le aplica.

Asimismo, para poder realizar un diagnóstico en la población de este programa, se considera que se pudieron utilizar métodos cualitativos como la observación de conducta y entrevistas, en lugar de estos tests psicológicos. Esto es así, ya que muchos de los estudiantes ya han pasado por estas pruebas más de una vez, ya conocen las preguntas o llegan predispuestos al momento del mes en el que toca realizar la aplicación, por lo cual en muchas ocasiones, se ha tenido que invalidar las respuestas o muchos estudiantes han solicitado no seguir participando. En cambio, si se utilizara la observación o una entrevista semiestructurada que responda a las características de cada habilidad socioemocional, los diagnósticos realizados

del grupo de estudiantes serían más acertados y permitiría plantear alternativas de servicios que les permitan fortalecer dicha habilidad.



Competencia Interviene

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

Los talleres socioemocionales son parte de los servicios brindados por el área Emocional de la empresa. Así, cada mes se realizó un taller acerca de una habilidad para la vida distinta. Dichos talleres estaban divididos en 2 sesiones mensuales; en las cuales se realizaron diversas actividades de reflexión, dinámicas, actividades creativas y manualidades que permitieron a los participantes trabajar y reflexionar acerca de la habilidad elegida para dicho mes.

La metodología utilizada para los talleres socioemocionales fue una metodología interactiva que, tal como menciona Mantilla (1999), le permite al tallerista poder crear un ambiente de confianza y seguridad para que los participantes puedan expresarse libremente. Además, esta metodología permite al participante identificar en qué situaciones pueden poner en práctica cada HpV y cómo es que estas pueden serles útiles. De esta manera, se siguió la metodología que Mantilla (1999) plantea, haciendo uso de actividades como los juegos de roles, juegos, historias, actividades artísticas, canciones, momentos de conversación y reflexión, entre otros. Asimismo, para lograr que los participantes logren continuidad y se familiaricen con la dinámica del taller, se utilizó el mismo formato de taller en cada sesión.

Para la empresa es importante usar esta metodología, ya que permite que el tallerista recorte la distancia con los participantes. De esta manera, el tallerista no obtiene un rol de transmitir conocimientos, sino de acompañar y facilitar el taller, mientras que acompaña a los adolescentes en su proceso en el taller.

Durante el periodo de prácticas preprofesionales realizadas en la empresa, la practicante tuvo 3 talleres socioemocionales a cargo: Taller de manejo de emociones y sentimientos, Taller de autoconocimiento y Taller de resolución de problemas. Estos talleres estaban dirigidos a adolescentes de entre 11 y 17 años. Respecto a las edades de los participantes, tras el dictado del primer taller, se pudo identificar que algunos participantes se sentían incómodos al participar, debido a la diferencia de edad con sus demás compañeros. Ante esto, se propuso al área Emocional dividir a los participantes en 2 grupos: de 11 a 13 años y de 14 a 17 años.

La división por edades responde a que los participantes se encontraban en diferentes etapas de la adolescencia. De esta manera, Gaete (2015), nos dice que la adolescencia está dividida en tres fases: la adolescencia temprana desde los 10 hasta los 13 o 14 años, la

adolescencia media desde 14 o 15 años hasta los 16 o 17 años y la adolescencia tardía de los 17 o 18 años en adelante.

Acerca de la adolescencia, Piaget plantea que a partir de los 11 o 12 años se dan cambios a nivel cognoscitivo y que en esta etapa se suele iniciar el pensamiento de las operaciones formales. En este estadio, Carretero (2014) afirma que la resolución de problemas se hace considerando todos los escenarios posibles, teniendo en cuenta el contexto del problema; así, el adolescente intentará evaluar cada hipótesis o alternativa planteada a través de la experimentación. El adolescente puede usar varias hipótesis y para probarlas, usan un razonamiento deductivo que les permite ver las consecuencias reales de las acciones realizadas (Carretero, 2014). Es decir, el logro en la etapa de operaciones formales los adolescentes son capaces de resolver problemas desde un razonamiento más completo, pues no sólo formulan hipótesis, sino que razonan sobre ellas. Esto es así, ya que el adolescente piensa todas las relaciones posibles entre las variables, luego comprueba la o las hipótesis planteadas y, finalmente, interpreta adecuadamente los resultados de las comprobaciones que hizo (Carretero, 2014).

Acerca del estadio de operaciones formales, otros autores como Delval (2011), menciona que en esta etapa el adolescente logra cuestionar la realidad y no solo ser testigo de ella. Es decir, el sujeto no necesita que algo suceda para cuestionarlo, sino que él mismo podrá examinar las consecuencias posibles antes de que sucedan. El mismo autor coincide con Carretero (2014) en que la capacidad de formular y comprobar hipótesis es una de las características principales de este estadio. Además, Delval (2011) postula que el lenguaje es un elemento muy importante en esta etapa ya que lo posible, o lo que aún no sucede, solo puede formularse en términos verbales.

En cuanto a los talleres realizados, el primer taller, durante el mes de marzo de 2021 se realizó el Taller socioemocional de manejo de emociones y sentimientos. Esta habilidad socioemocional fue elegida por el área Emocional de la empresa. El taller estuvo dividido en 2 sesiones y tuvo como objetivo que los estudiantes identifiquen sus emociones y reconozcan alternativas para poder manejarlas de manera saludable.

Por su parte, el segundo taller se dio durante el mes de mayo del 2021. Este taller fue acerca del autoconocimiento. Esta HpV también fue elegida por el área Emocional de la empresa. El taller estuvo dividido en 2 sesiones y tuvo como objetivo que los estudiantes conozcan su personalidad, fortalezas, oportunidades, actitudes, valores, gustos y disgustos para contribuir con su desarrollo personal y tener mejores relaciones con los demás.

Finalmente, en cuanto al taller de resolución de problemas, este se dio durante el mes de junio del 2021. Esta habilidad socioemocional fue elegida por el área Emocional de la empresa. El taller estuvo dividido en 2 sesiones y tuvo como objetivo que los estudiantes logren manejar los problemas y conflictos de la vida diaria de forma flexible y creativa, identificando en ellos oportunidades de cambio y crecimiento personal.

En cuanto a las consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta al dictar talleres con menores de edad, en primer lugar, se encuentra el consentimiento informado de los padres para la participación del taller, ya que ningún adolescente podía participar de los talleres sin la firma del documento que autorizaba su participación. En segundo lugar, se priorizó el cuidado y respeto de la imagen de los participantes, pues solo se tomaban fotografías de aquellos adolescentes cuyos padres lo autorizan en el proceso de matrícula. En tercer lugar, dentro de los puntos a tener en cuenta enviados a los padres, se les solicitó que los participantes se encuentren en un lugar adecuado y libre de distracciones para la realización del taller. Finalmente, teniendo en cuenta que los talleres se realizaron durante la época de confinamiento por la pandemia por Covid 19 en el Perú, se evitó tocar o profundizar en temas que pudieran resultar movilizadores para los participantes.

Al participar como encargada de los talleres socioemocionales, la practicante pudo identificar que el problema principal del servicio era que no existía un criterio o motivo específico bajo el cual el área Emocional eligiera qué habilidad socioemocional se desarrollaría en cada taller. Esto generó que el dictado y organización del evento se percibiera desordenado e improvisado, ya que cada fin de mes se elegía una habilidad al azar y se buscaban actividades unos días antes de los talleres. Todo esto implicaba que no se pudiera organizar con anticipación el cronograma de actividades de cada taller. Por este motivo, se pudo identificar que el dictado de los talleres estaba más orientado hacia el resultado, en lugar de a las necesidades reales de las personas.

Finalmente, es importante resaltar que no existía una guía o lista de pasos a seguir establecidos para la logística, difusión y dictado de los talleres socioemocionales. Esto generó que no existiera una guía clara de cómo o por dónde empezar para poder organizar y dictar los talleres mensuales, dificultando aún más la logística para este servicio durante los primeros meses.

A partir de las problemáticas identificadas, en la organización y dictado de los talleres socioemocionales, y salvaguardando el bienestar de los padres de familia y los adolescentes inscritos en los talleres, se propusieron distintas alternativas de mejora para cada uno de los puntos mencionados anteriormente.

En cuanto a las habilidades socioemocionales abordadas en cada taller, hubo que repensar el proceso y priorizar que la temática del taller sea oportuna el impacto que pueda generar en los participantes de este, en lugar de los resultados del taller como actividad. En ese sentido, se propuso alinear los talleres socioemocionales con las habilidades evaluadas cada mes en el Programa All Soft. Para esto, se planteó que, a partir de los resultados mensuales, se organice la realización de talleres socioemocionales de determinada habilidad para aquellos estudiantes cuyos padres estén interesados en que adquieran recursos para seguir desarrollando dicha habilidad socioemocionales.

Finalmente, en cuanto a la ausencia de pasos establecidos para la organización y dictado de los talleres socioemocionales, se procedió a la creación de una lista de cotejo con los pasos a seguir para la fase previa al taller, la creación de las sesiones, la difusión del taller, la inscripción de los estudiantes, la realización y la finalización del taller. Asimismo, se creó un manual completo y detallado, en el que se indica cada paso a seguir, ejemplos de los textos para comunicación con padres de familia y/o apoderados e información importante relacionada al taller. Esto permitirá que, tanto durante la planificación, desarrollo y cierre de los talleres, se pueda monitorear si es que se han cumplido los pasos necesarios buscando el bienestar y cuidado de los participantes.

Reseña teórica

El trabajo de las habilidades socioemocionales es importante durante todas las etapas del ciclo vital, ya que, según García et al. (2017), al desarrollarlas se puede mejorar la conducta prosocial, la comunicación asertiva, el autoconcepto, entre otros aspectos que favorecen el desarrollo integral de las personas.

En cuanto al taller de manejo de emociones y sentimientos, es necesario recordar que en el proceso de socialización, que se da a lo largo de toda la vida, es cuando las personas internalizan que sus sentimientos son los adecuados para cada situación y aprenden a expresar y regular sus emociones según cada contexto. El proceso de formación de la identidad se da desde la infancia; sin embargo, según Erik Erikson (1968, citado en Morris y Maisto, 2011) el principal desafío en la adolescencia es la identidad versus la confusión de roles. Para este autor, la interrogante principal en la adolescencia es “¿quién soy?” y la respuesta a esta pregunta es el resultado de integrar todos los roles que ejerce el adolescente de manera coherente y armoniosa. Por su parte, autores como Kroger et al. (2010) y Marcia (1980) refieren que para

lograr formar la identidad hay que pasar por un periodo de exploración personal profunda. Ellos llaman a esta etapa la crisis de la identidad.

En la adolescencia, las habilidades emocionales tienen una gran importancia debido al cambio que se suele experimentar en algunos adolescentes en cuanto a la capacidad intelectual, pasando del pensamiento operacional concreto a la etapa de las operaciones formales. Esto significa que, de haber pasado a las operaciones formales, se adquiere una mayor complejidad de pensamiento y aumentan las habilidades del procesamiento de la información (Rosenblum y Lewis, 2004). De esta manera, al tener una mayor capacidad para la reflexión y de ver hacia sí mismo, los adolescentes pueden examinar sus propias emociones y reconocer las de los demás de manera más profunda.

Autores como Ortiz (1999), mencionan que la adolescencia presenta una serie de características propias de esta etapa. Así, los adolescentes suelen tener mayor conciencia de los estados afectivos en esta etapa en comparación con etapas de vida anteriores, pues tienen mayor conocimiento del efecto de sus estados afectivos en ellos mismos y en quienes los rodean, presentan una mayor comprensión de las emociones de los demás, entre otras.

A partir de lo mencionado, autores como Rosenblum y Lewis (2004), sugieren que en esta etapa del desarrollo se deben potenciar las habilidades para que los adolescentes logren regular las emociones intensas; modular las emociones que suelen fluctuar rápidamente; conocer sus emociones y atenderlas de manera efectiva, sin que estas los sobrepasen; conocer cómo la expresión de sus emociones impacta en sí mismos y en los demás y distinguir entre las emociones y los hechos para evitar reaccionar a partir de sus emociones. Asimismo, estas competencias requieren de un proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que en esta etapa de la adolescencia en la que más se debe ayudar a desarrollarlas, ya sea por parte de las familias y en el ámbito educativo (Soriano y Osorio, 2008).

Por su parte, para ahondar en el taller realizado sobre el autoconocimiento, es pertinente realizar la distinción entre autoconocimiento y autoconcepto. En cuanto al autoconcepto, se trata de la imagen que cada persona tiene de sí mismo que se va formando con la experiencia; incluyendo aspectos como la apariencia física, su historia personal, sus habilidades y capacidades, etc. Por su parte, el autoconocimiento es un proceso reflexivo, que comprende al autoconcepto, a través del cual se adquiere una noción de sí mismo, de las cualidades y características personales y de aquellos aspectos que son vitales para el desarrollo integral del individuo (Díaz y Lobo, 2012). En ese sentido, el autoconcepto es un componente importante para formar el autoconocimiento y poder seguir desarrollando las habilidades y cualidades

necesarias que ayudan a la persona a relacionarse de manera saludable consigo mismo y con el mundo que la rodea.

A partir de lo mencionado, cuando hablamos de autoconocimiento, según Chernicoff y Rodríguez (2018), se refiere a una pieza muy importante para lograr el desarrollo de una identidad integral. Respecto a esto, Nagaoka et al., (2014) afirman que aquellos adolescentes que logran desarrollar una identidad integral son capaces de establecer metas relevantes y congruentes con sus valores. Además, estos jóvenes tendrán un rol activo y un sentido de agencia que les permitirá dirigir sus capacidades y conocimientos para lograr los objetivos y metas propuestas. En conclusión, la base para el desarrollo de una identidad integral es el autoconocimiento.

Por otro lado, Navarro (2009) afirma que el autoconocimiento hace referencia a la capacidad de responder a la pregunta “¿quién soy yo?”. Esta habilidad está relacionada a la autoestima y es el resultado de un proceso de reflexión en el que la persona toma noción de sí mismo, de sus cualidades y sus características. En ese sentido, la autoestima es la dimensión valorativa y afectiva del autoconcepto, ya que es necesario ser consciente del valor que se tiene cada uno para poder elaborar la imagen de sí mismo. Así, en base al estado de la autoestima del individuo, se trazará el autoconcepto (Roa García, 2013). Navarro (2009) refiere que el autoconocimiento se define como el descubrimiento de uno mismo, que permite que el individuo se sienta plenamente identificado y, si es necesario, le permite cambiar aquello que desee mejorar o trabajar de su personalidad, de su forma de actuar y de la manera en la que se relaciona con los demás.

De esta manera, abordar el autoconocimiento es importante, sobre todo en la adolescencia, ya que una persona con un autoconocimiento y un autoconcepto limitado de sí mismo, puede sentirse incómodo con su apariencia física, buscar complacer a los demás, tener dificultad para expresar sus sentimientos, etc. Por el contrario, una persona con un autoconocimiento reforzado confía en sí mismo, se siente bien en situaciones que implican algún cambio y se hace responsable de sus acciones (Navarro, 2009).

Finalmente, cuando nos referimos a resolución de problemas, es necesario hablar de nuestro día a día, ya que como menciona Greeno (1980), en la vida hay numerosas situaciones que resolver. Así, nos encontramos ante un problema cuando el individuo ha aceptado una tarea, pero no sabe cómo realizarla. Es decir, los conflictos son parte de la sociedad y son una expresión de la diversidad de maneras de pensar, de actuar y de sentir que podemos encontrar en distintos grupos de personas.

Dado que vivir en sociedad implica diversidad, una misma situación puede ser percibida de múltiples maneras por cada una de las personas que conforman esa sociedad. Esta manera de percibir una situación dependerá de las percepciones, las experiencias que cada uno haya vivido, sus emociones y sentimientos, etc. De esta manera, si un individuo tiene un manejo inapropiado de emociones, como ira o rabia en una situación de conflicto, se puede generar un escenario violento que no contribuya a la solución del conflicto (Ministerio de Educación del Perú, 2013). Es por este motivo, que es importante trabajar la resolución de conflictos en la población escolar.

Los estudios acerca de la resolución de problemas concluyen que aquellas personas que resuelven sus problemas de manera adecuada suelen gestionar su dimensión emocional de manera eficaz. De modo que, las emociones pueden ayudar a identificar el problema y evaluar las alternativas de solución que existen (Becoña, 2001; D’Zurilla, 1986). Esto es así, ya que, si bien la resolución de problemas es un proceso cognitivo, al tener la capacidad de poder identificar una emoción intensa, esto le permitirá poder cuestionarse cuál es el motivo o causa de esta emoción y podrían plantear alternativas de solución para dichos problemas o situaciones.

En cuanto a la adolescencia, la resolución de problemas es un proceso necesario e importante en esta etapa del desarrollo, ya que en ese momento es importante contar con mecanismos eficaces para la solución de conflictos y para las relaciones interpersonales (González et al., 2002; Luyckx et al., 2012; Mestre et al., 2012; Solis y Vidal, 2006). De modo que, para lograr un afrontamiento y solución eficaz de los problemas en la adolescencia, es importante que ellos asuman el reto, que se sientan capaces de solucionar los problemas y que tengan la capacidad de buscar apoyo de otras personas si es que lo consideran necesario (Samper et al., 2014).

Por lo mencionado anteriormente, se consideró relevante abordar el manejo de emociones y sentimientos, el autoconocimiento y la resolución de problemas en los talleres socioemocionales con adolescentes entre 11 y 17 años, debido a la importancia de estas habilidades en esta etapa del desarrollo.

Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes asociados a la competencia

En base a las alternativas de solución planteadas se obtuvieron los siguientes resultados: en primer lugar, al plantear la temática de cada taller en base a los resultados del Programa All Soft, esto permitía identificar realmente las necesidades de los participantes de los talleres y

realizar talleres acordes a lo que ellos necesitan. De esta manera se pudieron pensar de mejor manera las actividades y estrategias a utilizar en cada taller. Esto generó que el interés en los talleres socioemocionales aumentara y que los participantes demuestren una mayor conexión e involucramiento con el espacio.

Finalmente, el uso de la lista de cotejo de pasos a seguir y del manual permitieron que exista un proceso estandarizado acerca de cómo realizar un taller socioemocional. Esto implicó la optimización del tiempo y, a su vez, la eliminación de los reprocesos, ya que, al tener pasos establecidos, la practicante usaba menos tiempo en la preparación y organización de los talleres. Del mismo modo, este recurso permitió que el área Emocional pudiera realizar un adecuado seguimiento a la practicante acerca del estado de los talleres de manera semanal.

De esta manera, se puede concluir que las acciones realizadas como parte de las alternativas de solución que responden a la competencia interviene, tuvieron resultados positivos en los talleres socioemocionales.

En cuanto a los aprendizajes asociados a esta competencia, se puede afirmar que, si bien a lo largo de la experiencia de la practicante por la Facultad de Psicología se tuvo la oportunidad de realizar distintas intervenciones, en esta ocasión se optó por un rol más activo, con más responsabilidad y autonomía en el proceso. Estos 3 componentes significaron un gran aprendizaje en cuanto a esta competencia.

Como facilitadora de los talleres socioemocionales, un aprendizaje significativo fue el poder generar en cada taller un espacio seguro para los asistentes, en el que tanto sus emociones como pensamientos sean validados. Así, se identificó que el vínculo que se crea con los participantes es vital, teniendo en cuenta que es un taller que aborda temas socioemocionales e implica un proceso de introspección y autoconocimiento. Por lo cual, para poder brindar contención y que sea un espacio seguro para los participantes, es necesario trabajar en la confianza en el vínculo entre los facilitadores y los participantes. Por otro lado, como facilitadora se logró el desarrollo de la capacidad de priorización, ya que, en ocasiones, algunas actividades o dinámicas se prolongaron, por lo cual el cronograma se vio afectado y se tuvo que decidir qué actividad priorizar y adaptarse al nuevo escenario.

Adicionalmente, la adaptación a los cambios y retos fue un gran aprendizaje, ya que, como reflexión personal, la distancia en el dictado de talleres virtuales es una variable que añade complejidad. De esta manera, si bien en un inicio las actividades planteadas no funcionaron adecuadamente debido a la virtualidad, se logró modificar y adaptar algunas actividades pensadas para realizarse en modalidad presencial para que pudieran realizarse favorablemente en los talleres virtuales. Un ejemplo de esta actividad fue el “Collage de

autorretrato” que se realizó en el taller de autoconocimiento. En esta actividad, dado que no todos los participantes contaban con los materiales necesarios para hacer un collage en físico, se adaptó la actividad proponiéndoles realizar un collage virtual en una diapositiva de Power Point. De esta manera, todos lograron participar de la actividad planteada.

En la misma línea de los aprendizajes como facilitadora, un recurso valioso a lo largo de todo el periodo de prácticas fue realizar un reporte de observación y bitácora tras cada taller. Estos recursos sirvieron para evaluar cómo se sintió la practicante en cada taller, cómo mejorar, qué cosas funcionaron y también registrar observaciones importantes respecto a alguno de los participantes. Estos 2 instrumentos permitieron tener una retroalimentación constante tras cada taller dictado.

Otro aprendizaje significativo en esta competencia fue la importancia de realizar un diagnóstico para tener una identificación de necesidades antes de elaborar o pensar en una intervención. De lo contrario, se puede estar brindando a la población, recursos que no necesitan y no responden a su problemática.

En cuanto al trabajo en habilidades socioemocionales, tener la experiencia de dictar los talleres socioemocionales, permitió a la practicante conocer más de la metodología de trabajo y enseñanza de cada una de estas habilidades; lo cual ha sido un gran aporte en cuanto a experiencia profesional.

Finalmente, se logró desarrollar competencias relacionadas a la observación y recojo de información para poder identificar adecuadamente las necesidades y problemáticas existentes en los procesos asociados a las acciones realizadas en este apartado. Asimismo, este proceso significó una gran oportunidad para poder plantear alternativas de mejora. En ese sentido, la practicante se encuentra satisfecha con los resultados obtenidos y las alternativas planteadas, ya que tanto el manual de pasos a seguir como la lista de cotejo, fueron herramientas de elaboración propia. Ambas generaron resultados positivos para la venta y organización de los talleres en mención.

En cuanto a las recomendaciones, si bien ya existe un manual y una lista de cotejo, se propone la adaptación de un diseño instruccional que permita dar una estructura y definir las características y recursos de la empresa para brindar el servicio y conocer las características y necesidades de los beneficiarios del servicio. De esta manera, se establecería un orden para llevar a cabo los talleres socioemocionales de manera apropiada.

Competencia Evalúa

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

Debido a que durante el periodo de prácticas preprofesionales no se realizó una actividad que responda a una evaluación, en este apartado se desarrollará la evaluación realizada en una intervención del curso integrador Psicología y desarrollo integral durante el paso por el pregrado de la Facultad de Psicología.

Como parte del curso mencionado, se realizó una intervención en estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa pública de Pueblo Libre. Para determinar la problemática a abordar se realizó una fase de diagnóstico, cuyo objetivo era identificar, describir y analizar las necesidades del desarrollo integral en dicho grupo.

A partir de la información recogida en las entrevistas, sesiones de observación y focus group realizados, se consideró relevante abordar el área socioemocional, ya que se pudo identificar dificultades para comunicarse asertivamente. En ese sentido, la intervención abordó la comunicación asertiva en los estudiantes de quinto de primaria de dicha institución educativa durante 3 sesiones presenciales de 45 minutos. El objetivo general de esta intervención fue que los estudiantes logren aplicar la comunicación asertiva en el contexto escolar.

Para la aplicación de esta intervención se plantearon 3 objetivos específicos, correspondientes a cada una de las sesiones diseñadas. El primer objetivo específico fue que, al finalizar la sesión, un grupo de estudiantes de quinto grado logre identificar qué significa la comunicación asertiva mediante un material visual. El segundo objetivo específico fue que, al finalizar la sesión, un grupo de estudiantes del quinto grado reconocieran las estrategias para comunicarse asertivamente mediante un juego de roles. Finalmente, el tercer objetivo corresponde a que, al finalizar la sesión, un grupo de estudiantes del quinto grado lograran expresar sus conocimientos aprendidos al contexto escolar mediante la creación de una historia.

Con la intención de determinar si tanto el objetivo general como los específicos fueron logrados, se plantearon distintos indicadores de logro. El indicador de logro para saber si se cumplió con el objetivo general fue que el 80% de los estudiantes comprendan qué significa la comunicación asertiva y qué estrategias se pueden utilizar para aplicarla. Los instrumentos utilizados para evaluar el objetivo general de la intervención fueron una prueba de entrada y una de salida en la primera y la última sesión, respectivamente. La prueba de entrada, realizada en la sesión 1, 'Lanza la pelota', consistía en recoger información, durante la actividad, acerca de acciones que realizan los estudiantes en una situación de conflicto en el contexto escolar.

Por otra parte, la prueba de salida, realizada en la sesión 3, “Ponte creativo”, consistía en la creación de un cuento, mediante el cual se ejemplifica un caso de comunicación asertiva. Por su parte, el indicador propuesto para saber si se cumplió o no con los objetivos específicos planteados fue que 7 de 11 estudiantes cumplan con lo que plantea cada objetivo. Es decir, 7 de 11 estudiantes identificaron los casos de comunicación asertiva en el material visual presentado; 7 de 11 estudiantes logran reconocer cuál sketch representa una comunicación asertiva y qué estrategias se utilizaron para lograrlo; y 7 de 11 estudiantes logran expresar sus conocimientos aprendidos mediante un cuento

Tras la aplicación de la intervención, se propuso un plan de evaluación. Los instrumentos de evaluación utilizados para el objetivo general fueron un registro de respuestas de los estudiantes (prueba de entrada) y una observación de conducta de los estudiantes (prueba de salida). Adicionalmente, cada sesión contó con un instrumento de evaluación para evaluar cada objetivo específico. En la sesión 1 se realizó una ficha de registro para las respuestas brindadas por los estudiantes en la actividad “¿Qué opinas de...?”. En la sesión 2 se utilizó una ficha de registro de las respuestas brindadas por los estudiantes en el role play relacionado con la comunicación asertiva. En esta ficha se anotaron las respuestas a las siguientes preguntas: ¿crees que fue una buena forma de comunicarse?, ¿por qué?, cuando quieres pedir un favor, ¿cómo lo haces? Y, si no te lo aceptan, ¿cómo reaccionas?”. Finalmente, el instrumento que se utilizó para evaluar la sesión 3 fue el cuento realizado por los estudiantes, que debía reflejar una situación en la que se haga uso de una comunicación asertiva.

Reseña teórica

Si bien no existe un consenso en cuanto a las edades que marcan el inicio y fin de la adolescencia, en los últimos años se ha empezado a considerar que la adolescencia inicia a los 12 años y termina a los 20 años aproximadamente y es una etapa que se caracteriza por la transición de distintos cambios (Palacios y Oliva, 2014). Sin embargo, los cambios de cada etapa del desarrollo no se aplican de la misma manera para cada persona, pues la adolescencia es una etapa muy variable y la experiencia de la misma se da de manera individual (Gaete, 2015).

La adolescencia, como etapa del ciclo vital, tiene algunas tareas del desarrollo, como la búsqueda de la identidad, el logro de la autonomía y por la competencia emocional y social (Gaete, 2015). En cuanto a la primera, según Erikson (1968, citado en Morris y Maisto, 2011), los adolescentes inician un proceso de autoconocimiento para lograr responder a la pregunta

“¿quién soy yo?”. Si bien esta pregunta no será respondida en su totalidad hasta la adultez, durante la adolescencia se iniciará este proceso de conocerse en cuanto a su personalidad, identidad sexual, identidad vocacional, gustos y preferencias, valores propios, etc. (Muss, Velder, & Porton, 1996). Por su parte, el logro de la autonomía implica la búsqueda del adolescente por diferenciarse de sus padres. En este proceso, el adolescente formará vínculos más profundos con personas de su misma edad y el centro de su atención se volverá hacia sus pares. Respecto a la competencia emocional y social, se trata de la capacidad para lograr identificar y gestionar sus emociones y de relacionarse saludablemente con quienes lo rodean (Gaete, 2015).

En el caso de la población objetivo de esta intervención, adolescentes de 10 años de edad, se encontrarían iniciando la adolescencia temprana. En cuanto al desarrollo social en la adolescencia, se inicia la búsqueda por diferenciarse de los padres y la familia. Se evidencia un incremento por las ansias de independencia y, aunque hay distintos cambios en la relación entre el o la adolescente y sus padres, estos no necesariamente suponen un conflicto grave entre ambos (Palacios y Oliva, 2014). Los mismos autores mencionan que parece ser que la pubertad es la etapa en la que hay más conflictos con la familia; mientras que durante la adolescencia, las discusiones y conflictos entre padres e hijos suele disminuir (Palacios y Oliva, 2014). En ese mismo sentido, el grupo de amigos cobra mayor importancia y las amistades empiezan a ser una mayor fuente de bienestar. Es en este momento en el que se buscan amistades exclusivas y los vínculos son principalmente con personas del mismo sexo (Gaete, 2015). Además, al pasar más tiempo con sus pares, serán parte de relaciones horizontales, lo cual puede generar que empiecen a buscar este tipo de relaciones en su familia (Palacios y Oliva, 2014).

Adicionalmente, un cambio muy importante en el desarrollo social de los adolescentes es la búsqueda de autonomía, ya que se está empezando a preparar para funcionar como un adulto autónomo y empezará a tener comportamientos más independientes. (Oliva, 2014). Los mismos autores mencionan que esta situación puede generar cierta ambivalencia, pues los adolescentes pueden mostrarse muy entusiasmados por las nuevas experiencias autónomas que van adquiriendo, pero al mismo tiempo pueden lamentar las nuevas responsabilidades que les toca asumir (Oliva, 2014).

En ese sentido, a partir de la información recopilada en la etapa de diagnóstico y dado que los vínculos entre pares cobran gran importancia en la adolescencia, además de la importancia que siguen teniendo los vínculos familiares, se consideró apropiado abordar la

comunicación asertiva como temática principal en la intervención. De esta manera, se espera que los vínculos y la comunicación entre los estudiantes sean más saludables en las aulas.

En lo que corresponde a las habilidades socioemocionales, estas son aquellas aptitudes o habilidades que tiene un individuo que le permiten reconocer, expresar y manejar saludablemente sus emociones, comprender las de los demás, ser empáticos, relacionarse saludablemente con su entorno y tomar decisiones responsables (Ministerio de Educación, 2022). El desarrollo de estas habilidades se da a lo largo de todas las etapas del ciclo vital y favorecen el desarrollo y adaptación del individuo para garantizar su bienestar y el de los demás.

En cuanto a su importancia, el trabajo en habilidades socioemocionales en las aulas no solo permite mejorar el rendimiento escolar, sino también mejorar las relaciones, actitudes y percepciones del ambiente escolar y del aula en los estudiantes; y permite mejorar la vida en sociedad (Ministerio de Educación, 2022). Además, tal como menciona la Fundación Telefónica Movistar (2022), al desarrollar las habilidades socioemocionales en etapa escolar se evidencia una mejora en el bienestar en cuanto a salud física y mental, se desarrollan vínculos saludables con el entorno y se reduce la posibilidad de cometer conductas de riesgo.

Asimismo, investigaciones realizadas acerca de la importancia de las intervenciones en habilidades socioemocionales indican que el trabajo en estas habilidades se asocia a un aumento de la asistencia escolar, mayor involucramiento de los estudiantes en el aula y una mayor resolución de conflictos entre pares (Milicic et al., 2013). Es decir, los estudiantes que desarrollan las habilidades socioemocionales, se relacionan saludablemente bien con otras personas, trabajan en equipo, identifican estrategias saludables y adecuadas para resolver problemas y tienen una mayor motivación por el aprendizaje.

Finalmente, la habilidad socioemocional elegida para trabajar a partir del diagnóstico realizado con la población objetivo de la intervención fue la comunicación asertiva. Esta habilidad, como se mencionó en apartados anteriores, es definida por Caballo (2007) como la expresión directa de los propios sentimientos, derechos, opiniones o necesidades sin violentar a los demás, de forma que haya un respeto mutuo y se apunte al objetivo de permitir un espacio de comunicación para el compromiso y el establecimiento de acuerdo con el otro. Asimismo, el Ministerio de Educación (2022) define a la comunicación asertiva como la capacidad de poder expresar lo que el individuo siente o piensa y defender sus opiniones, sin vulnerar o agredir a la otra persona. Esta comunicación debe ser fluida, respetuosa, amable y debe generar una interacción segura entre las partes.

Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes asociados a la competencia

Tras la aplicación de la fase de evaluación de la intervención realizada en cuanto a la comunicación asertiva en estudiantes del quinto grado de primaria de una institución educativa pública, se obtuvieron los resultados que se expondrán a continuación. Asimismo, se detallarán los aprendizajes asociados a dicha experiencia.

En cuanto a los resultados de los instrumentos de evaluación utilizados para evaluar el logro del objetivo general, se obtuvo que, en la prueba de entrada 3 alumnos reaccionan de manera agresiva, 6 de manera pasiva y ninguno de manera asertiva. En cuanto a la prueba de salida, 2 estudiantes lograron crear una historia que diera cuenta de una situación que refleje la comunicación asertiva; sin embargo, 4 estudiantes se encontraban en proceso y 3 estudiantes no habían logrado el objetivo.

A partir de los resultados expuestos en el párrafo anterior, se puede corroborar que no se cumplió con el objetivo general, dado que se esperaba que el 80% de los estudiantes lograran aplicar la comunicación asertiva; sin embargo, solo el 18% de los estudiantes lo logró. No obstante, es necesario mencionar que en la primera sesión ninguno de los estudiantes utilizaba la comunicación asertiva y al terminar la intervención, 4 de ellos se encuentran en proceso y 2 de ellos sí lo lograron. Como parte de las reflexiones que la practicante puede realizar hoy en día acerca de la evaluación realizada en esta intervención, la realidad es que no se logró corroborar o demostrar el logro del objetivo general, pues la prueba de entrada era de carácter conceptual y la de salida era aplicada en una situación hipotética. Es por eso que, al hacer el reporte de resultados, se plantearon de esa manera.

Estos resultados podrían deberse a que, como plantea Rivera (2016), es importante trabajar primero en el reconocimiento de acciones poco asertivas realizadas por los mismos participantes para que de esta forma tengan una predisposición a identificar y trabajar la comunicación asertiva en otras situaciones. Según Shuell (1990), esto contribuiría al aprendizaje significativo, ya que los estudiantes tendrían en claro la importancia de aprender estas habilidades. De esta forma, los estudiantes no sólo estarían conscientes de lo que es la comunicación asertiva y su importancia, sino que aumenta la probabilidad de que la usen en su día a día.

En cuanto al objetivo específico 1, este se puede considerar como logrado, ya que 9 de 11 estudiantes identificaron los casos de comunicación asertiva acorde al material visual presentado en la primera sesión de la intervención.

Por su parte, el objetivo específico 2 también se puede considerar logrado, ya que 8 de 11 estudiantes reconocieron el caso de comunicación asertiva y las estrategias de esta. Además 4 de los 11 estudiantes también reconocieron el caso de comunicación no asertiva. En cuanto a este objetivo se puede identificar que tuvieron mayores dificultades al momento de identificar los elementos que indican que se trataba de una situación no asertiva.

En el caso del objetivo específico 3, no se logró cumplir con el mismo, ya que solo 2 estudiantes lograron crear una historia en la que reflejan un caso de comunicación asertiva. De la totalidad de estudiantes, 4 se encontraban en proceso, puesto que reconocían verbalmente las estrategias para la comunicación asertiva, pero no lograron ejemplificarlas en la historia. Adicionalmente, 3 estudiantes no lograron identificar los elementos de la comunicación asertiva.

Estos resultados, evidencian lo mismo que el resultado obtenido en el objetivo general, donde a pesar de poder recordar varios conocimientos acerca de la comunicación asertiva, hubo una dificultad al momento de integrarlos y plasmarlos.

A partir de estos resultados se podría decir que la mayoría de los estudiantes poseen una buena memoria estratégica. Se refleja el uso mayoritario de la estrategia de recuperación (Palacios et al., 1990), recordando un ítem como clave para el recuerdo de otros ítems asociados. Sin embargo, no se llegó a dar un aprendizaje significativo en la mayoría de los estudiantes (Shuell, 1990). Dado que, a pesar de que podían recordar una basta cantidad de conocimientos impartidos durante las sesiones, tuvieron dificultades al momento de integrarlas y plasmarlas en esta actividad.

A manera de conclusión, al finalizar la intervención, los estudiantes lograron reconocer qué significa la comunicación asertiva; sin embargo, no aplicaron los elementos de esta en el contexto escolar.

En lo que corresponde a las limitaciones y aprendizajes de esta intervención, en primer lugar hubieron algunas variables externas, como el tráfico en el camino para llegar a la institución y la descoordinación por parte de los directivos de la institución y los profesores, hicieron que no se lograra cumplir con el horario pactado con la institución. Esto afectó la duración y el desarrollo de las sesiones. Es por este motivo que uno de los principales aprendizajes fue la importancia de la comunicación y coordinación previa con todos los facilitadores involucrados en la intervención para poder garantizar el cumplimiento de horarios y llevar a cabo las sesiones de manera adecuada.

En segundo lugar, el número de estudiantes con el que se trabajaba era distinto en cada sesión. Lo cual provocó una variación en los indicadores redactados, pues estos habían sido

planteados a partir del trabajo con 11 estudiantes. A partir de esto, se rescata la importancia de redactar los indicadores haciendo referencia al porcentaje del total de estudiantes o a la mayoría de ellos.

En tercer lugar, durante las sesiones realizadas en el aula, esta fue compartida con otro grupo de facilitadores y estudiantes. Debido al reducido espacio, las actividades realizadas por el otro grupo eran una fuente de distracción para los estudiantes y esto no permitía que ellos escucharan las indicaciones para cada actividad. En ese sentido, la coordinación con la institución debió considerar la realización de la intervención en un ambiente cómodo, apropiado y seguro para los estudiantes.

En cuarto lugar, si bien es entendible el tiempo y recursos limitados que se tienen para realizar una intervención en el marco de un curso de pregrado, es necesario mencionar que realizar una intervención de este tipo en 3 sesiones de 45 minutos es bastante limitante en muchos sentidos. En el caso de esta intervención, el tiempo por cada sesión no fue suficiente para realizar actividades que realmente permitan que los participantes adquieran los conocimientos, habilidades, recursos o herramientas necesarias para poder cumplir con los objetivos. Asimismo, tener 3 sesiones con los participantes a lo largo de un periodo de 2 meses aproximadamente, no permitió generar continuidad ni crear un vínculo de confianza entre los participantes y facilitadores.

Finalmente, la segunda sesión se vio alterada por la ausencia de 2 de los 4 facilitadores, dado que eran las encargadas de proporcionar ciertos materiales y, además, fue en esta sesión en la que ingresaron 3 estudiantes adicionales al grupo. Esto dificultó la repartición y utilización de los materiales, como el manejo y control del grupo de estudiantes, pues esta fue la sesión realizada al aire libre. Asimismo, al faltar 2 facilitadores, no se contó con todo el material planeado. En cuanto a este inconveniente, un aprendizaje importante es considerar opciones alternativas de actividades y materiales en los cronogramas de cada sesión para lograr adaptarse a cualquier imprevisto. Asimismo, la organización del equipo a cargo de la intervención es vital para evitar inconvenientes en la realización de esta.

En cuanto a las recomendaciones, se propone que para futuras intervenciones se empiece trabajando en que los estudiantes reconozcan sus propias actitudes no asertivas, para que de esta manera reflexionen sobre la importancia de trabajar este tema y logren identificar dichas actitudes en otros contextos y personas. Finalmente, se recomienda llegar a un acuerdo con la institución para lograr cumplir con el plan de intervención planteado y que los docentes puedan colaborar con la realización de la intervención. De esta manera, se podrá cumplir con los tiempos y cronogramas establecidos.

Acerca de las pruebas utilizadas, la de entrada midió conocimientos y la de salida midió aplicación; es decir, son instrumentos completamente distintos que miden constructos distintos. En ese sentido, la practicante notó la relevancia de plantear objetivos claros y utilizar los instrumentos adecuados para su evaluación; por lo cual se recomienda que en próximas intervenciones se utilice el mismo instrumento, o instrumentos similares, para lograr evaluar adecuadamente el impacto.

En esa misma línea, acerca de la prueba de entrada, el instrumento utilizado no permitía evaluar de manera adecuada el objetivo general de la intervención, que era medir qué tanto los niños lograban aplicar la comunicación asertiva en las aulas. Ante esto, en una futura intervención se recomienda verificar que los instrumentos utilizados para la evaluación, realmente midan lo que los objetivos buscan medir.



Conclusiones

Este documento da cuenta de la experiencia adquirida durante el periodo de prácticas preprofesionales en una empresa del sector educativo de Lima Metropolitana. A lo largo de las secciones de este trabajo se han mencionado y detallado las funciones realizadas durante este periodo y una actividad realizada durante la etapa de pregrado en un curso integrador, que responden a cada una de las competencias de la Facultad de Psicología de la PUCP: Diagnostica, Interviene y Evalúa.

La etapa de prácticas preprofesionales permitió ahondar y consolidar los aprendizajes obtenidos a lo largo de la formación profesional. De esta manera, el diagnóstico realizado se enfocó en la aplicación de tests psicológicos que miden distintas habilidades para la vida, su corrección y devolución de resultados a los padres de familia. Dentro de los principales aprendizajes de esta competencia se encuentran el poder generar distintas alternativas de solución a las problemáticas identificadas, el poder adaptar estas alternativas a un contexto nuevo y complejo como lo fue la virtualidad a causa de la pandemia por el Covid-19 y poder seguir fortaleciendo los principios éticos en cuanto a la formación profesional. Asimismo, resalta la importancia de realizar una etapa de diagnóstico previa a realizar una intervención para así garantizar que realmente se están abordando las necesidades de la población objetivo.

En cuanto a la competencia Interviene, las acciones estuvieron dirigidas al dictado de talleres socioemocionales para adolescentes. Dentro de los aprendizajes asociados a esta competencia, destacan el rol activo, la responsabilidad y la autonomía que se tuvo en las mejoras realizadas para cada parte del proceso del dictado de talleres. Un gran reto en el dictado de talleres fue la realización de estos de manera virtual durante la pandemia por Covid-19. Esto significó mucha flexibilidad, adaptación a los cambios y la priorización y creación de un espacio seguro virtual para los participantes del taller. Además, a nivel personal se logró establecer prioridades adecuadamente y desarrollar la capacidad de observación y de recojo de información para poder identificar apropiadamente las necesidades y problemáticas existentes en los procesos asociados a las acciones realizadas en esta competencia. Asimismo, resalta la importancia de la adaptación y uso de un diseño instruccional a manera de guía para la organización y dictado de los talleres.

En lo que corresponde a la competencia Evalúa, las acciones estuvieron orientadas a la fase de evaluación de una intervención realizada en la etapa de pregrado en la Facultad de Psicología de la PUCP. Dicha intervención fue la última experiencia presencial durante el pregrado que, como parte de la naturaleza del curso integrador, te permite aplicar todos los

conocimientos adquiridos en la carrera para realizar una intervención psicológica de manera adecuada y cumpliendo con todos los pasos necesarios para lograrlo. Además, dicho trabajo fue un primer acercamiento al trabajo con niños y adolescentes y una experiencia positiva como parte del crecimiento profesional de la practicante. Asimismo, como parte del proceso de evaluación, se resalta la importancia de la coordinación de todas las partes involucradas en la intervención para lograr realizarla de manera adecuada y el planteamiento de objetivos específicos claros con indicadores redactados apropiadamente en base a porcentajes y no número de participantes. De igual manera, con la realización de esta fase de intervención, se evidenció la importancia de realizar un seguimiento, monitoreo y evaluación ante una intervención psicológica para lograr medir los resultados y el impacto de esta. Además, se reflexionó acerca de la importancia de plantear objetivos claros e instrumentos adecuados para el proceso de evaluación.

Adicionalmente, de la intervención realizada en el curso integrador se desprende un aprendizaje que se encuentra de manera transversal en la experiencia de prácticas: la importancia de la identificación de necesidades y realización de un diagnóstico, antes de realizar una intervención o trabajo directo con una población. De lo contrario, se puede no solo estar abordando una temática que la población no necesita, sino que se puede poner en riesgo o generar daño a la población.

Es necesario mencionar que, dado el contexto por la pandemia del Covid-19 en el que se dieron las prácticas preprofesionales, la practicante logró adaptar la aplicación de los aprendizajes obtenidos durante la etapa de pregrado para un contexto tan complejo y desconocido como el que se vivía. Esto, teniendo en cuenta las consideraciones éticas necesarias para la realización de cada una de las actividades indicadas.

A nivel personal, esta etapa de prácticas preprofesionales permitió a la practicante reflexionar respecto a la experiencia vivida. Así, pudo ampliar la perspectiva que tenía durante la etapa de pregrado acerca de en qué áreas de la psicología desearía desarrollarse profesionalmente o con qué poblaciones desearía trabajar. De esta manera, durante este período se pudo descubrir una gran pasión por el trabajo con niñas, niños y adolescentes, específicamente en el dictado de talleres con ellos. Además, esta experiencia en el dictado de talleres ha permitido desarrollar y mejorar el trato con niñas y niños, el desenvolvimiento en campo y el manejo de distintas actividades, juegos, técnicas y dinámicas que podré aplicar a lo largo de la vida profesional. Del mismo modo, al ver de cerca el trabajo de otros profesionales de la psicología desenvolviéndose en distintos proyectos de otras áreas de la empresa, hizo que despertara un interés por los proyectos sociales.

Adicionalmente, se considera que uno de los principales aprendizajes y aportes en este documento y en la experiencia de prácticas fue poder desarrollar juicio crítico que permitiera identificar aquellas prácticas cuestionables en el centro de prácticas para poder plantear alternativas de mejora al respecto.

Para lograr todo lo mencionado anteriormente, se identifican cualidades propias que ayudaron a poder transitar por esta etapa con mayor facilidad, adaptarse a situaciones difíciles e inciertas y a asumir retos con gran disposición. Algunas de estas cualidades son la capacidad de análisis, la escucha, el establecimiento de prioridades, la capacidad de organización, la comunicación asertiva, la autocrítica y la proactividad.

Cómo reflexión final, se considera que hubiera sido un gran aporte a la experiencia de prácticas el poder haber sido parte de una actividad o proyecto con algún componente de evaluación. De esta manera, hubiera sido ideal poner en práctica lo aprendido en la época de pregrado en el ámbito laboral.

Finalmente, realizar el periodo prácticas preprofesionales en esta empresa ha significado una gran oportunidad de aprendizaje y de crecimiento personal y profesional. Adicionalmente, permitió a la practicante darse cuenta de la importancia del trabajo desde la psicología en pro de la educación del Perú, de luchar por una educación no solo a nivel académico, sino una educación integral que incluya lo académico, lo emocional, lo humano y lo creativo. Para lograrlo, es necesario no solo formar a las niñas y niños en conocimientos teóricos, sino también en habilidades socioemocionales; aquellas habilidades que les permiten ser mejores personas y poder relacionarse adecuadamente con su entorno. Al terminar el periodo de prácticas, la practicante destaca la importancia de realizar esta labor desde distintas áreas, ya que esta no solo está en las escuelas, sino también en todos los que trabajan por y para buscar el bienestar integral de las personas. La responsabilidad que se tiene como sociedad y como profesionales de la salud mental es muy grande y como psicóloga, la practicante se encuentra comprometida con dicho propósito.

A partir de lo expuesto anteriormente, se puede concluir que se han logrado cumplir con los objetivos de las 3 competencias: Diagnostica, Interviene y Evalúa como parte del perfil de egreso de la Facultad de Psicología. Todos los aprendizajes recogidos a partir de la experiencia de pregrado serán importantes para lograr hacer frente a los nuevos retos que ha dejado la nueva normalidad tras la pandemia por Covid-19.

Referencias

- Becoña, E. (2001). Técnicas de solución de problemas. En F.J. Labrador, J.A. Cruzado y M. Muñoz, *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta* (págs. 710-743). Ediciones Pirámide.
- Buitrago, D. (2021). La emoción y el sentimiento: más allá de una diferencia de contenido. *Digithum*, 26, 1-12. <https://dx.doi.org/10.7238/d.0i26.374140>
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales*. Siglo XXI de España Editores S.A.
- Canessa, B. (2002). Adaptación psicométrica de las Escalas de Afrontamiento para Adolescentes de Frydenberg y Lewis en un grupo de escolares de Lima metropolitana. *Persona*, (05), 191-233.
- Carretero, M. (2014). *El desarrollo del razonamiento y el pensamiento formal*. En Psicología del pensamiento (2a ed.) (pp. 37-57). Alianza.
- Colegio de Psicólogos del Perú. (2017). *Código de ética y deontología*. https://www.cpsp.pe/documentos/marco_legal/codigo_de_etica_y_deontologia.pdf
- Chernicoff, L., y Rodríguez, E. (2018). Autoconocimiento: una mirada hacia nuestro universo interno. *Didac*, (72), 29-37. <https://biblat.unam.mx/hevila/Didac/2018/no72/6.pdf>
- Díaz, N., y Lobo, P. (2012). Autoconcepto, autoconocimiento y autoconfianza en el desarrollo de un aprendizaje autónomo de inglés con fines académicos. *Aportes científicos desde Humanidades*, 11 (2). <http://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/CUADERNOS%20DE%20CATEDRA/APORTES%2012/PDF/Lenguaje%20cognicion/DIAZ%20LOBO.pdf>
- Delval, J. (2011). *El pensamiento abstracto*. En *El mono inmaduro* (pp. 121-138). Catarata.
- D'Zurilla, T. J. (1986). *Problem solving Therapy. A Social Competence Approach to Clinical Interventions*. Springer.
- Ekman, P. (2008). An argument for basic emotions. *Cognition & Emotion*, 6, 169-200. <https://doi.org/10.1080/02699939208411068>
- Frydenberg, E. (1993). The coping strategies used by capable adolescents. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 3 (1), 1-9. <https://doi.org/10.1017/S1037291100002119>
- Frydenberg, E. & Lewis, R. (1991). Adolescent coping: The different ways in which boys and girls cope. *Journal of Adolescence*, 14, 119-133.
- Fundación Telefónica Movistar. (2022). *Guía de Habilidades Socioemocionales*.

<https://educared.fundaciontelefonica.com.pe/wp-content/uploads/2022/05/Guia-de-habilidades.pdf>

- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86 (6), 436–443. <https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Garaigordobil, M. (2004). *Escala de personalidad creadora*. TEA.
- Roa García, A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Edetania*, (44), 241-257.
- García, G., Moreno, G., Edith, M., Ramírez, M., Valdez, E., y Pick, S. (2017). El cuidado de la salud como semilla para el desarrollo: experiencia de un programa basado en habilidades para la vida y reducción de barreras psicosociales. *Acta de investigación psicológica*, 7 (2), 2647-2657. <https://doi.org/10.1016/j.aippr.2017.06.002>
- González, R., Montoya, I., Casullo, M., y, Bernabéu, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 363-368. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8028>
- Greeno, J. G. (1980). Trends in the theory of knowledge for problem solving. En D.T. Tuma y F. Reif (Eds.), *Problem solving and education. Issues in teaching and research*. Erlbaum.
- James, R. F., & James, M. L. (2004). Teaching career and technical skills in a “mini” business world. *Business Education Forum*, 59 (2), 39-41.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29, 589-611. doi: 10.1016/j.adolescence.2005.08.010
- Jaime, D. B., y Villanueva, K. C. (2017). Afrontamiento Infantil y Rasgos de Personalidad en Niños de una Institución Educativa de Chiclayo [Tesis de Licenciatura, Universidad Señor de Sipán]. Repositorio Institucional de la Universidad Señor de Sipán.
https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/3091/AfrontamientoInfantil-Tesis_Jaime_Villanueva.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J. E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of adolescence*, 33(5), 683-698. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.11.002>
- Luyckx, K., Klimstra, T. A., Duriez, B., Schwartz, S. J., & Vanhalst, J. (2012). Identity processes and coping strategies in college students: short-term longitudinal dynamics and the role of personality. *Journal of Youth and Adolescence*, 41 (9), 1226-1239. DOI 10.1007/s10964-012-9753-z

- Mantilla, L. (1999). *Habilidades para la Vida: Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales*. Fe y Alegría.
<http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/Habilidades%20para%20la%20vida%20.%20Leonardo%20Mantilla%20Castellanos..pdf>
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. *Handbook of adolescent psychology*, 9(11), 159-187. New York: Wiley.
http://doughertyconsulting.com/Psychology_Course_Resources/documents/Identity/Identity%20in%20Adolescence%20-%20Foundational%20Article%20-%20J.Marcia.pdf
- Mestre, V., Samper, P., Tur, A., Richaud, C., y Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1263-1275. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v11n4/v11n4a20.pdf>
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C. y Álamos, P. (2013). Aprendizaje socioemocional en estudiantes de quinto y sexto grado: presentación y evaluación de impacto del programa BASE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21, 81, 645-666. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000400002>
- Ministerio de Educación del Perú. (2013). *Aprendiendo a resolver conflictos en las instituciones educativas*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4453>
- Ministerio de Educación del Perú. (2022). *Orientaciones para el desarrollo del Programa de Habilidades Socioemocionales – VI ciclo*.
<https://repositorio.perueduca.pe/articulos/docente/consejos-orientaciones/programa-habilidades-socioemocionales/orientaciones-ciclo-vi.pdf>
- Morales Rodríguez, F. M. y Trianes Torres, M. V. (2012). *Afrontamiento en la infancia: evaluación y relaciones con ajuste psicológico*. Ediciones Aljibe.
- Morris, C. G., y Maisto, A. A. (2011). *Introducción a la psicología*. Pearson.
<https://psicologiaen.files.wordpress.com/2016/06/morris-introduccion-a-la-psicologia.pdf>
- Muuss, R. E., Velder, E., & Porton, H. (1996). Erik Erikson's theory of identity development. *Theories of adolescence*, 42-57
- Nagaoka, B.J., Farrington, C.A., Ehrlich, S.B., Johnson, D.W., Dickson, S., Heath, R., & Mayo, A. (2014). *A Framework for Developing Young Adult success in the 21st Century*. University of Chicago Consortium on Chicago School Research.
<https://consortium.uchicago.edu/sites/default/files/2019-01/Wallace-Framework-White-Paper.pdf>

- Navarro, M. (2009). Autoconocimiento y Autoestima. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 5, 1-9. <https://feandalucia.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd6409.pdf>
- Oliva Delgado, A., Antolín, L., Pertegal, M., Ríos, M., Parra, Á., Hernando, Á., y Reina, M. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Consejería de Salud. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/32153/desarrolloPositivo_instrumentos.pdf?sequence=1
- Oliva, A. (2012). Desarrollo social durante la adolescencia. En *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 493-514). Alianza Editorial.
- Organización Panamericana de la Salud [OPS]. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*.
- Ortiz, M. J. (1999). El desarrollo emocional. En F. López et al. (Coord.). *Desarrollo afectivo y social*. (págs. 95-124). Ediciones Pirámide.
- Palacios, J., & Oliva, A. (2014). La adolescencia y su significado evolutivo. En *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 433-450). Alianza Editorial.
- Ramos Vera, C. A. (2018). *Adaptación de la Escala de Personalidad Creadora (EPC) en adolescentes de instituciones educativas de Lima Metropolitana* [Tesis de Licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional de la Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/31962/RAMOS_VC.pdf?sequence=1
- Rivera, D. (2016). *Desarrollo de habilidades sociales de comunicación asertiva para el fortalecimiento de la convivencia escolar*. Universidad Libre.
- Rosenblum, G. D., & Lewis, M. (2004). Emotional Development in Adolescence. En G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (págs 269-289). Blackwell Publishing. https://www.researchgate.net/profile/Michael-Lewis-59/publication/230230568_Emotional_Development_in_Adolescence/links/5de9853e92851c8364655aa8/Emotional-Development-in-Adolescence.pdf
- Salgado, A. (2005). Métodos e Instrumentos para medir la Resiliencia: Una alternativa peruana. *LIBERABIT*, 11 (11), 41-48. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/liberabit/v11n11/v11n11a06.pdf>
- Samper, P., Mestre, V., y Malonda, E. (2014). Evaluación del rol de variables intelectuales y

- socioemocionales en la resolución de problemas en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 14 (1), 15-26. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64739086017.pdf>
- Solís, C., y Vidal, A. (2006). Estilos y estrategias de afrontamiento en adolescentes. *Revista de psiquiatría y salud mental Hermilio Valdizan*, 7(1), 33-39. http://www.hhv.gob.pe/wp-content/uploads/Revista/2006/I/3-ESTILOS_Y ESTRATEGIAS_DE_AFRONTAMIENTO.pdf
- Soriano, E., y Osorio, M.M. (2008). Competencias emocionales del alumnado “autóctono” e inmigrante de educación secundaria. *Bordón*, 60 (1), 129-148. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/36604/08%20CompetenciasEmocionalesDelAlumnadoAutoctonoEinmigr.pdf?sequence=1>
- Shuell, T. (1990). Phases of meaningful learning. *Review of educational research*. 531 – 548
- UNICEF. (2019a). *Metodologías creativas y sistémicas para trabajar habilidades para la vida en adolescentes en conflicto con la ley penal*. <https://www.unicef.org/nicaragua/informes/metodolog%C3%ADas-creativas-y-sist%C3%A9micas-para-trabajar-habilidades-para-la-vida-en-adolescentes>
- UNICEF. (2019b). *Seamos amigos en la escuela. Una guía para promover la empatía y la inclusión*. <https://www.unicef.org/ecuador/informes/gu%C3%ADa-para-promover-la-inclusi%C3%B3n-y-la-empat%C3%ADa-en-las-escuelas>
- UNICEF. (2022). Las 12 habilidades transferibles del marco conceptual y programático de UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/media/30756/file>
- Ventura León, J. (2020). Escalas, inventarios y cuestionarios: ¿son lo mismo?. *Educ. med.*, 218-220. https://www.researchgate.net/profile/Jose-Ventura-Leon-2/publication/333194966_Escalas_inventarios_y_cuestionarios_son_lo_mismo/links/5ce8c994299bf14d95b7796e/Escalas-inventarios-y-cuestionarios-son-lo-mismo.pdf
- World Health Organization (1994). *Life Skills Education For Children And Adolescents in Schools*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>