

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Facultad de Psicología



Informe de experiencias en el área de psicología de una institución educativa nacional de nivel secundaria para varones en Lima Metropolitana

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

Karla Valeria Hilario Bazan

Asesora:

Ana Mercedes Caro Cárdenas

Lima, 2023

INFORME DE SIMILITUD

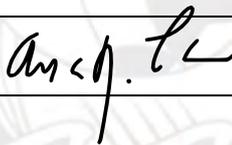
Yo, Ana Mercedes Caro Cárdenas, docente de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de el trabajo de investigación titulado:

“ Informe de experiencias en el área de psicología de una institución educativa nacional de nivel secundaria para varones en Lima Metropolitana”

de la autora Karla Valeria Hilario Bazán, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 11%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 8/11/2023.
- 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: 8 de Noviembre de 2023

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora:	
<u>Caro Cárdenas Ana Mercedes.</u>	
DNI: 06477579	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9983-0685	

Resumen

El presente Trabajo de Suficiencia Profesional describe los logros de aprendizaje en las competencias diagnóstica, interviene y evalúa en el periodo de prácticas llevadas a cabo en una institución educativa nacional de nivel secundaria para varones ubicada en Lima Metropolitana y en actividades desarrolladas como parte del curso integrador Psicología y Salud. Durante este periodo de prácticas se pudo identificar necesidades de los estudiantes, apoderados y docentes, así como brindar estrategias que respondan a las mismas, tomando en cuenta consideraciones éticas a lo largo del desarrollo de las actividades realizadas. En esta línea, se presenta como evidencia para la competencia diagnóstica el diagnóstico general que se realizó en colaboración de otros practicantes a los estudiantes de la institución en las últimas semanas de clase. Para la competencia interviene, se presenta como evidencia la descripción de un taller sobre reconocimiento de las emociones que se realizó como parte de las actividades que abordan las necesidades de los estudiantes durante el contexto COVID-19. Finalmente, para la competencia evalúa, se presentan el monitoreo y evaluación de procesos de dos actividades realizadas en una facultad de una universidad privada en Lima Metropolitana, como parte del curso integrador de Psicología y Salud.

Palabras clave: diagnóstico, intervención, evaluación, prácticas pre-profesionales

Abstract

This Professional Proficiency Work describes the learning achievements in the diagnostic, intervenes and evaluates competencies in the internship period carried out in a national secondary educational institution for men located in Metropolitan Lima and in activities developed as part of the integrative course Psychology and Health. During this internship period, it was possible to identify the needs of students, parents and teachers, as well as provide strategies that respond to them, taking into account ethical considerations throughout the development of the activities carried out. Along these lines, the general diagnosis that was carried out in collaboration with other practitioners to the students of the institution in the last weeks of class is presented as evidence for the diagnostic competence. For the intervening competition, the description of a workshop on emotion recognition that was carried out as part of the activities that address the needs of students during the COVID-19 context is presented as evidence. Finally, for the evaluates competence, the monitoring and evaluation of processes of two activities carried out in a faculty of a private university in Metropolitan Lima as part of the integrative course of Psychology and Health is presented.

Palabras clave: diagnosis, intervention, evaluation, pre-professional practices

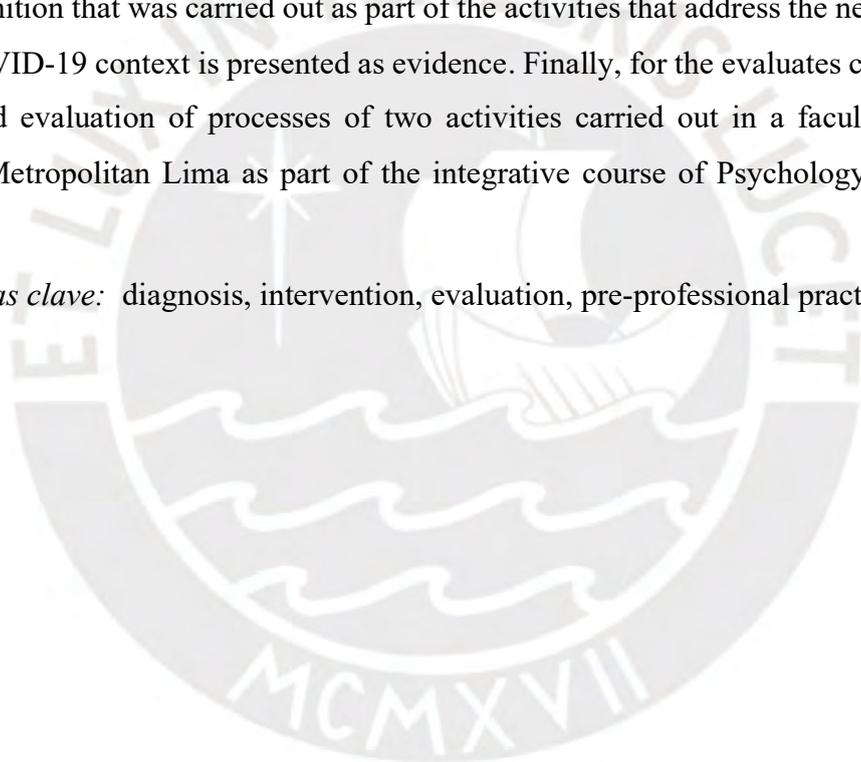


Tabla de Contenidos

Presentación General.....	1
Actividades realizadas que dan cuenta de las competencias del perfil de egreso.....	3
Competencia Diagnostica	3
<i>Descripción de la(s) actividad(es) realizada(s) que dan cuenta del dominio de la competencia</i>	<i>3</i>
<i>Reseña teórica.....</i>	<i>5</i>
<i>Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes asociados a la competencia</i>	<i>7</i>
Competencia Interviene.....	10
<i>Descripción de la(s) actividad(es) realizada(s) que dan cuenta del dominio de la competencia</i>	<i>10</i>
<i>Reseña teórica.....</i>	<i>12</i>
<i>Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes asociados a la competencia</i>	<i>14</i>
Competencia Evalúa	16
<i>Descripción de la(s) actividad(es) realizada(s) que dan cuenta del dominio de la competencia</i>	<i>16</i>
<i>Reseña teórica.....</i>	<i>18</i>
<i>Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes asociados a la competencia</i>	<i>19</i>
Conclusiones.....	23
Referencias.....	25
Apéndices.....	29
Apéndice 1. Constancias de finalización de Prácticas Pre-Profesionales.....	29
Apéndice 2. Rúbrica para la calificación del Trabajo de Suficiencia Profesional.....	31
Apéndice 3. Guía de Preguntas de Diagnóstico.....	33
Apéndice 4. Consentimiento informado para docentes, asentimiento informado y ficha informativa para padres de familia/apoderados.....	34
Apéndice 5. Matriz de monitoreo.....	35

Presentación General

A continuación, se describirá, de manera breve, la institución en la que se ha llevado a cabo las actividades de Desempeño Pre-profesional, cuidando la confidencialidad de esta. Las actividades de desempeño pre-profesional desarrolladas fueron dos y se presenta una del curso Psicología y Salud. Las prácticas pre-profesionales se realizaron en una institución educativa nacional de nivel secundaria para varones fundada en noviembre de 1840. Cabe mencionar que, si bien el periodo de prácticas que se describirá inició en agosto del 2020, el programa de prácticas pre-profesionales en el área de Psicología inició en abril de 2020 y se desarrolló con colaboración de la Coordinación de Tutoría de la institución. Esto debido a que el confinamiento por la pandemia de COVID-19 permitía realizar actividades de forma virtual y así se podía contar con mayor cantidad de profesionales en el área de Psicología. De esta forma, se asignó un salón a cada practicante, los cuales realizaban de forma individual las llamadas de acompañamiento psicológico y evaluaciones, mientras que las charlas y talleres se diseñaron en conjunto con otros practicantes del mismo grado. Este programa contó con dos supervisores, el primero se encargó de supervisar a los practicantes de las secciones de 1° y 2° y el segundo, 3°, 4° y 5°.

Estas actividades estuvieron orientadas a brindar acompañamiento psicológico a los estudiantes y apoderados de la institución frente a factores de riesgo que podrían afectar su bienestar. Por ejemplo, muchos estudiantes no contaban con computadoras o celulares para conectarse a las clases virtuales y sus apoderados, al ser de bajos recursos económicos, no podían comprarles nuevos equipos. Esto no solo los afectaba a nivel académico, sino también a nivel emocional, ya que muchas veces debían compartir estos equipos con sus hermanos o familiares, lo cual los hacía sentirse frustrados o enojados constantemente.

En primer lugar, se desarrolló un taller de regulación emocional con los estudiantes que contó con una sección informativa y otra participativa, de modo que pudieron poner en práctica la información que escucharon en las sesiones. Además, se realizaron entrevistas grupales con los estudiantes y una entrevista individual con una tutora del colegio para elaborar un informe diagnóstico en el que se presentaron las principales necesidades psicológicas de los estudiantes.

Por otro lado, se realizó un monitoreo y evaluación de proceso de las actividades realizadas en un proyecto de prevención secundaria de malestares físicos en estudiantes de una facultad de la PUCP como parte del curso integrador Psicología y Salud. Esta facultad cuenta con un espacio peatonal amplio, por lo que se pudo realizar las actividades presenciales que sirvieron como insumo para la evaluación de proceso. Además, mantiene un vínculo y compromiso con la facultad de Psicología, por lo que los representantes estudiantiles apoyaron en la difusión de la actividad virtual que se utilizó para el monitoreo.



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

El presente Trabajo de Suficiencia se abordan las actividades desempeñadas dentro de las prácticas pre-profesionales, poniendo en evidencia el logro de las tres competencias necesarias para obtener el grado de Licenciatura en Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Cabe mencionar que las prácticas pre-profesionales se realizaron de forma virtual en una institución educativa nacional de nivel secundaria en Lima Metropolitana durante la pandemia del COVID-19.

En este informe se detallarán las competencias de Diagnostica e Interviene que se pudieron desarrollar en el centro de prácticas, mientras que la competencia Evalúa se desarrolló en un curso integrador en la formación de pregrado. A continuación, se describen las actividades realizadas que dan cuenta del dominio de las competencias, reseña teórica y resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes asociados a cada competencia.

Competencia Diagnostica

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

Para elaborar el Plan Operativo Anual (POA) del Área de Psicología y poder determinar líneas de acción que servirían como base para el diseño de intervenciones del siguiente año escolar, se diseñó un diagnóstico de necesidades de los estudiantes en el contexto de crisis sanitaria para identificar su impacto en la salud mental. Esto debido a que las actividades realizadas durante el periodo 2020 se realizó a partir de revisión teórica de los psicólogos encargados, mas no se realizó un diagnóstico de necesidades previo para poder asegurar que las actividades fueran pertinentes para la población. Este aprendizaje se fue adquiriendo a medida que se realizaban las actividades y en ocasiones, las temáticas de las intervenciones se escogían una semana antes de su ejecución. El objetivo del diagnóstico es que las intervenciones del año siguiente puedan seguir una estructura articulada de proyecto que permita responder a las necesidades de los estudiantes y así evitar sesgos teóricos.

Esta actividad se realizó bajo la modalidad a distancia, a través de medios de comunicación como videollamadas por Microsoft Teams, WhatsApp y llamadas telefónicas, y fue ejecutada por siete practicantes del área de Psicología de la institución educativa. La elección de la herramienta tecnológica fue la misma que se utilizaba para las actividades del Área de Psicología. Asimismo, estas plataformas se designaron de acuerdo con los recursos tecnológicos de los estudiantes.

Asimismo, cada practicante realizó las actividades de diagnóstico con los estudiantes y apoderados de la sección que se le fue asignada al comienzo del periodo de prácticas. Esto debido a que los practicantes estaban familiarizados con las características de cada estudiante, ya que se había trabajado con ellos todo el año. Además, se consideró que los estudiantes podían sentirse más cómodos con el practicante asignado a comparación de otro que le resultaba desconocido. Es así como el rapport que ya estaba establecido con cada grupo de estudiantes permitió que la actividad se desarrolle de forma más fluida.

El objetivo general de este diagnóstico fue determinar las principales necesidades psicológicas de los estudiantes de la institución en la coyuntura de la pandemia. Además, se planteó dos objetivos específicos, los cuales fueron identificar las necesidades psicológicas de los estudiantes a partir de su etapa del desarrollo (adolescencia) durante la coyuntura de la pandemia y explorar con las tutoras de cada salón las necesidades psicológicas de los estudiantes en la coyuntura de la pandemia.

Para realizar el diagnóstico se tomó como insumo las llamadas de soporte emocional que se realizaban cada dos semanas. Estas fueron realizadas por la practicante a cargo del aula, mediante entrevistas no estructuradas a estudiantes y sus familias. Cabe mencionar que durante estas llamadas se hablaba primero con los padres y luego con los estudiantes. Esto debido a que se buscaba evitar deseabilidad social por parte de los estudiantes y, por el contrario, se facilitaba que estos se sientan en libertad de compartir información. Asimismo, cuando los padres no podían recibir las llamadas, debían firmar un consentimiento para que la practicante se pueda comunicar con el estudiante.

En base a la información recolectada, se identificó que los estudiantes se estresaban al no poder salir de sus casas, tenían un uso excesivo de celulares y computadoras con objetivos de ocio y entretenimiento, así como dificultades para regular sus emociones. Asimismo, indicaron que sentían que no estaban aprendiendo y que no podían interactuar con sus amigos y compañeros de clase como acostumbraban. Por otro lado, la coyuntura actual afectó económicamente a las familias, por lo que algunos estudiantes debían trabajar o apoyar en labores domésticas.

A partir de esta información se diseñó la guía de entrevista para estudiantes, la cual consistió en quince preguntas que se agrupaban en tres ejes: personal, social y académico (Apéndice 3). El área personal constó de preguntas sobre regulación emocional y estrés. El área social se centró en las relaciones que tienen los estudiantes con sus pares y familiares. El área

académica incluyó preguntas sobre la motivación de los estudiantes, su aprendizaje y la organización de su tiempo.

Esta guía de entrevista se aplicó de forma grupal y por secciones. Cada entrevista fue realizada durante el horario designado a Psicología, con duración aproximada de 1 hora cronológica.

En cuanto a los participantes de esta actividad, de un total de 176 alumnos hombres de siete secciones de 1ro a 5to de secundaria (a excepción de 4to), se contó con la participación de 52 estudiantes de la institución educativa, cuyas edades oscilan entre los 12 y 17 años. Esta cantidad de participantes fue por ausentismo de los alumnos. Si bien la actividad se realizó durante la hora asignada para Psicología dentro del horario escolar, los estudiantes estaban enfocados en presentar sus últimos pendientes del año escolar y en planificar actividades de ocio con sus compañeros.

De igual manera, la información recolectada se aprovechó para el diseño de la guía de entrevista individual semiestructurada para tutores, la cual estuvo conformada por tres preguntas base con sus respectivas repreguntas. Esta se centró en explorar cómo los tutores describen a sus estudiantes, conocer las necesidades que los tutores identifican para los estudiantes y cómo comprenden el proceso de adaptación de los estudiantes a la modalidad virtual. Para ello, se contó con la participación de una tutora de 1er grado.

Por otro lado, solo se logró entrevistar a una tutora, debido a que las demás tutoras manifestaron tener una sobrecarga de actividades por la finalización del año escolar. Esta entrevista semi estructurada tuvo una duración de 45 minutos y se realizó por medio de una llamada telefónica. Con toda la información recolectada, se procedió a realizar la sistematización de información para reportar los resultados obtenidos en el diagnóstico.

Para la sistematización de información, se utilizaron los apuntes de las respuestas de los estudiantes en las entrevistas grupales. Estas respuestas fueron categorizadas en tres aspectos: dificultades para un adecuado desempeño académico, actitudes frente a la limitación de espacios de interacción y percepción sobre la convivencia familiar. Es así como la información se presentó en un informe institucional general de todo secundaria a los psicólogos supervisores y al director de la institución educativa.

Reseña teórica

Este diagnóstico de necesidades se realizó en el contexto de crisis sanitaria por COVID-

19. Los estudiantes tuvieron que adaptarse a una metodología de estudios no presencial, la cual podría tener efectos directos e inmediatos en los resultados del aprendizaje, en el sistema educativo y en el bienestar de la comunidad educativa (Baird, Hamory, Jones, Oakley, Woldehanna & Yadete, 2020). El contexto de emergencia sanitaria pone en evidencia las brechas sociales, la desigualdad de acceso a recursos tecnológicos y dificultades en la conectividad a internet (CDC, 2020).

La salud de los adolescentes se ve particularmente afectada por la crisis sanitaria en la medida en que su contacto con otras personas se ha visto reducido (Volkin, 2020). Uno de los factores asociados es que la principal necesidad de desarrollo de este grupo etario es separarse de la familia nuclear e interactuar con diferentes grupos sociales, por lo cual adaptarse a la nueva normalidad podría resultar complicado contactar con amigos (Volkin, 2020). En ese sentido, las relaciones interpersonales en la adolescencia se ven perjudicadas.

En cuanto a la educación por televisión, a los estudiantes se les dificulta adaptarse, ya que consideran que el contenido no se transmite de forma adecuada (Baird et al., 2020). Asimismo, una gran cantidad de adolescentes que afirman dedicar menos tiempo a la educación virtual pertenecen a familias de escasos recursos (Baird et al., 2020). Es así que se llevó a cabo una serie de herramientas de diagnóstico para poder indagar sobre las necesidades de los estudiantes de la institución y sentar las bases para futuras intervenciones.

Buisán y Marín (2001) señalan que un diagnóstico en el ámbito educativo es un proceso conformado por un conjunto de actividades de medición y evaluación en el que se busca describir a las personas dentro del marco escolar con el objetivo de realizar una intervención que responda a sus necesidades (citado en Arriaga, 2015). Asimismo, Gonzáles y Gonzáles (2007) mencionan que para el diseño de estrategias de intervención es necesario realizar antes un diagnóstico de necesidades, ya que este permite establecer qué aspectos de la población requieren mejora y cuáles son las acciones más acertadas para satisfacer sus demandas.

Se optó por realizar una investigación cualitativa, ya que mediante esta se busca comprender con mayor profundidad el tema a abordar. Este enfoque permite comprender la perspectiva de los participantes sobre una problemática. En ese sentido, una entrevista es una conversación con un objetivo determinado y en la que el entrevistador busca obtener información del entrevistado (Díaz, Torruco, Martínez & Varela, 2013).

Es así como la ejecución de entrevistas permitió explorar a detalle las vivencias de los

estudiantes durante el año escolar (Aguirre & Jaramillo, 2012). Asimismo, esta herramienta propicia el diálogo entre los participantes y facilita la comprensión de sus sentires y experiencias (Ghauri & Gronhaug, 2010).

Siguiendo esta línea y como se mencionó anteriormente, se aplicaron entrevistas grupales con estudiantes de la misma sección. Esto debido a que las entrevistas grupales tienen como objetivo analizar la interacción entre los participantes y analizar cómo se construyen significados de forma grupal (Morgan, 2008). Además, las entrevistas fueron semi estructuradas, ya que estas permiten ajustar las preguntas planteadas a las respuestas de los participantes y, de esta manera, obtener más información (Morga, 2012; Díaz, Torruco, Martínez & Varela, 2013).

Cabe mencionar que para analizar la información no solo se entrevistó a los estudiantes, sino que también se realizó una entrevista individual con una tutora y se tomó en consideración la información brindada por los apoderados de los estudiantes. Esto a modo de triangulación y, de esta manera, incrementar la validez de la información. Asimismo, la triangulación permite analizar una problemática desde diferentes perspectivas (Benavides & Gómez, 2005). Es así que se pudo contrastar la información brindada por cada uno de estos agentes y obtener una perspectiva más amplia en cuanto a las problemáticas en torno a los estudiantes.

Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes asociados a la competencia

Al analizar la información recabada mediante el diagnóstico se pudo identificar diferentes problemáticas asociadas a la virtualidad y distanciamiento social. En cuanto al aspecto académico, se encontró que los estudiantes se sienten estresados debido a las dificultades que conlleva la adaptación a la modalidad virtual. Entre ellas se encontró problemas de conectividad, no saber manejar la plataforma Microsoft Teams y la percepción de sobrecarga académica. Además, frente a este malestar, se identificaron factores protectores como el apoyo social, realizar ejercicios y escuchar música.

Además, se encontró que, al no contar con espacios en los que puedan interactuar, los estudiantes se mantuvieron alejados de sus compañeros de salón, restringiendo su interacción a su grupo más cercano o en el caso de aquellos que ingresaron este año al colegio, no se ha establecido contacto alguno con los integrantes del salón, limitando las interacciones a actividades que encargaban los profesores o cuando necesitaban apoyo con alguna de las actividades pendientes.

Finalmente, en lo que se refiere a la convivencia familiar, la valoración que los estudiantes tuvieron sobre la calidad de esta fue principalmente positiva durante las entrevistas grupales. Además, se encontró que los estudiantes perciben que cuentan con tiempo libre para realizar actividades de disfrute al culminar con sus obligaciones.

Es importante mencionar que la información brindada por la tutora que se entrevistó corroboró lo mencionado por los estudiantes en las entrevistas grupales. Además, se tomó en consideración la información que brindaron los padres durante las llamadas para un prediagnóstico, y se utilizó como insumo para poder diseñar la guía de entrevista grupal y tomar en consideración temas que los estudiantes no habían mencionado previamente.

Con respecto a las consideraciones éticas transversales a las actividades de diagnóstico, se tomó en consideración el principio de beneficencia y no maleficencia. Además, se elaboró un consentimiento informado para docentes, asentimiento para los estudiantes, así como una ficha informativa para los padres de familia o apoderados y se les aseguró que se mantendría la confidencialidad y anonimato de la información brindada (Apéndice 4). Es así como se respetó la dignidad, autonomía y derechos de los estudiantes. Asimismo, se respetó el principio de fidelidad y responsabilidad reconociendo el rol formativo de la practicante, cuyas actividades fueron supervisadas por un psicólogo de la institución y la asesora del curso de Prácticas Preprofesionales.

Como parte de los alcances de este diagnóstico, se pudo identificar las necesidades específicas de los estudiantes, las cuales se plasmaron en un informe institucional que se presentó a las autoridades correspondientes. Esta información se sistematizó en tres dimensiones principales: personal, social y académico. De esta manera, la estructura del informe podría servir de insumo para poder implementar un proyecto articulado con actividades direccionadas a cada dimensión. Además, se brindaron recomendaciones puntuales para que se puedan tomar acciones que respondan a las necesidades específicas que se identificaron en el diagnóstico.

Por otro lado, en cuanto a las limitaciones, se tuvo la dificultad de motivar a los estudiantes para que participen en las actividades del diagnóstico. Esto debido a que este se realizó durante las últimas semanas del año escolar, época en que los estudiantes se encontraban enfocados en presentar sus últimas evidencias de aprendizaje y, en el caso específico de quinto año, los estudiantes se enfocaron más en la ceremonia de promoción y participar en actividades recreativas con sus compañeros a modo de despedida.

Además, las respuestas de los estudiantes pudieron estar influenciadas por la deseabilidad de los estudiantes. Como se presentó en los resultados, los estudiantes presentaron una valoración positiva de sus relaciones familiares, lo cual contrasta con lo reportado por ellos mismos y sus familiares en las llamadas de acompañamiento que se realizaron durante el año escolar. Probablemente los estudiantes pudieron presentar dificultad para compartir situaciones adversas frente a sus compañeros, lo cual pudo afectar los resultados finales.

En cuanto a la reflexión sobre los aprendizajes asociados a esta competencia, se considera que el principal aprendizaje de esta actividad fue reconocer la importancia de desarrollar un diagnóstico de necesidades dentro de la población previamente a una intervención. Esto debido a que un diagnóstico permite realizar una intervención con bases sólidas y de esta forma, responder de forma adecuada a las necesidades de la población con la que se trabaja.

Además, esta actividad permitió fortalecer la tolerancia frente a silencios prolongados frente a una actividad que debía ser participativa. Cuando se hacían las preguntas de la guía, los estudiantes se quedaban callados por largos periodos de tiempo. Para motivar su participación, se explicó a los estudiantes que era importante que nos puedan brindar información sobre sus experiencias a lo largo del año escolar, ya que eso nos permitiría planificar las actividades del siguiente año que, si bien no los beneficiaría a ellos, podría ser importante para sus compañeros de otros grados. Así, poco a poco los estudiantes fueron animándose a contar sus experiencias. De esta manera también se pudo poner en práctica la capacidad de dirigir grupos de personas, ya que por momentos los estudiantes se interrumpían entre ellos o hablaban al mismo tiempo, por lo que se tuvo que establecer un orden de tal manera que cada estudiante pueda participar y no se generen bullicios.

Finalmente, se puso en práctica la capacidad de trabajar bajo condiciones desfavorables. Debido a que el diagnóstico se realizó al final del año, los estudiantes estaban enfocados en la entrega de sus tareas finales y los docentes, en cerrar sus actividades del año escolar. Es por ello que muchos estudiantes no se conectaron a la sesión designada al diagnóstico y solo se contó con la participación de una tutora. Además, al ser una actividad que no formaba parte del cronograma de actividades del Departamento de Psicología, se tuvo que ejecutar en la última semana, dejando sin oportunidad de poder reprogramar en caso ocurran inconvenientes. Es así que se brindó como recomendación poder conversar con las tutoras para que se brinde una hora adicional para que esta actividad se pueda realizar semanas antes del año escolar.

Competencia Interviene

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

Durante las llamadas realizadas a los estudiantes y sus apoderados se identificó la necesidad del reconocimiento de las emociones y la regulación de estas. Entre las situaciones mencionadas, las más frecuentes fueron vinculadas al control de la ira en la convivencia en el hogar. Los estudiantes mencionaron que se sentían muy irritables, lo cual hacía que se generen conflictos con las personas con las que vivían. Por ejemplo, mencionaban que no podían controlar el enojo que sentían cuando sus padres les llamaban la atención por no cumplir sus deberes.

Si bien esta problemática se abordó en las llamadas de acompañamiento psicológico que se realizaban de forma quincenal, se consideró relevante abordar el tema con mayor profundidad. Debido a esto, se planificaron realizar actividades con los apoderados y los estudiantes. Los psicólogos supervisores se encargaron de realizar un taller con los apoderados y los practicantes, con los estudiantes. Se propuso el taller porque se buscaba generar espacios para que se puedan compartir experiencias y, de esta forma, generar aprendizajes en conjunto. Es así como se llevó a cabo el taller de regulación de emociones con los estudiantes, el cual estuvo conformado por tres sesiones de cuarenta y cinco minutos cada una.

Las tres sesiones de este taller se diseñaron de forma grupal y los grupos se conformaron por grados. De esta forma se diseñaron distintos diseños según grado con sus respectivos ejemplos y situaciones. Es así como las actividades que se describirán a continuación se realizaron con los estudiantes del grado asignado, el cual fue quinto de secundaria. Se elaboró un diseño instruccional y se elaboraron presentaciones de Power Point con elementos gráficos que permitirían presentar los contenidos de forma dinámica. Cada practicante se encargó de dirigir las sesiones de forma individual en su sección asignada.

El objetivo general de la intervención fue que los estudiantes reconozcan la importancia de las emociones y aplicaran estrategias para regularlas. Además, se planteó tres objetivos específicos correspondientes a cada sesión de taller. El primer objetivo específico fue que los estudiantes conozcan qué son las emociones y su importancia a partir de ejemplos propuestos. El segundo objetivo específico fue que los estudiantes reconozcan cómo se expresan las emociones en las personas a partir de ejemplos propios. Finalmente, el tercer objetivo específico fue que los estudiantes conozcan estrategias de regulación emocional y relajación.

La primera sesión respondía al primer objetivo específico. Primero hubo una parte informativa en la que, mediante tres actividades, se les explicó a los estudiantes qué son las

emociones, cuáles son sus funciones y las diferentes maneras en las que se pueden expresar. La primera actividad se llamó “¿Qué son las emociones?” y su objetivo fue que los estudiantes reconozcan las características de las emociones y su importancia. La segunda actividad fue “La función de las emociones” y su objetivo fue que los estudiantes conozcan algunas emociones y sus funciones. La tercera actividad fue “¿Cómo expresamos nuestras emociones?” y el objetivo fue que los estudiantes conozcan la forma en la que se manifiestan las emociones. Luego de esto, se realizó la dinámica “Reconozco las emociones”, cuyo objetivo fue que los estudiantes identifiquen las emociones que pueden surgir frente a una situación determinada. En esta actividad se presentó una historia ficticia y se pidió a los estudiantes que mencionen todas las emociones que creen que el personaje de la historia pudo sentir. Al final de la sesión, se dio un tiempo para que los estudiantes pudieran realizar preguntas o comentarios.

La segunda sesión respondía al segundo objetivo específico. Primero, se realizó la dinámica “Me caí de la silla”, cuyo objetivo fue que los estudiantes expresen emociones y fomentar la desinhibición en los estudiantes. En esta actividad se pedía a los estudiantes que digan una frase de diferentes formas. Por ejemplo, podían hacerlo llorando, riéndose, con tono asustado, nervioso etc. y así hasta llegar al último estudiante. Después se realizó la dinámica “Recordando la sesión anterior” cuyo objetivo fue que los estudiantes comenten sus aprendizajes de la primera sesión. Luego de esto se pasó a la actividad informativa que tuvo como objetivo que los estudiantes comprendan la naturaleza de las emociones y cómo se manifiestan en el cuerpo. En esta actividad se habló sobre los eventos que suscitan diferentes emociones, la importancia de entender las emociones y la consecuencia de no entenderlas. Después, se pasó a la dinámica “Yo te escucho”, la cual consistía en que los estudiantes elijan una emoción y comenten en qué situación se han sentido de tal manera. El objetivo de esta actividad fue que los estudiantes reconozcan las emociones que puede sentir una persona mediante ejemplos propios. El estudiante que participaba tendría que pasar el turno a otro compañero mediante la frase “Yo te escucho” y el nombre del otro. Finalmente, se dio un tiempo para que los estudiantes pudieran realizar preguntas o comentarios.

Finalmente, la última sesión consistió en brindar estrategias de regulación emocional. La primera actividad fue una introducción al tema de la sesión, cuyo objetivo fue que los estudiantes conozcan sobre qué es la regulación de emociones. La segunda actividad fue “Técnica 5-4-3-2-1” y el objetivo fue que los estudiantes pongan en práctica esta técnica. Se les pidió a los estudiantes que enumeren 5 cosas que podían ver, 4 cosas que podían sentir, 3 cosas que podían oír, 2 cosas que podían oler y 1 cosa que podían saborear. La tercera actividad fue “Respiración diafragmática” y el objetivo fue que los estudiantes conozcan en qué consiste

esta actividad y cómo la pueden aplicar. Para ello, se les pidió a los estudiantes que realicen las siguientes acciones: colocar mano izquierda en el pecho y mano derecha en el abdomen, inhalar profundamente y despacio, concentrarse en la sensación en el abdomen cuando se hincha, exhalar despacio y concentrarse en cómo el abdomen se desinfla. Al finalizar esta actividad, se les indicó que podían repetir este ejercicio las veces que consideren necesarias. La cuarta actividad fue “Ejercicio de la pasa” y tuvo como objetivo que los estudiantes conozcan el paso a paso de este ejercicio. Se les pidió a los estudiantes que realicen las siguientes acciones: tomar una pasa, poner la pasa en la palma de la mano, observarla unos 20 segundos, concentrarse en su textura en la mano y fijarse en su color y concentrarse en cualquier pensamiento sobre la pasa que tengan. A continuación, se les pidió que huelan la pasa por unos 5 segundos, que la acerquen a los labios y enfocarse en los movimientos que realizan. Luego de esto se les pidió que ingieran la pasa, prestar atención al proceso y el sabor de la pasa. Finalmente, y al igual que las dos sesiones anteriores, se dio un tiempo para que los estudiantes pudieran realizar preguntas o comentarios.

Reseña teórica

Las emociones son fenómenos que consisten en procesos de múltiples componentes que incluyen elementos afectivos, cognitivos, fisiológicos y conductuales (Damasio, 2004). En ese sentido, suponen respuestas inmediatas, intensas y de corta duración frente a estímulos externos o internos (Bisquerra & Pérez, 2007). Además, surgen mediante la evaluación de estos estímulos, la cual es influenciada por experiencias previas de la persona (Vecina, 2006).

La vivencia de las emociones se expresa mediante reacciones involuntarias, como cambios a nivel fisiológico, y voluntarias, como acciones y expresiones verbales o faciales que predisponen a la acción y tienen una función adaptativa (Bisquerra & Pérez, 2007). Por ejemplo, el miedo permite evaluar situaciones de peligro y actuar frente a ellas, mientras que la alegría que nos motiva a reproducir los acontecimientos que nos generan bienestar (Frijda, 1986).

Entre los 14 y 17 años se amplía el rango de emociones que se experimenta, por lo que se puede identificar que la vivencia de más de una emoción al mismo tiempo puede generar otras emociones más complejas (Konrad, Firk & Uhlhaas, 2013). Además, el sistema cerebral socioemocional y sistema de control cognitivo continúan desarrollándose, por lo que la regulación emocional en situaciones intensas se convierte en una tarea desafiante (Steinberg, 2008; Sanders, 2013).

Siguiendo esta línea, la regulación emocional consiste en la capacidad de poder manejar las emociones que se están experimentando de manera que la respuesta pueda ser adaptativa a su entorno social. Para Gross y Thompson (2007) es la capacidad de modular las emociones de modo

que permita a la persona controlar, evaluar y modificar su comportamiento y ser capaz de adaptarse al contexto u orientar su respuesta con la finalidad de promover el bienestar personal y social. Si bien no se puede controlar la sensación de una emoción, se puede intervenir para regularlas según cómo se experimentan (ej. intensidad, duración, frecuencia) o se expresan (Sheppes, Suri & Gross 2015; Gross & Thompson, 2007).

Se consideró relevante que los estudiantes puedan reconocer cómo expresan sus propias emociones, ya que se encontró que existe una relación entre el autoconocimiento emocional y la regulación de conductas (Estrada, 2015). Finalmente, se concluyó el taller con la aplicación de técnicas de grounding, las cuales permiten reorientar a la persona en el aquí y ahora frente a emociones abrumadoras o de ansiedad intensa (Clauer, 2011).

Spallanzani et al. (2002) plantea que la intervención en el ámbito educativo consiste en desarrollar actividades que permitan alcanzar los objetivos educativos planteados en un contexto institucional determinado (Burgo, León, Cáceres, Pérez & Espinoza, 2019). Para ello, se debe realizar un abordaje integral que tome en consideración las dimensiones biopsicosociales de los agentes involucrados y que no solo se atiendan los aspectos académicos, ya que esto limita la respuesta a las necesidades de los estudiantes (Ponce y Aguaded, 2017). Es así que Pérez y Filella (2019) señalan que es importante desarrollar y fortalecer competencias emocionales en adolescentes, ya que esto influye en los procesos de aprendizaje, el manejo de las relaciones interpersonales y la solución de problemas.

Como se mencionó anteriormente, la elección de la temática de la intervención se debió a una problemática identificada en llamadas de acompañamiento psicológico, la cual fue que los estudiantes presentaban problemas para regular sus emociones. Es así como esta intervención fue de prevención secundaria, debido a que el objetivo fue evitar que una problemática ya existente en un contexto específico se siga agravando (Fernandes, Eulalio y Jiménez, 2009).

Se optó por ejecutar un taller, ya que esta estrategia permite realizar una integración teórico-práctica de los contenidos que se comparten (Maya, 1996). De esta forma, se puede vincular los aprendizajes con situaciones de la vida diaria. Además, los talleres permiten construir aprendizajes colectivos mediante el intercambio de experiencias de los participantes (Maya, 1996). Es así como se generan espacios de diálogo y participación que promueven actitudes críticas y de reflexión (Aponte, 2015).

Una vez que se determinó la estrategia para abordar la problemática determinada, se realizó el diseño instruccional de las sesiones del taller. Sicilia (2007) señala que el diseño instruccional en el proceso mediante el cual se organizan los diversos componentes de un espacio de aprendizaje. Esto permite determinar los diferentes procesos de aprendizaje de las sesiones para

poder hacer un seguimiento del cumplimiento de los objetivos específicos y general (Serrano & Pons, 2008).

Para poder plantear los objetivos de cada sesión y actividades correspondientes, se utilizó como base la taxonomía de Bloom, según la cual el proceso de aprendizaje se constituye en una serie de procesos cognitivos organizados en dos niveles: inferior y superior (Woolfolk, 2010). Siguiendo este modelo, se plantearon los objetivos en base a los procesos cognitivos de orden inferior para que los estudiantes puedan tener las bases necesarias para dominar niveles más complejos de manera gradual (Crujeiras & Jiménez, 2018).

Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes asociados a la competencia

Para el análisis de resultados se tomó en cuenta la asistencia a cada sesión, la disposición de los estudiantes para participar en las actividades y los comentarios de reflexión al finalizar las sesiones. Se contó con la participación de 7 a 9 estudiantes a lo largo de las tres sesiones y se identificó que el número disminuyó para la tercera sesión. Por otro lado, se observó que todos los estudiantes que se conectaron al comienzo se quedaron a lo largo de toda la sesión, lo cual se pudo registrar mediante la lista de asistencia que se genera automáticamente por la plataforma Microsoft Team.

Se considera que los estudiantes estuvieron interesados y recordaban los contenidos de las sesiones anteriores, ya que mencionaron contenido relevante cuando se pidió que compartan lo que se vio en la sesión anterior. Asimismo, compartían experiencias sobre situaciones de sus día a día para ejemplificar los temas que se estaban explicando. Además, la mayoría participó de forma voluntaria en las dinámicas de cada sesión y respondían a las preguntas que realizaba para saber si los temas estaban quedando claros.

Finalmente, los estudiantes mencionaron que la temática de los talleres les parecía muy importante, ya que ejemplifica situaciones que ellos han vivido. Un estudiante preguntó qué podía hacer frente a una situación de estrés específica en la que sentía que no podía controlar el enojo que sentía. En este caso, se mencionó que se iba a profundizar en las llamadas de acompañamiento psicológico, pero se recalcó la importancia de las técnicas de relajación en el día a día.

En cuanto a los alcances de esta actividad, esta permitió intervenir en una problemática que se identificó en las llamadas de acompañamiento psicológicas y resulta relevante en el grupo etario. Los estudiantes tuvieron espacios para poder compartir sus experiencias en las que les resulta difícil regular sus emociones de forma adaptativa y se pudo brindar estrategias que respondan a la problemática. Otro alcance fue el que se logró generar un espacio de diálogo que promovieron actitudes de reflexión. Los estudiantes mencionaron sentirse identificados con las experiencias de sus compañeros y eso los hacía pensar en cómo manejaban sus propias emociones. Un estudiante

mencionó que se le hizo más fácil reconocer actitudes negativas en sus compañeros que en sí mismo y que, al comparar las situaciones, se dio cuenta que él también estaba manejando una situación de manera desfavorable.

En cuanto a las consideraciones éticas transversales a las sesiones de taller realizadas, se tomó en consideración el respeto a los derechos y dignidad de la persona. La información que los estudiantes compartieron en estos espacios fue tratada con respeto y se consideró la privacidad de los estudiantes al momento de plantear los casos hipotéticos. Además, se respetó la disposición de los estudiantes para participar en el taller, por lo que se recalcó en todo momento que la participación era voluntaria. Por otro lado, se consideró el principio de fidelidad y responsabilidad, ya que cada sesión era revisada por los psicólogos supervisores previo a su ejecución con los estudiantes.

Con respecto a las limitaciones, varios estudiantes mencionaron que no podían conectarse a las sesiones porque su internet solo les permitía ingresar a WhastApp o sus dispositivos no les permitían acceder a la plataforma Microsoft Teams. Por otro lado, no se pudo evaluar el impacto de estos talleres, debido a que estos terminaron en las últimas semanas del año escolar y no se desarrolló un plan de evaluación para los objetivos planteados.

En relación con los aprendizajes asociados a esta competencia, esta experiencia permitió reforzar habilidades para dirigir actividades con grupos de personas. Con esta actividad se aprendió a manejar inconvenientes que surgían en el momento y propiciar el diálogo con y entre los estudiantes. Es así como el estilo de ejecución se fue adaptando a la forma en la que los estudiantes respondían a las actividades. Si se mostraban muy participativos y se interrumpían entre ellos, se indicaban los turnos en los que podían participar. Por otro lado, si los estudiantes no realizaban comentarios o preguntas, se motivaba la participación al comentar situaciones con la que los estudiantes se puedan sentir identificados o se mencionaban nombres de forma aleatoria, sin forzar a los estudiantes a participar si no lo deseaban. Esto fue retador, ya que fue difícil manejar los silencios, pero esto permitió tener más confianza para dirigir futuras actividades grupales.

Además, se pudo trabajar con una población nueva con características y necesidades específicas. Si bien en los cursos de pregrado se diseñaron y ejecutaron intervenciones, esta fue la primera experiencia trabajando con adolescentes. Para diseñar el taller se pusieron ejemplos específicos de acuerdo con la edad de los estudiantes, considerando experiencias que algunos habían comentado en las llamadas de acompañamiento psicológico. Si bien no se usaron las mismas situaciones para respetar la privacidad de los estudiantes, se utilizaron como referentes para crear escenarios ficticios y que los estudiantes se sientan identificados. Finalmente, se aprendió la importancia de realizar un diseño instruccional con objetivos determinados para cada actividad a

realizar y, de este modo, proponer actividades que respondan al objetivo general del taller.

Por otro lado, se pudo fortalecer la habilidad de trabajo en equipo. Los practicantes con los que se trabajó eran de diferentes universidades y muchas veces se tenían diferentes puntos de vista para un mismo tema. Esto permitió aprender de las diferentes perspectivas y metodologías de los demás practicantes, así como trabajar de forma integrada para realizar las actividades adecuadamente.

Competencia Evalúa

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

Para esta competencia se está tomando en consideración el trabajo final realizado en el curso integrador de Psicología y Salud. Siendo este monitoreo y evaluación de proceso enmarcados en un contexto formativo profesional, se recibió supervisión tanto de la docente del curso como los asistentes de docencia. Al finalizar la actividad, se presentó un informe institucional a las autoridades de la facultad y se presentaron los resultados obtenidos en una exposición.

Como parte del curso de pregrado se diseñó el proyecto de prevención secundaria de malestares físicos en estudiantes de una facultad de la PUCP. Esto debido a que se buscó interrumpir y ralentizar el progreso del malestar físico que experimentan los estudiantes de la facultad, con el fin de que esta no llegue a la cronificación y aparezcan mayores deficiencias de las que ya existían. Para fines del proyecto, se definieron los malestares físicos como los dolores corporales que estos experimentan, los cuales pueden estar relacionados a afectaciones a nivel psicológico como estrés o ansiedad, pasar tiempos prolongados en una misma posición limitando su actividad física, y a los posibles accidentes durante labores académicas al trabajar con materiales para cortar maderas, tablas, entre otras.

Cabe mencionar que para conocer cómo se manifestaba el problema y qué factores se encontraban asociados al mismo se realizó un diagnóstico mediante observaciones, entrevistas y cuestionarios con estudiantes y profesores de la facultad. Se encontró que los profesores no estaban muy informados sobre la problemática y que los estudiantes no le tomaban importancia a los accidentes que ocurren en los cursos y prefieren continuar realizando sus actividades académicas, a pesar de que puedan sentir dolor. Es por ello que uno de los componentes fue que los estudiantes de la facultad se comprometían con el desarrollo de la salud ocupacional de los estudiantes de esta. Este componente se planteó tomando como referencia la Resolución Rectoral N° 026/2019 (2019) que indica que los estudiantes de la facultad tienen como derecho y deber, recibir y responsabilizarse, respectivamente, de su formación humana, académica y

profesional.

A pesar de que no se mencionan explícitamente factores como la salud ocupacional o la seguridad de los estudiantes al realizar sus labores académicas, se consideró que estos deben tenerse en cuenta dentro de la formación que tienen los estudiantes. Esto debido a que se consideró que los estudiantes deben conocer sobre los riesgos que pueden implicar la ejecución de las actividades profesionales y la forma de prevenirlos o disminuir su frecuencia de forma adicional y complementaria a los conocimientos técnicos que adquieren. Es así como entre las actividades se planteó la realización de pausas activas como estrategia para afrontar el malestar físico causado por posturas inadecuadas o repetitivas por un tiempo prolongado. Se consideró importante integrar esta estrategia como parte de las actividades, ya que las pausas activas son periodos cortos de tiempo entre trabajo que se realizan para poder descansar y pueden ser ejercicios de estiramiento o respiración de manera grupal o individual (MINSA, 2020).

Se planteó realizar un piloto que serviría para obtener resultados preliminares que permitieran reconocer alcances y limitaciones de la propuesta y poder realizar los ajustes necesarios y poder presentársela a las autoridades de la facultad. Como parte de este piloto se ejecutaron dos actividades a lo largo del ciclo académico. La primera actividad consistió en la creación de una cuenta en Instagram que informe mediante contenido multimedia sobre pausas activas a estudiantes de la facultad. Mientras que la segunda actividad fue presencial y consistió en ejecutar una activación en la feria de salud que informe sobre pausas activas a estudiantes de la facultad.

Para poder hacer un registro de la data de la cuenta de Instagram se elaboró una matriz de monitoreo en la cual se registraron las metas, responsables, cronograma de actividades, fuentes de información y periodicidad del monitoreo, el cual se realizó los jueves y sábados durante dos meses. Por otro lado, se ejecutó una evaluación de proceso para la activación en la feria de salud, ya que este se dio en un solo momento. Cabe mencionar que tanto el monitoreo como la evaluación de procesos estuvieron a cargo de todas las personas que dirigieron las actividades. En cuanto a las metas planteadas para ambas actividades, la meta de la actividad virtual fue que treinta estudiantes de la facultad conozcan sobre los beneficios de las pausas activas. Por otro lado, la meta de la actividad presencial fue que el 30% de los participantes identifiquen actividades que harían para un mayor bienestar corporal y las escriban en un tablero.

Se propuso analizar si la actividad en la feria de salud y la cuenta de Instagram fueron llamativas para los estudiantes, de modo que estos se sientan motivados a participar. Por un lado, el monitoreo de la cuenta de Instagram se realizó mediante estadísticas de actividad en

cada publicación de la cuenta. Mientras que la evaluación de proceso de la activación en la feria se realizó mediante observación-registro del tablero de respuestas de los estudiantes a la pregunta final de la actividad.

Como se mencionó anteriormente, los resultados obtenidos del piloto se presentaron en un informe institucional en el que se incluyó además una propuesta de monitoreo en caso se ejecute el proyecto. Se diseñó una matriz de monitoreo de tres actividades que conformarían la propuesta de proyecto en la que se consideraron factores como metas, responsables, cronograma de actividades, periodicidad de la evaluación y presupuesto de cada actividad (Apéndice 5). Se presentó la propuesta de realizar encuestas al final de cada actividad, como también preguntar o pedir comentarios a los estudiantes mediante las redes sociales sobre las impresiones y opiniones que les dejó la intervención en la cual participaron. Luego, se volverían a realizar encuestas al finalizar el ciclo, con el objetivo de comparar los puntajes y analizar si estos se mantienen. A su vez, se propuso realizar reportes sobre los casos de accidentes o algún caso relacionado a la falta o mal uso de implementos de seguridad, al igual que llevar a cabo registros de observación sobre implementos de seguridad como lentes protectores, fajas y guantes.

Reseña teórica

Crespo (2011) señala que la evaluación de proyectos consiste en realizar una apreciación objetiva y sistemática de la realización y resultados de un proyecto en curso o finalizado. Este proceso conlleva la aplicación de diferentes herramientas de recolección de información que permiten realizar un análisis y reflexión acerca de los alcances del proyecto (Pérez, 2008). Además, permite identificar otros efectos no previstos en el diseño del proyecto, ya sean positivos o negativos (Baker, 2000). De esta manera, se pueden determinar el grado en que los objetivos se están cumpliendo y qué medidas se pueden tomar para que el proyecto se desarrolle de forma idónea (Perea, 2017).

Durante la implementación de un proyecto es importante realizar un monitoreo constante y sistemático, proceso que se relaciona con la gestión de los recursos, seguimiento de las actividades, análisis de los alcances y limitaciones identificados con el objetivo de optimizar los procesos (Baker, 2000). Es así que se puede obtener información acerca del tiempo, cantidad de recursos necesarios, su costo y calidad necesarios para cumplir los objetivos planteados. (Cohen & Martínez, 2002). En caso se identifiquen debilidades y amenazas, un monitoreo adecuado permite que se puedan realizar a tiempo los ajustes necesarios (Milburn, 2010).

Por otra parte, la evaluación de procesos consiste en corroborar que las actividades se

estén desarrollando de la forma eficaz y eficiente en relación a lo planificado en el diseño de las mismas (Fernández, 2008). Esta evaluación brinda información acerca de la adecuación del proyecto y los recursos utilizados (Fernández, 2008). Cabe mencionar que la evaluación es predominantemente de carácter cualitativo, debido a que busca analizar las interacciones para la producción de resultados en la ejecución del proyecto (Tejedor, 2000).

Para realizar el monitoreo de la cuenta de Instagram se analizaron los datos cuantitativos de la aplicación. Mientras que la evaluación de procesos se realizó mediante el análisis cualitativo de las respuestas escritas de los estudiantes. Ambas metodologías se pueden utilizar de forma complementaria de acuerdo con los objetivos de la evaluación y puede beneficiar este proceso si las herramientas se aplican de forma organizada (Anguera, 2008). Por un lado, la metodología cualitativa permite obtener información a mayor profundidad, mientras que la metodología cuantitativa facilita los recursos para poder analizarla (Greene, Benjamin & Goodyear, 2001).

Por otro lado, para poder conocer los efectos a largo plazo del proyecto se realiza un tipo de evaluación denominado evaluación de resultados (Perea, 2017). Este proceso se realiza después de concluir el proyecto (pueden ser meses o años después) y se evalúa los resultados con el objetivo de analizar el impacto del proyecto en los beneficiarios (Perea, 2017). Además, a modo de reflexión y aprendizaje del análisis de los resultados, permite reorientar líneas de acción para futuras intervenciones de índole similar, tomando en cuenta a las condiciones variables del contexto (Milburn, 2010).

Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes asociados a la competencia

Se considera que las actividades realizadas se llevaron a cabo de forma óptima. En primer lugar, en cuanto a la activación en la feria, se realizaron las actividades cómo se planearon. Los materiales que se emplearon permitieron captar la atención de los participantes y sirvieron como insumo para poder realizar reflexiones en conjunto (los casos de accidentes dentro de la facultad se utilizaron para que los estudiantes puedan reflexionar sobre sus respuestas frente a malestares físicos).

Además, los facilitadores se acomodaron a las demandas del momento y reestructuraron la secuencia de las actividades, de modo que todas las actividades se puedan realizar en el limitado espacio con el que se contaba (p.e. la actividad en la que los facilitadores enseñaban ejemplos de pausas activas fue planificada inicialmente para realizarse casi al final del recorrido; sin embargo, debido a que se necesitaba mucho espacio para realizar los movimientos, se tuvo que adaptar a ser la actividad inicial, de modo que cumplió el objetivo de romper el hielo y animar a los estudiantes a que participen en las demás actividades).

Finalmente, el uso de chalecos y guantes resultó llamativo y le dio identidad al stand.

En cuanto a la participación en la actividad presencial, se reportó que el 81% de los estudiantes que formaron parte de la actividad participaron en todas las dinámicas. Se registró la participación de 17 estudiantes y se contabilizó que se repartieron 30 fichas informativas. Además, se les hizo preguntas sobre malestares físicos y se les pidió que escriban sus respuestas en un post-it. Se encontró que todas las respuestas iban alineadas a la información que se les brindó.

Por otro lado, con respecto a la actividad virtual, se creó una cuenta de Instagram en colaboración con los grupos que trabajaron los temas de estrés y ansiedad. Las publicaciones se realizaron en los días coordinados con los demás grupos (jueves y sábado) y se colocaron historias para promocionar la feria. Además, se contó con más de 200 seguidores y las publicaciones llegaron a tener más de 15 likes, y se consiguió que el centro federado de la facultad y PUCP Saludable sigan la cuenta.

Con respecto a las consideraciones éticas, se tomó en cuenta el respeto a los derechos y dignidad de la persona. La información que se analizó para la evaluación fue anónima, ya que se pidió a los participantes que no coloquen sus nombres para mantener el anonimato. Además, se mencionó que la participación era voluntaria y en cualquier momento podían retirarse. Finalmente, se mantuvo el respeto en todo momento con los participantes del piloto.

Entre las principales limitaciones de la evaluación, al ser un piloto y no la ejecución del proyecto en su totalidad, no se tuvo tiempo para poder ejecutar un plan de evaluación que permita evaluar el cumplimiento de los objetivos de las actividades a largo plazo. Es por ello que no se pudo saber si los conocimientos que se brindaron a los estudiantes durante la intervención fueron aplicados por los mismos. Además, en cuanto a la actividad virtual, no se pudo corroborar qué porcentaje de seguidores de la cuenta de Instagram eran estudiantes de la facultad, por lo que no se pudo afirmar que se cumplió la meta propuesta, la cual fue que treinta estudiantes de la facultad conozcan sobre los beneficios de las pausas activas.

Por el lado de los alcances, se tiene el interés mostrado por diversos representantes de la facultad (p.e. profesores, Centro Federado, etc.), lo que generó en primera instancia que la actividad virtual y la feria puedan tener mayor rango de difusión. Asimismo, la disposición de los actores institucionales para reconocer la existencia de la problemática fue también importante, pues permitió que el problema pueda ser enfocado de una manera más directa con los beneficiarios más directos.

El proyecto se enfocó en una problemática que no fue tan reconocida por los alumnos, lo que llevó a sugerir que se profundice en ampliar espacios donde se pueda dar un

reconocimiento de la misma salud del cuerpo. Además, se propuso que enfocar iniciativas en el reconocimiento del mismo cuerpo que podrían servir también para crear mayor capacidad de introspección, lo que llevaría a los estudiantes a dejar de tomar conductas riesgosas y empezar a priorizar su bienestar.

En relación con los aprendizajes asociados a esta competencia, se considera que el principal aprendizaje de esta actividad fue realizar un análisis integrado de la información cualitativa y cuantitativa que se obtuvo de las actividades. Si bien se tenían metas cuantitativas, fue importante hacer un análisis cualitativo para conocer si efectivamente la meta se había cumplido. Por ejemplo, no solo se contabilizó el número de respuestas en los post-its, sino que se estas vayan acorde a la temática de la intervención.

Además, al hacer un análisis de las actividades se pudo hacer una reflexión sobre los alcances y limitaciones. De esta manera, otro aprendizaje fue proponer mejoras en base a la experiencia como responsable de dirigir las actividades. Esto se considera importante, ya que este rol de responsable y evaluadora permite tener información de primera mano.

Finalmente, la actividad permitió fortalecer habilidades como toma de decisiones y adaptación al cambio. Al ser la primera vez que se aplicaba el proyecto, hubo factores que no estaban previstos, como la ejecución de otra actividad en la que estaban participando los estudiantes de la facultad al mismo tiempo que se desarrollaba el proyecto. Como respuesta a esto, se planteó la estrategia de designar a un miembro del equipo para que se posicione a los exteriores de la facultad a invitar a los estudiantes de esta a que participen.



Conclusiones

El presente informe describe las actividades que dan cuenta de las competencias del perfil de egreso y que se realizaron en el periodo de Prácticas Preprofesionales en el área de Psicología en una institución educativa nacional de varones de nivel secundaria. En este proceso se pudo lograr las competencias diagnóstica e interviene, lo cual permitió reforzar y adquirir conocimientos, así como identificar las fortalezas y debilidades durante el ejercicio profesional. Asimismo, se tomaron en cuenta las consideraciones éticas durante el desarrollo del proceso del Desempeño Pre-profesional reportado.

Con respecto a la competencia diagnóstica, se realizó un diagnóstico de necesidades de los estudiantes al final del año escolar. Para poder orientar los aspectos a analizar, se tomó en cuenta la información suministrada por los estudiantes y apoderados durante las llamadas de soporte emocional. A partir de ello, se diseñó una guía de entrevista semiestructurada, tanto para las entrevistas grupales a los estudiantes como la entrevista a la tutora. Las áreas que se abordaron en las guías de entrevista tuvieron como base la información recolectada del pre-diagnóstico y la información teórica revisada previamente. Además, se envió un informe institucional para que se tome en cuenta antes de diseñar las actividades a realizar el siguiente año.

Esta actividad permitió identificar las herramientas pertinentes para la recolección de información. Además, se pudo tener una visión más detallada de las necesidades de los estudiantes. De esta manera se pudo plantear sugerencias que respondan de forma adecuada a estas necesidades. Por otro lado, se pudo adaptar a las dificultades externas de modo que se pueda recolectar información suficiente para hacer el informe final. Relacionado a esto, se fortaleció la habilidad de sistematización y análisis de información.

En cuanto a la competencia interviene, se diseñó y ejecutó un taller con el objetivo de brindar información psicoeducativa a los alumnos para complementar un desarrollo integral. Para ello, se diseñaron y ejecutaron tres sesiones que respondían a los objetivos específicos planteados. La primera sesión tuvo como objetivo que los estudiantes conozcan qué son las emociones y su importancia a partir de ejemplos propuestos. El objetivo de la segunda sesión fue que los estudiantes reconozcan cómo se expresan las emociones en las personas a partir de ejemplos propios. Finalmente, la tercera sesión respondía al objetivo específico tres, el cual fue que los estudiantes conozcan estrategias de regulación emocional y relajación. Cabe mencionar que las tres sesiones constaron de una parte informativa y una participativa.

Esta actividad permitió reconocer la importancia de realizar el adecuado diseño de una

intervención. Si se plantean objetivos específicos y actividades que respondan a los mismos, se puede hacer un seguimiento adecuado y la experiencia de aprendizaje puede ser más dinámica. Además, se pudo usar diferentes recursos digitales para que las presentaciones sean llamativas y puedan ser fáciles de entender. Por otro lado, se tuvo la oportunidad de trabajar de la mano con otros practicantes. Esto permitió generar espacios de diálogo en los que se intercambiaban perspectivas que se pudieron integrar en el producto final.

Por último, en relación con la competencia evalúa, se realizó el monitoreo de una actividad que se ejecutó dos veces a la semana durante dos meses y la evaluación de proceso de la actividad que se ejecutó una única vez. Es así como se diseñó una matriz de monitoreo para la cuenta de Instagram, ya que se revisaban las estadísticas de interacciones en la página virtual del proyecto todos los jueves y sábados durante dos meses. Por otro lado, la evaluación de proceso se realizó mediante la observación-registro del tablero de respuestas de los estudiantes a la pregunta final de la actividad. Estas actividades permitieron realizar un análisis acerca de los alcances y limitaciones, así como hacer una reflexión acerca de los factores que estuvieron fuera de control o qué acciones pudieron realizarse de diferente manera en beneficio de las actividades.

En cuanto a las limitaciones identificadas durante la práctica preprofesional, estas fueron principalmente factores externos. Por ejemplo, la coyuntura de la pandemia generó que los practicantes tengamos que enfrentarnos a diferentes retos, tales como los problemas de conexión de los estudiantes y los problemas de organización de las intervenciones al ser la primera vez que se realizaba el programa de prácticas en la institución u otros inconvenientes que surgían de forma inesperada.

Por otro lado, respecto a los alcances, se pudo reflexionar sobre la importancia de cada competencia para la ejecución de una intervención. Además, se pudo fortalecer conocimientos adquiridos durante la formación académica y ponerlos en práctica en beneficio de la población con la que se trabajó. Se diseñó una guía de entrevista semi estructurada y breves cuestionarios, lo cual permitió realizar el diagnóstico para luego sintetizar la información en un informe institucional. Mientras que elaborar un diseño instruccional favoreció la ejecución del taller. Cabe mencionar que todas estas actividades se realizaron considerando la teoría aprendida en la formación sobre adolescencia y los conceptos abordados en el taller. Asimismo, las dificultades que se enfrentaron representaron una oportunidad para adaptarse a nuevos contextos y fortalecer habilidades para dirigir actividades con grupos de personas, trabajo en equipo y responsabilidad.

Referencias

- Aguirre, J. & Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51–74.
- Angera, M. T. (2008). Evaluación de programas desde la metodología cualitativa. *Acción Psicológica*, 5(2), 87-101.
- Aponte, R. (2015). El taller como estrategia metodológica para estimular la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Boletín Virtual*, 4(10), 49-55.
- Arriaga, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas, Revista Científica Pedagógica*, 3(31), 63-74.
- Baird, S., Hamory, J., Jones, N., Oakley, E., Woldehanna, T. & Yadete, W. (2020). ‘Adolescent realities during Covid-19. Factsheet series. Adolescents’ experiences of Covid-19 and the public health response in urban Ethiopia.’ London: *Gender and Adolescence: Global Evidence*.
- Baker, J. (2000). *Evaluación del impacto de los proyectos de desarrollo en la pobreza: Manual para profesionales*. Banco Mundial.
- Benavides & Gómez (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 24(1), 118-124.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Burgo, O., León, L., Cáceres, M, Pérez, C. Espinoza, E. (2019). Algunas reflexiones sobre investigación e intervención educativa. *Revista Cubana de Medicina Militar*. 2019, 48(2), 316-330.
- Center for Disease Control and Prevention (2020). COVID-19 Parental Resources Kit – Adolescence. Estados Unidos: *Center for Disease Control and Prevention*. <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/daily-life-coping/parental-resource-kit/adolescence.html>
- Clauer, J. (2011). Neurobiology and psychological development of grounding and embodiment – Applications in the treatment of clients with early disorders. *Bioenergetic Analysis*, 21(1), 17-55.
- Cohen, E. & Martínez, R. (2002). Formulación, evaluación y monitoreo de proyectos sociales. *División de Desarrollo Social, CEPAL*.

- Crespo, M. A. (2011). *Guía de Diseño de Proyectos Sociales Comunitarios bajo el enfoque del Marco Lógico*. Caracas, www.eumed.net/libros/2009/575
- Crujeiras, B., & Jiménez, M. (2018). Influencia de distintas estrategias de andamiaje para promover la participación del alumnado de secundaria en las prácticas científicas. *Enseñanza de Las Ciencias*, 2(36), 23–42.
- Damasio, A. (2004). Emotions and feelings: A neurobiological perspective. In A. S. R. Manstead, N. Frijda, & A. Fischer (Eds.), *Feelings and emotions* (pp. 49-57). Cambridge: Cambridge U.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Estrada, N. (2015). Desarrollo de competencias emocionales en jóvenes bachilleres bajo un enfoque psicoeducativo. *Caleidoscopio*, 18(33), 157-180.
- Fernandes, R., Eulalio, M. & Jiménez, S. (2009). La promoción de la salud y la prevención de enfermedades como actividades propias de la labor de los psicólogos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61(2), 1-12.
- Fernández, S. (2000). La efectividad de los programas sociales. Enfoques y técnicas de la Evaluación de Procesos. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(3), 259-276.
- Frijda, N. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ghauri, N. & Gronhaug, K. (2010). *Research methods in business studies*. Harlow: Financial Times Prentice Hall.
- González, R. & González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(1), 6-15.
- Greene, J.C., Benjamin, L. & Goodyear, L. (2001). The merits of mixing methods in evaluation. *Evaluation*, 7(1), 25-44.
- Gross, J. & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J. J. Gross (Ed.). *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: The Guilford Press.
- Konrad, K., Firk, C. & Uhlhaas, P. (2013). Brain development during adolescence: neuroscientific insights into this developmental period. *Dtsch Arztebl Int.*, 110(25), 425-431.
- Maya, A. (1996). *El taller educativo*. Editorial Magisterio.
- Milburn, J. (2010). *Monitoreo y Evaluación de Proyectos*. Pregón Ltda.
- MINSA (2020). Cuidado de la salud mental del personal de la salud en el contexto del COVID-19: Guía técnica. Recuperado de <http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/5000.pdf>

- Morga, L. (2012). Teoría y técnica de la entrevista. México: Red Tercer Milenio.
- Perea, O. (2017). Guía de Evaluación de Programas y Proyectos Sociales. Advantia Comunicación Gráfica.
- Pérez, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44.
- Pérez, Y., & Guerra Morales, V. M. (2014). La regulación emocional y su implicación en la salud del adolescente. *Revista Cubana de Pediatría*, 86(3), 368-375.
- Ponce, N. & Aguaded, E. (2017). Evaluación de un programa de intervención educativa en inteligencia emocional. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2(18), 1-33.
- Sanders, R. (2013). Adolescent Psychosocial, Social, and Cognitive Development. *American Academy of Pediatrics*, 34(8), 348-354.
- Serrano, J., y Pons, R. (2008). La concepción constructivista de la instrucción. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 681-712.
- Sheppes, G., Suri, G. & Gross, J. (2015). Emotion Regulation and Psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*, 11(1), 379-405.
- Sicilia, M. (2007) Más allá de los contenidos: compartiendo el diseño de los recursos educativos abiertos. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4(1), 26-35.
- Steinberg L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28(1), 78-106.
- Tejedor, J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 319-339
- Vecina, M. (2006). Emociones positivas. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 9-17.
- Volkin, S. (2020). *The impact of the Covid-19 pandemic on adolescents*. Johns Hopkins Center for Adolescent Health. <https://hub.jhu.edu/2020/05/11/covid-19-and-adolescents/>
- Woolfolk, A. (2010). Educational psychology (11th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.



Apéndices

Apéndice 1. Certificados de Finalización de Prácticas Pre-profesionales

FACULTAD DE
PSICOLOGÍA



Constancia de Finalización de Práctica Pre Profesional

Nombre completo del/la alumno/a	Karla Valeria Hilario Bazán	Fecha de emisión:	13-12-2020
		Fecha de inicio:	27-01-2020
Número de horas acumuladas	395	Fecha de fin:	13-05-2020
Calificación (0-20)	17,5 /20		

*Cabe señalar que las actividades del periodo se realizaron presencial y/o virtual por el contexto COVID-19,

Funciones realizadas:

INDIVIDUAL

- Acompañamiento psicológico, consejería y psicoeducación a pacientes en áreas hospitalarias correspondiente a la Unidad de Tratamiento Multidisciplinario.
- Atención psicológica (evaluación e intervención) en consultorio a pacientes y familiares.
- Redacción de notas clínicas y reportes de atención psicológica individual.
- Actualización del registro de pacientes, identificando resultados de la evaluación inicial, nivel de complejidad del estado del paciente y elaborando recomendaciones según sea el caso.

GRUPAL

- Difusión de material psicoeducativo (rol del psicooncólogo) y a pacientes, familiares.
- Charlas psicoeducativas sobre salud y emociones, depresión, estrategias de relajación a pacientes y familiares en sala de quimioterapia y UTM.

ACADÉMICAS:

- Exposición de intervenciones psicológicas (supervisión de casos clínicos)
- Exposición temática de artículos científicos programados (presencial y virtual)

Apreciación cualitativa del desempeño:

- Demuestra adecuada disposición al trabajo y responsabilidad frente a la atención de pacientes y en general.
- Demuestra habilidades de comunicación y relacionamiento con los atendidos y el grupo de trabajo.
- Demuestra habilidades para establecer el encuadre, rapport, entrevista y psicoeducación.
- Demuestra aprendizaje rápido en la redacción de reportes clínicos, así también habilidades de diagnóstico y consejería.
- Se observa habilidades blandas en proceso.

Supervisora en SEDE INEN
Lic. Ps. Loida Esenarro
CPsP 10448

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Av. Universitaria 1801, San Miguel

Tel: (51-1) 626 2000 anexo 4586

psicologia@pucp.edu.pe

www.pucp.edu.pe <http://facultad.pucp.edu.pe/psicologia/>

FACULTAD DE
PSICOLOGÍA



Modelo de Constancia de Finalización de Práctica Pre Profesional

Nombre completo del/la alumno/a	Karla Valeria Hilario Bazán	Fecha de emisión:	31/12/2020
		Fecha de inicio:	17/08/2020
Número de horas acumuladas	550	Fecha de fin:	31/12/2020
Calificación (0-20)	18		

Funciones realizadas:

- Llamadas a los padres de familia y alumnos de la I.E. para brindarles apoyo emocional.
- Realización de talleres.
- Participación en las horas colegiadas a tutores brindando charla.
- Realización de diferentes Charlas cada semana a los alumnos de la I.E.
- Realización de informes mensuales.
- Participación en las capacitaciones brindadas.
- Participación en la escuela de padres. -Participación de las reuniones mensuales del departamento de psicología.

Apreciación cualitativa del desempeño:

Karla, ha demostrado durante este periodo responsabilidad, asertividad, compañerismo, puntualidad, y colaboradora; al momento de realizar las actividades de la I.E.

Apéndice 2. Rúbrica para la calificación del Trabajo de Suficiencia Profesional

COMPETENCIA DE LA CARRERA		Criterios en base a Resultados de Aprendizaje	No Logrado	Logro mínimo esperado	Logrado
D I A G N O S T I C A	Diagnostica, utilizando ética y responsablemente, métodos apropiados para el recojo de información y el análisis de necesidades que conduzcan a la comprensión de un fenómeno, de modo que se propongan y comuniquen las alternativas de solución que propicien el bienestar de las personas y/o instituciones, para orientar la toma de decisiones. Implica el desarrollo de una actitud crítica personal y la capacidad de exponer su trabajo al juicio crítico de otros.	(i) Diseña un proceso de diagnóstico considerando las bases conceptuales y los factores contextuales pertinentes a la problemática de interés. (DA5 al DA12, DA15) (*)	El estudiante desconoce o confunde modelos epistemológicos, teóricos y metodológicos, así como bases conceptuales e indicadores de los procesos biológicos, evolutivos, cognitivos afectivos y/o sociales durante el proceso de comprensión psicológica de un determinado fenómeno.	El estudiante identifica parcialmente los modelos epistemológicos, teóricos y metodológicos, así como bases conceptuales e indicadores de los procesos biológicos, evolutivos, cognitivos afectivos y/o sociales necesarios para la comprensión psicológica de un determinado fenómeno.	El estudiante distingue modelos epistemológicos, teóricos y metodológicos, así como bases conceptuales e indicadores de los procesos biológicos, evolutivos, cognitivos afectivos y/o sociales para la comprensión psicológica de un determinado fenómeno.
		(ii) Recoge información válida y de rigor sobre el fenómeno de acuerdo al proceso de diagnóstico diseñado. (DA1 al DA4) (*)	El estudiante construye o selecciona sin criterios de rigor, pertinencia y/o sin respetar los principios y lineamientos éticos, los instrumentos (observación, registro de conducta, entrevista, encuesta, entre otros) con fines de medición, descripción o explicación de fenómenos psicológicos.	El estudiante, respetando los principios y lineamientos éticos, selecciona o construye instrumentos (observación, registro de conducta, entrevista, encuesta, entre otros) que miden, describen o explican de manera parcial fenómenos psicológicos.	El estudiante construye o selecciona instrumentos (observación, registro de conducta, entrevista, encuesta, entre otros) con fines de medición, descripción o explicación de fenómenos psicológicos, respetando los principios y lineamientos éticos.
		(iii) Integra la información recolectada, plantea conclusiones pertinentes al objetivo del diagnóstico y las comunica. (DA13 al DA14) (*)	El estudiante redacta un reporte del proceso diagnóstico, a partir de la evaluación y/o medición de un fenómeno, con descripciones incompletas, incoherentes o insuficientes y plantea conclusiones y recomendaciones sesgadas según los objetivos.	El estudiante redacta un reporte del proceso diagnóstico, a partir de la evaluación y/o medición de un fenómeno, el cual integra parcialmente la información recogida, y plantea conclusiones y recomendaciones incompletas. Sin embargo, reconoce algunos alcances y limitaciones del proceso.	El estudiante redacta un reporte del proceso diagnóstico, a partir de la evaluación y/o medición de un fenómeno, el cual integra la información recogida, y las conclusiones y recomendaciones planteadas según los objetivos. Además, reconoce los alcances y limitaciones del proceso.
I N T E R V I E N E	A partir del diagnóstico de la problemática identificada, interviene, elabora y pone en marcha un plan de acción pertinente (objetivos, procedimientos, selección de técnicas e instrumentos y un plan de evaluación) para la alternativa de solución elegida. Dicho plan debe orientarse al desarrollo y/o recuperación del bienestar y creatividad personal, institucional o comunitaria. En la propuesta de intervención se aplicará un enfoque de promoción o de prevención en sus distintas modalidades. Además, se considerarán los impactos psicológicos, sociales y ambientales para una acción responsable. Todo lo anterior implica el:	ITA 16	No logra diseñar y/o ejecutar un plan de acción pertinente al diagnóstico de la problemática identificada.	Diseña un plan de acción que no cumple con los estándares mínimos, ya que presenta errores de formato, contenido y coherencia en sus partes (objetivos, procedimientos, selección de técnicas e instrumentos o plan de evaluación), además no verifica que el plan atienda a las necesidades o problemas identificados de manera ética y responsable. Tiene dificultades para poner en marcha el plan de acción.	Diseña y ejecuta un plan de acción que contempla objetivos, procedimientos, selección de técnicas e instrumentos, así como un plan de evaluación acorde a la problemática identificada. (Dicho plan se orienta al desarrollo y/o recuperación del bienestar y creatividad personal, institucional o comunitaria) Al ejecutar las actividades o acciones de intervención considera el impacto psicológico, social y ambiental.
		ITA 11	No logra identificar ni articular los objetivos a considerar para la elaboración de un proyecto profesional	Logra identificar los objetivos a considerar para la elaboración de un proyecto profesional, pero no los articula según sus necesidades o con las del centro de práctica. Solo algunas de ellas han sido analizadas a profundidad.	Evalúa su proyecto personal de desarrollo profesional e introduce las mejoras necesarias para satisfacer de manera equilibrada tanto las necesidades propias, como las del centro de práctica en concordancia con las demandas del entorno. Aborda los temas con suficiente profundidad.

		No logra establecer las etapas y tareas necesarias para la consolidación de su línea de carrera profesional.	Logra establecer las etapas y tareas para la consolidación de su carrera profesional bajo supervisión.	Identifica los objetivos a considerar para la elaboración de un proyecto profesional de manera autónoma, atendiendo de manera equilibrada tanto las necesidades propias, como las del centro de práctica en concordancia con las demandas del entorno.
		Se logra autoevaluar pero no es realista.	Exhibe dificultad para establecer metas realistas en su proyecto profesional, de acuerdo a sus características y necesidades.	Identifica las etapas y tareas necesarias para la consolidación de una línea de carrera profesional de manera autónoma, atendiendo de manera equilibrada tanto las necesidades propias, como las del centro de práctica en concordancia con las demandas del entorno.
E V A L U A	EVA 4	No logra diseñar y/o ejecutar un plan de evaluación en base a los elementos del contexto, conceptuales y metodológicos, de manera responsable y ética, y considerando criterios de logro acorde a los objetivos planteados.	Muestra ciertas dificultades para diseñar y/o ejecutar un plan de evaluación que considere los elementos del contexto, conceptuales y metodológicos, así como los criterios de logro acorde a los objetivos planteados. Redacta un reporte de evaluación, que presenta errores en la integración de los resultados del análisis de evaluación.	Diseña y/o ejecuta un plan de evaluación en base a los elementos del contexto, conceptuales y metodológicos, de manera responsable y ética, y considerando criterios de logro acorde a los objetivos planteados. Redacta un reporte de evaluación a partir de la integración de los resultados del análisis de evaluación.



Apéndice 3. Guía de Preguntas de Diagnóstico

Entrevista grupal Alumnos

Personal

Regulación de emociones

- ¿Cómo describirían este año?
- ¿Qué emociones creen que tuvieron más durante este año?
- ¿Qué hiciste cuando te sentías así?

Estrés

- Durante todo este año ¿en qué situaciones sintieron que se estresaron más?
- ¿Qué hacen cuando se sienten así?

Social

- ¿A quién sueles acudir cuando necesitas apoyo?

Pares

- ¿Cómo es tu relación con tus compañeros?
- Nos han contado que no han podido pasar mucho tiempo con sus amigos, ¿qué tipos de espacio esperarían que haya para que tengan más tiempo juntos?

Familia

- ¿Cómo describirías tu convivencia familiar durante este año?
- ¿Qué es lo que más les ha gustado de pasar tiempo con sus familias durante la pandemia?

Académico

Motivación

- ¿Qué te han parecido las clases virtuales?
- ¿Te has sentido motivado por las clases virtuales?

Aprendizaje

- ¿Cómo valorarías tu desempeño en este año escolar? ¿Por qué?
- ¿Consideras que has aprendido con las clases virtuales?

Organización de tiempo

- ¿Consideras que tienes tiempo suficiente para realizar tus actividades académicas?
- ¿Consideran que es importante tener tiempo libre?



Apéndice 4. Consentimiento informado para docentes, asentimiento informado y ficha informativa para padres de familia/apoderados

Consentimiento Informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es dar a los docentes una clara explicación de los objetivos del diagnóstico y su rol en ella.

La presente investigación tiene como objetivo determinar las principales necesidades psicológicas de los estudiantes en la coyuntura de la pandemia.

Este trabajo está a cargo de los estudiantes Alexandra García, Alexis Bernabe, Carla Huapaya, Fiorella Cueva, Julianna Cerrón, Grecia Galbani y Karla Hilario, bajo la supervisión de los psicólogos José Luis García y Nicole Flores.

La participación es estrictamente voluntaria y se garantiza la confidencialidad, además, no se usará para ningún otro propósito.

Si los docentes tienen alguna duda, pueden hacer preguntas en cualquier momento de su participación. Igualmente, puede retirarse en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas le parecen incómodas, tiene el derecho de hacérselo saber a las personas que dirigen la entrevista o abstenerse de participar en ellas.

De tener algunas preguntas sobre su participación en esta entrevista, puede contactarse a los siguientes correos: joseluis.garcia@colegioguadalupe.edu.pe / nicole.flores@colegioguadalupe.edu.pe

De estar conforme con su participación, por favor responder el siguiente mensaje con su nombre completo, número de DNI y conformidad con el diagnóstico.

Desde ya le agradecemos mucho su participación.



Asentimiento informado

El objetivo de este asentimiento informado es brindarle una explicación clara de la entrevista, así como del rol que tiene en ella. Su participación es totalmente voluntaria, ya que puede retirarse en el momento en el que considere necesario. La información que se recoja será estrictamente anónima, confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro objetivo que no esté contemplado en esta entrevista.

Si tuviera alguna duda con relación a la entrevista, no dude en hacer las preguntas que considere necesarias. Además, puede finalizar su participación en cualquier momento si se siente incómodo. Además, ante cualquier duda o consulta puede comunicarse con su tutor o los psicólogos encargados a través de los siguientes correos: joseluis.garcia@colegioguadalupe.edu.pe / nicole.flores@colegioguadalupe.edu.pe

Muchas gracias por su participación.

Dado que usted es menor de edad y como parte del Protocolo de Asentimiento informado, se adjunta una Ficha informativa para su padre/madre o apoderado. Por favor, informarle sobre esta entrevista si usted decide continuar, así como la posibilidad de contactarse con los tutores o psicólogos para cualquier duda.



Ficha informativa

Señor padre de familia, se le informa que su menor hijo ha sido invitado a participar de una entrevista que tiene como finalidad conocer las principales necesidades psicológicas de los estudiantes en la coyuntura de la pandemia. Estas entrevistas son dirigidas por los estudiantes Alexandra García, Alexis Bernabe, Carla Huapaya, Fiorella Cueva, Julianna Cerrón, Grecia Galbani y Karla Hilario, bajo la supervisión de los psicólogos José Luis García y Nicole Flores.

La presente entrevista no conlleva ningún riesgo personal y es libre de formular las preguntas que considere convenientes a los estudiantes encargados, tutores y los psicólogos supervisores. Además, ante cualquier duda o consulta puede comunicarse con su tutor o los psicólogos encargados a través de los siguientes correos: joseluis.garcia@colegioguadalupe.edu.pe / nicole.flores@colegioguadalupe.edu.pe

