

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



**Informe de experiencia de Prácticas Pre-Profesionales en una escuela estatal de Lima
Metropolitana**

Trabajo de Suficiencia Profesional para obtener el título profesional de Licenciado en Psicología
que presenta:

Emanuel Eduardo Chamorro Peralta

Asesor:

Ricardo Javier Navarro Fernández

Lima, 2023

INFORME DE SIMILITUD

Yo, Ricardo Javier Navarro Fernández, docente de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor del trabajo de investigación titulado “Informe de Experiencias de Prácticas pre-profesionales en una escuela estatal de Lima Metropolitana”, del autor Emanuel Eduardo Chamorro Peralta, dejo constancia lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 14 %. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 20/11/2023
- 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: Lima, 20 de noviembre del 2023

Apellidos y nombres del asesor/ de la asesora:	
Navarro Fernández, Ricardo Javier	
DNI: 44228531	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7069-9780	

Resumen

Las competencias de “Diagnóstico”, “Intervención” y “Evaluación” en el ámbito de la formación en la Psicología son esenciales para desarrollar habilidades claves en la práctica profesional. En el proceso de “Diagnóstico”, se adquiere la capacidad de recopilar y analizar información relevante sobre el contexto y los participantes, permitiendo identificar situaciones problemáticas y formular estrategias específicas para modificar conductas disruptivas. Además, se desarrollan habilidades de observación y análisis de comportamiento, junto con la aptitud para dialogar con fuentes expertas y recopilar datos con precisión. En cuanto a la “Intervención”, estas competencias se manifiestan mediante la implementación de técnicas conductuales adecuadas para modificar comportamientos no deseados y dirigir las acciones de los involucrados. Esto implica establecer parámetros claros, como la selección de conductas objetivo y reforzadores, y discernir cuáles técnicas aplicar en cada situación, requiriendo una habilidad de discernimiento y toma de decisiones por parte del profesional. Por último, la “Evaluación” se destaca a través de la utilización de pruebas psicológicas validadas para obtener una visión integral de los sujetos evaluados. Esto implica familiarizarse con las pruebas, entrenarse en su uso adecuado y dominarlas para evitar sesgos y mantener la ética en el proceso. La generación de informes detallados a partir de los resultados obtenidos no solo brinda una base para futuras intervenciones y mejoras, sino que también contribuye a la retroalimentación a las autoridades pertinentes. En otras palabras, estas competencias fundamentales en Psicología capacitan al profesional para abordar una amplia gama de situaciones, desde el diagnóstico preciso hasta la implementación efectiva de estrategias de intervención y la evaluación integral de resultados, promoviendo un enfoque ético y efectivo en la práctica psicológica.

Palabras clave: Competencia, Diagnóstico, Intervención, Evaluación, información relevante, estrategias, conductas disruptivas, análisis de comportamiento, toma de decisiones, pruebas psicológicas, enfoque ético, práctica psicológica.

Abstract

The competencies of "Diagnosis," "Intervention," and "Evaluation" within the realm of Psychology education are essential for developing key skills in professional practice. In the "Diagnosis" process, the capacity to gather and analyze relevant information about the context and participants is acquired, enabling the identification of problematic situations and the formulation of specific strategies to modify disruptive behaviors. Furthermore, skills in observation and behavior analysis are developed, along with the ability to engage with expert sources and gather data accurately. Concerning "Intervention," these competencies are demonstrated through the implementation of appropriate behavioral techniques to modify undesired behaviors and guide the actions of those involved. This involves setting clear parameters, such as selecting target behaviors and reinforcers, and discerning which techniques to apply in each situation, requiring discernment and decision-making skills from the professional. Lastly, "Evaluation" is emphasized through the use of validated psychological tests to obtain a comprehensive view of the evaluated subjects. This entails becoming familiar with the tests, training in their proper use, and mastering them to avoid biases and maintain ethics in the process. Generating detailed reports based on the obtained results not only provides a foundation for future interventions and improvements but also contributes to feedback for relevant authorities. In other words, these fundamental competencies in Psychology empower the professional to address a wide range of situations, from accurate diagnosis to the effective implementation of intervention strategies and comprehensive result evaluation, promoting an ethical and effective approach in psychological practice.

Keywords: Competence, Diagnosis, Intervention, Evaluation, relevant information, strategies, disruptive behaviors, behavior analysis, decision-making, psychological tests, ethical approach, psychological practice.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Presentación General	1
Actividades realizadas que dan cuenta de las competencias del perfil de egreso.....	2
Competencia Diagnostica	2
Descripción de la actividad realizada da cuenta del dominio de la competencia	2
Reseña teórica	3
Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes asociados a la competencia.....	5
Competencia Interviene	7
Descripción de la actividad realizada que da cuenta del dominio de la competencia.....	7
Reseña teórica	8
Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes asociados a la competencia.....	10
Competencia Evalúa	11
Descripción de la actividad realizada que da cuenta del dominio de la competencia.....	11
Reseña teórica	13
Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes asociados a la competencia.....	14
Conclusiones	16
Referencias.....	18
Apéndices.....	24
Apéndice 1.....	24
Apéndice 2.....	25
Apéndice 3.....	26

Presentación General

El presente trabajo se llevó a cabo en una institución de Educación Básica Regular (EBR) como parte de las prácticas pre-profesionales del estudiante. Dicha institución cuenta con tres niveles de formación educativa: inicial, primaria y secundaria. Asimismo, es un colegio mixto con orientación católica que cuenta con distintas áreas de actividades: gimnasio, campos deportivos, comedor y un espacio para las expresiones artísticas. Esta institución educativa cuenta con un modelo educativo experimental, donde se evitan prácticas educativas tradicionales y se aborda un enfoque educativo basado en competencias, centrándose en el aprendizaje basado en proyectos. En otras palabras, los estudiantes no dan exámenes individuales, sino que realizan actividades y proyectos de manera grupal y continua. Cabe mencionar que la competencia Diagnóstica no se llevó a cabo dentro del marco de las prácticas pre-profesionales, sino que perteneció a un proyecto de investigación del curso *Psicología y Violencia* con la asesoría de las docentes encargadas.

Con respecto a mis funciones en la institución educativa, me desempeñé en los niveles de primaria y secundaria en el departamento de psicopedagogía. En el nivel de primaria realicé evaluaciones psicológicas y talleres grupales como ruta protocolar del colegio, manteniendo informado a los padres de familia sobre las actividades que se realizaban con los estudiantes. Con respecto al nivel de secundaria, se procedió a diseñar talleres adaptados a las necesidades específicas de los estudiantes. Estas intervenciones se planificaron teniendo en cuenta el contexto educativo específico en el que los estudiantes se encontraban a través de las observaciones de conducta dentro del salón, las entrevistas individuales y las reuniones de grado que se tenía semanalmente con los docentes. Las sesiones de intervención se llevaron a cabo durante el horario de “Tutoría”, con una duración de 1 hora y media. Asimismo, me desempeñé en la organización de proyectos institucionales del colegio; por ejemplo, Olimpiadas deportivas, Aniversario de la institución educativa, Show de talentos, etc.

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

El presente trabajo documenta las actividades realizadas durante las prácticas preprofesionales, las cuales permitieron desarrollar las competencias requeridas para la Licenciatura en Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP): “Diagnostica”, “Interviene” y “Evalúa”. Estas competencias se presentan a través de informes, talleres y capacitaciones, respectivamente.

A continuación, se detallarán las actividades relacionadas con las competencias de la formación profesional del practicante. En este informe, se proporcionan descripciones de las actividades, reseñas teóricas correspondientes, resultados y aprendizajes esperados. Por último, se considerarán los aspectos éticos en las tres competencias.

Competencia Diagnostica

Descripción de la actividad realizada da cuenta del dominio de la competencia

La actividad se desarrolló en el Centro Juvenil de Diagnóstico y Rehabilitación de Lima (CJDRL), también llamado “Maranguita”, como parte de un proyecto universitario. El CJDR atiende a varones menores de edad que han cometido delitos o faltas graves dentro del marco legal peruano. Además, ofrece un programa de diagnóstico y rehabilitación abarcando a internos que cometieron desde faltas menores hasta delitos graves, incluidos los agresores sexuales. Cabe mencionar, que dicho proyecto no forma parte de las prácticas pre profesionales, ya que pertenece al curso de Psicología y Violencia.

Como un primer acercamiento a la problemática, se llevó a cabo un análisis de necesidades con la población del centro juvenil, la cual era prioritariamente agresores sexuales, lo que permitió adaptar las intervenciones a las necesidades específicas de este grupo con la supervisión del psicólogo licenciado del CJDR. El objetivo fue mejorar el “Programa de rehabilitación y reinserción en agresores sexuales adolescentes”, se incorporaron herramientas de medición, como el test “ERASOR” y el instrumento de “Riesgo de Incidencia” vinculadas a la agresión sexual. También se diseñó un protocolo de intervención especializado en el tratamiento de la agresión sexual, involucrando la participación familiar como soporte social y aplicando el enfoque

sistemático que caracteriza al CJDR. Para asegurar una adecuada reinserción de los jóvenes en la sociedad, se propuso la implementación de un programa de supervisión post intervención.

Es importante recalcar que no se llevó a cabo ninguna intervención, sino el diseño de la misma que se entregó a las autoridades pertinentes del recinto para la mejora de sus programas de diagnóstico y rehabilitación. Cabe mencionar que el docente del curso supervisó el diseño de la intervención, y aceptó la propuesta presentada.

Debido a la naturaleza del proyecto y a los protocolos de prevención. Estos protocolos de prevención establecidos por los docentes influyeron en la forma que se recopiló la información para el diseño, priorizando la seguridad de los investigadores, asimismo, la confidencialidad de la población objetivo. La elección de utilizar las entrevistas con las autoridades para obtener información sobre el programa muestra una adaptación ética ante las limitaciones en el acceso. Cabe resaltar que se contó con el asesoramiento de un docente experto en el tema para llevar a cabo el desarrollo del diagnóstico.

Reseña teórica

Para mejorar el programa mencionado, se consideró la importancia de abordar diversas conductas relacionadas con la agresión sexual perpetrada por adolescentes, así como identificar acciones que pudiesen ayudar a enfrentarlas (Guha, Luebbers, Papalia & Ogloff, 2019). Además, se ha comprobado que las intervenciones de este tipo son más efectivas cuando se implementan actividades educativas y de prevención, antes y después de la implementación de la intervención. Esto se realiza para prevenir futuras reincidencias y el desarrollo de futuros actos delictivos entre los involucrados (Pérez, Desbrow, Gran, Martínez & Blasco, 2013).

En el caso específico de la agresión sexual en jóvenes, se utiliza el test ERASOR, que consta de 25 factores de riesgo, de los cuales 16 son dinámicos y 9 son estáticos. Este test se utiliza para predecir la reincidencia sexual a corto plazo en adolescentes de 12 a 18 años que han cometido previamente ofensas sexuales (Boer, 1997). Además, se ha implementado el instrumento de Riesgo de Incidencia, que consta de 25 ítems distribuidos en 5 categorías: Historial de agresiones sexuales, intereses y comportamientos sexuales, funcionamiento psicosocial, entorno familiar y tratamiento (Salazar & Pérez-Luco, 2016).

Por otro lado, el modelo ecológico postula que el desarrollo humano de la persona es un proceso interactivo y dinámico con su entorno, y está influenciado por múltiples niveles de sistemas ambientales en los que el individuo inmerso, como la familia, el colegio, la comunidad y la cultura (Bronfenbrenner, 1970). Para abordar estos casos, se ha aplicado un modelo ecológico, que considera el entorno y las interacciones sociales del individuo como factores importantes para tratar los casos de agresión sexual en jóvenes. En este contexto el modelo ecológico identifica cuatro áreas de prevención y se enfoca en la intervención a nivel individual, lo que incluye trabajar aspectos como la reestructuración cognitiva, mejorar la autoestima, desarrollar la empatía y el fomentar relaciones interpersonales saludables. Al tener en cuenta estos factores y trabajar diferentes áreas, se busca una intervención integral y completa. Además, esta metodología incorpora aspectos clínicos y educativos, y se centra en la modificación de creencias y pensamientos disfuncionales que pueden llevar a comportamientos inadecuados (Van Dongen, 2020).

El enfoque presente parte de la premisa que muchos trastornos psicológicos y de conducta provienen de procesamientos de información sesgados o distorsionados, lo que conduce a una percepción disfuncional de la realidad (Beck, 2000; Riberas, Prieto & Bueno, 2022). Esta distorsión puede incluir la atracción sexual por menores o fantasías con contenido agresivo hacia otros. En el caso de los delincuentes juveniles, tienden a atribuir su comportamiento a factores externos, por lo que los programas más efectivos son aquellos de enfoque cognitivo-conductual con prevención de recaída. Estos programas buscan modificar las creencias y pensamientos distorsionados y desadaptativos que son la causa subyacente de su malestar (Pardo, 2019).

En cuanto al enfoque en la autoestima, se ha encontrado que los adolescentes agresores sexuales suelen tener un bajo autoconcepto y una percepción negativa de sí mismos en lo personal, académico y social, lo que aumenta su frustración y se expresa en conductas agresivas hacia sí mismos y hacia los demás (Day, Casey & Gerace, 2010; Villanueva, 2022).

La falta de empatía, la cognición social deficiente, la ausencia de culpa y la falta de inteligencia emocional son factores importantes en el comportamiento delictivo de los agresores juveniles (Gómez-Tabares & Narváez-Marín, 2019). La incapacidad para ver a sus víctimas como seres humanos y la falta de compasión hacia ellos impide el reconocimiento del daño causado. Por lo tanto, los programas de intervención dirigidos a la empatía deben abordar tanto el componente

cognitivo como el afectivo, para que los agresores sean capaces de reconocer el daño causado por sus acciones (Férriz & Gómez-Fraguela, 2018).

Finalmente, es importante resaltar la relevancia de trabajar las relaciones interpersonales con la población objetivo, ya que estos individuos pueden tener déficits significativos en sus competencias sociales, incluyendo habilidades sociales inadecuadas y relaciones pobres con sus pares (Redondo & Martínez, 2016; González, 2019). Los agresores sexuales también suelen tener pocas relaciones de apego con sus compañeros y poco apego positivo hacia la escuela (González, 2019). Aquellos que han experimentado abandono familiar, rechazo afectivo o victimización sexual en la pubertad y adolescencia pueden presentar déficits graves en autoestima, habilidades de comunicación y relaciones interpersonales (Redondo & Martínez, 2016; González, 2019).

Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes asociados a la competencia

El CJDR emplea un conjunto de programas secuenciales para el tratamiento de los jóvenes. Por lo tanto, la propuesta de intervención se centra en optimizar los programas ya existentes a través de la implementación de herramientas adecuadas para la población de agresores sexuales juveniles. En primer lugar, está el programa de “**Bienvenida**”, que trabaja en aspectos relacionados a la inducción y al diagnóstico. Esta evaluación puede servir como un filtro para determinar el grado de peligrosidad y riesgo de reincidencia del adolescente, lo que permitiría distribuir de manera más equitativa los grupos de tratamiento. Se espera que la fase inicial tenga una duración de 2 sesiones.

En segundo lugar, se encuentra el programa “**Preparación para el cambio**”, el cual tiene una duración mínima de 8 meses como requisito para que los adolescentes accedan al siguiente programa. Así, se trabajan tres factores de manera primordial: La reestructuración cognitiva, que aborda la descripción del delito, la importancia de asumir la responsabilidad de nuestras acciones y el reconocimiento de la conducta pasada (Riberas, Prieto & Buenos, 2022); el segundo es el autoestima, con el objetivo de que el adolescente pueda integrar los distintos aspectos de sí mismo, reconociendo sus habilidades positivas individuales y de grupo (Villanueva, 2022); por último, el factor empatía, que busca que el adolescente pueda identificar sus propias emociones y la de los demás con el fin de generar conciencia de responsabilidad y de esfuerzo para cambiar de conducta (Fonseca & Martínez, 2022). Para los dos primeros factores se propone trabajarlos en un lapso de 4 sesiones cada uno y para el último factor, 5 sesiones.

En tercer lugar, se encuentra el programa “**Desarrollo personal y social**”, que aborda dos aspectos fundamentales. El primero se refiere a la educación sexual y a las relaciones de pareja, tratando pensamientos, emociones, temores, deseos y conductas sexuales. Además, se enseña a los jóvenes a valorarse a sí mismo y sus parejas, así como a afrontar los problemas de manera estratégica y adecuada sin recurrir al sexo como solución; para ello, se ha planeado una duración de 3 sesiones. El segundo aspecto se refiere a las relaciones interpersonales, donde se plantea enseñar la importancia del comportamiento asertivo entre pares, aprender a escuchar y reconocer los propios sentimientos y los de los demás. Se espera que esto dure 4 sesiones.

En cuarto lugar, está el programa “**Desarrollo de autonomía y reinserción**”, donde se llevan a cabo capacitaciones técnico-ocupacionales junto a la elaboración de un plan de vida para cada participante. De esta manera, se propone identificar factores de riesgo, mejorar la capacidad de anticipación y autocontrol, y planificar proyectos de vida, logros y áreas de mejora. Se espera en esta sección una duración de 4 sesiones.

Como parte final del programa, se plantea una evaluación de cierre para medir el grado de avance y el nivel de adaptación en que se encuentra el adolescente para reincorporarse a la sociedad. Además, se sugiere que después del tratamiento se realice un seguimiento de 6 meses a los participantes una vez cumplido su tiempo de internamiento.

Después de evaluar el programa, he llegado a comprender que la elaboración del diagnóstico dirigido a agresores sexuales adolescentes ha sido una valiosa herramienta. La orientación hacia el desarrollo de nuevos criterios de diagnóstico ha permitido un enfoque más profundo en el proceso de rehabilitación. Esta estrategia se revela como una oportunidad para analizar y evaluar la efectividad del programa actual de rehabilitación y sus actividades asociadas. Asimismo, resulta relevante la posibilidad de establecer un filtro para identificar la posibilidad de reincidencia y evaluar el nivel de peligrosidad de cada individuo.

La esencia de este enfoque implica un profundo entendimiento de las áreas de mejora en cada adolescente a nivel individual, lo cual conlleva a la planificación de diversos talleres para fomentar el desarrollo de habilidades y capacidades específicas. Al enfocarse en aspectos como la autoestima, las relaciones interpersonales y la empatía, se vislumbran perspectivas de mejoría a mediano plazo, donde el interno podría reconocer y superar sus propias deficiencias.

La relevancia de trabajar bajo un diagnóstico adecuado y con la involucración de todos los agentes de apoyo, las autoridades y la familia de los internos, es vital para lograr la reinserción del agresor a la sociedad. La integralidad de este enfoque busca alcanzar resultados efectivos a largo plazo, construyendo un espacio de confianza para futuras actividades con esta población. En este sentido, el aprendizaje personal reside en la comprensión de la importancia de abordar de manera integral y ética la rehabilitación de agresores sexuales adolescentes, trabajando en conjunto con todos los actores involucrados para lograr resultados exitosos y duraderos.

Competencia Interviene

Descripción de la actividad realizada que da cuenta del dominio de la competencia

En el centro de prácticas, específicamente en el área de psicopedagogía que se encarga de estudiantes de secundaria, se identificó la necesidad de intervenir con un grupo de estudiantes debido a las reiteradas quejas de los docentes y de los propios estudiantes. Estas quejas señalan una falta de respeto por parte de algunos estudiantes hacia las normas de convivencia y las figuras de autoridad. Como resultado, el ambiente en el aula se percibía como conflictivo, hostil y con falta de empatía. Esta situación se manifestaba en forma de desorden, mala comunicación entre compañeros, interrupciones durante las clases de los docentes, así como el uso de lenguaje inapropiado y casos de acoso. En consecuencia, se procedió a llevar a cabo una observación del aula y una entrevista con la psicóloga del nivel para obtener una comprensión más profunda de la dinámica particular de este grupo. En vista de esto, se planteó la idea de realizar un taller enfocado en las relaciones interpersonales y la convivencia.

El taller dirigido a los estudiantes se centró en explorar la dinámica de las relaciones interpersonales. En consecuencia, el área de psicopedagogía diseñó actividades dirigidas a las necesidades grupales que habían surgido. El objetivo principal de esta intervención fue identificar y reflexionar sobre las actitudes y comportamientos que estaban obstaculizando el respeto de las normas sociales dentro del aula, lo cual tenía un impacto negativo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En esencia, la intervención se basó en dos pilares fundamentales: Primero, corroborar la información brindada por las autoridades pertinentes y, segundo, explorar la dinámica grupal propia y las normas de convivencia que estaban vigentes en el aula. Esto se llevó a cabo con el propósito de guiar los comportamientos de acuerdo con los valores de la institución educativa.

En la primera sesión, el objetivo fue que los alumnos reconocieran el valor del diálogo y el respeto dentro de las dinámicas grupales con el fin de mejorar la convivencia en el aula. Para lograrlo, se realizaron dos actividades: La primera actividad fue individual y consistió en identificar las fortalezas y debilidades del grupo, y luego plasmarlas por escrito. En esta actividad, los alumnos recibieron hojas de dos colores diferentes (azul y verde) y escribieron, de manera individual, dos fortalezas y dos debilidades en la dinámica de grupo. Esta actividad se llevó a cabo en el mismo salón de clases.

En cuanto a la segunda actividad, esta fue de carácter grupal y consistió en que, en grupos de 5-6 estudiantes, seleccionaran tres fortalezas y tres debilidades con las cuales se identificarán más. Luego, debían discutir cómo estas influían en sus relaciones interpersonales y su desempeño en el aula. Finalmente, un representante de cada grupo compartía sus elecciones con el resto de la clase. Vale la pena mencionar que, después de cada actividad, se realizaba un diálogo en el aula para reflexionar sobre lo identificado o elegido durante dichas actividades, integrando la información con las participaciones voluntarias de los alumnos. Asimismo, durante la intervención se realizó un monitoreo por parte del área de psicopedagogía a través del acompañamiento de la psicóloga licenciada quien corroboraba las actividades realizadas del taller con el diseño de la intervención que se le brindó previamente.

Reseña teórica

El colegio no solo tiene la responsabilidad de desarrollar las competencias académicas de los estudiantes, sino que también juega un papel fundamental en fomentar su formación integral como ciudadanos responsables y comprometidos en la sociedad. Además, se considera esencial que la escuela desempeñe un rol en la construcción de la ciudadanía de los alumnos, lo que implica desarrollar habilidades de socialización (Sanabria & Cepeda, 2016; Valencia & Atehortúa, 2019). No obstante, históricamente, las instituciones educativas se han enfocado en la enseñanza y el aprendizaje, descuidando las responsabilidades explícitas, las habilidades sociales de los estudiantes, su bienestar y su desarrollo personal (Sanabria & Cepeda, 2016; Valencia &

Atehortúa, 2019). A pesar de que instituciones gubernamentales como el Ministerio de Educación [MINEDU] y el Ministerio de Salud [MINSA] promueven el desarrollo de las habilidades sociales, en muchas ocasiones estas iniciativas no se traducen en la práctica y a veces carecen de una implementación efectiva en las escuelas. Por consiguiente, es esencial abordar esta problemática, ya que muchas veces los estudiantes enfrentan dificultades en trabajar en equipo, comunicarse de manera asertiva y resolver conflictos entre sus compañeros (Valencia & Atehortúa, 2019). Por ende, es imperativo abordar estas cuestiones, dado que las relaciones interpersonales y la socialización desempeñan un papel crucial en el desarrollo del estudiante, ya que influyen en la construcción de su identidad personal (Weiss, 2015; Valencia & Atehortúa, 2019).

Asimismo, el entorno escolar, tanto a nivel general como dentro del aula, puede variar entre dos extremos diferentes. Uno de ellos es caracterizado por ser abierto, participativo y coherente, donde se da espacio para la formación integral del estudiante en aspectos académicos, sociales y emocionales. En contraste, el otro extremo se define por ser cerrado y controlador, donde prevalecen jerarquías sociales entre los estudiantes, lo que no fomenta interacciones saludables ni la participación democrática. En este entorno, pueden surgir conductas hostiles que afectan negativamente la convivencia y el proceso de aprendizaje (Dewitt, 2017). En términos generales, un ambiente favorable cultiva actitudes positivas en los estudiantes, como la cooperación, autonomía, participación y satisfacción. fundamentadas en el diálogo, la apreciación de los demás y de uno mismo (Romero, Guajardo & Nava, 2017). Además, un clima escolar positivo contribuye a un ambiente de aprendizaje propicio, donde la interacción está regulada para que los estudiantes alcancen sus objetivos educativos. Por lo tanto, resulta esencial crear un entorno educativo que promueva tanto el aprendizaje como el desarrollo integral de los estudiantes (Trujillo & Bermúdez, 2017).

Por estas razones, es relevante enfocarse en el desarrollo de las relaciones interpersonales positivas entre los estudiantes, como un camino hacia el bienestar personal, con el fin de construir relaciones de calidad y gratificantes desde una perspectiva humana (Vélez & Hoyos, 2021). Además, la escuela debe asumir la responsabilidad de guiar las interacciones entre los estudiantes como una forma de prevenir y abordar el maltrato entre iguales, fomentando relaciones interpersonales equilibradas y saludables, mejorando así el ambiente de convivencia escolar (Díaz, 2018).

Las relaciones interpersonales ponen de manifiesto nuestras habilidades sociales, que se dividen en tres subcategorías: Habilidades sociales, habilidades cognitivas y habilidades para el manejo emocional (Martínez, Estévez & Jiménez, 2015; Vásquez, 2019). En relación a las habilidades sociales, la comunicación se destaca como su fundamento principal, ya que implica compartir ideas, afectos, actitudes y emociones en nuestras interacciones sociales (Zerva, 2022). En cuanto a las habilidades cognitivas, estas refieren a la capacidad de reconocer y aplicar juicios y valoraciones, facilitando la toma de decisiones y el fortalecimiento de la autoestima (Zerva, 2022). Por último, en lo que respecta a las habilidades para el manejo emocional, el control de la ira se resalta como fundamental para evitar comportamientos agresivos, siendo esencial para una interacción social adecuada (Cueva & Vega, 2020).

Por otro lado, el desarrollo de las habilidades sociales en el entorno escolar contribuye a la reducción de problemas que pueden surgir en el aula, como el aislamiento, conflictos y falta de cooperación (Martínez, Estévez & Jiménez, 2015; Vásquez, 2019). Esto es esencial para que los adolescentes fortalezcan sus habilidades en relación a las interacciones sociales, ya que la capacidad de colaborar eficazmente establece la base para enfrentar situaciones conflictivas, la violencia y la discriminación escolar (Vásquez, 2019).

En última instancia, una intervención enfocada en las relaciones interpersonales es de gran relevancia, dado que favorece el desarrollo integral y proporciona las herramientas para enfrentar los desafíos cotidianos con éxito (Vásquez, 2019).

Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes asociados a la competencia

Tras una profunda reflexión acerca de la vital importancia de establecer un ambiente donde los estudiantes puedan expresarse libremente sus experiencias en términos de socialización y relaciones interpersonales, he llegado a comprender la significativa relevancia de impulsar el desarrollo de habilidades sociales, tanto a nivel individual como para el grupo en su totalidad (Trujillo & Bermúdez, 2017). Esta iniciativa adquiere una dimensión aún más valiosa si consideramos que no existen otros espacios de diálogo destinados a resolver conflictos en otros cursos.

He identificado que el juego lúdico y la participación activa juegan un papel fundamental en el desarrollo de esta dinámica. En mi papel como investigador, resulta esencial desempeñar un

rol de facilitador asertivo, asegurando que las intervenciones emergentes de las participaciones sean debidamente tomadas en cuenta.

Para optimizar los resultados, recomiendo llevar a cabo actividades que promuevan la participación de todos los estudiantes, en especial del grupo de varones, ofreciéndoles un entorno seguro donde expresar abiertamente sus ideas, sentimientos y pensamientos.

A lo largo de esta experiencia, he observado ciertas limitaciones, específicamente en relación con la cantidad de estudiantes presentes en el aula. Considero que la solución a esta limitación no radica en un simple cambio logístico, sino en la revisión y mejora del contenido de las dinámicas mismas. Algunas de estas dinámicas no estaban adaptadas al número de estudiantes presentes. Tomando en cuenta esta consideración en futuras planificaciones y preparando actividades flexibles en términos de cantidad de participantes, se logrará un impacto sustancial en el desarrollo de los estudiantes. Por último, hubiese sido importante el uso de instrumentos para medir la evaluación de la intervención sobre la convivencia escolar para mejores objetivos.

En resumen, esta experiencia me ha permitido valorar en su justa medida la importancia de crear espacios para la expresión y comunicación efectiva en el aula, aprovechando elementos como el juego y la participación activa para potenciar el desarrollo de habilidades sociales y consolidar la colaboración entre los estudiantes.

Competencia Evalúa

Descripción de la actividad realizada que da cuenta del dominio de la competencia

Para el desarrollo de la competencia “Evalúa”, se reporta la actividad realizada en el área de psicopedagogía del nivel de primaria del centro de práctica pre-profesionales, bajo la supervisión de la psicóloga licenciada del colegio. Para esta actividad, se evaluó a los estudiantes del nivel de primaria que fueron derivados al departamento de psicopedagogía por sus respectivos docentes. Estas derivaciones suelen realizarse debido a que el docente identifica dificultades en el desempeño académico, emocional y las relaciones interpersonales del estudiante. Para abordar estas dificultades, se utilizaron herramientas psicológicas validadas y contextualizadas, con el fin de lograr los objetivos propuestos.

En esta actividad programadas, se aplicó tres pruebas psicométricas, cada una enfocada en un aspecto fundamental que influye en esta etapa etaria de desarrollo: El aspecto académico, emocional y la dinámica familiar. Para lograr esto, se utilizaron el Test de aptitudes escolares (TEA-I y TEA-II), el Test Conociendo mis emociones y el Test de la familia de Louis Corman, respectivamente. El propósito era generar un informe integral del alumno considerando estas variables para futuras intervenciones.

La sesión se dividió en tres partes. En la primera, se evaluaron las aptitudes académicas utilizando el **Test TEA-I**. En la segunda, se analizó el aspecto emocional de los estudiantes mediante el **Test conociendo mis emociones**. Finalmente, se exploró la dinámica familiar a través del **Test de la familia** de Louis Corman. Cada prueba tiene sus propias consignas y procedimientos que se respetaron para evitar sesgos en los resultados.

Para comenzar, se explicó de manera general el propósito de la prueba TEA-I a cada estudiante de manera individual. Luego, se leyó la consigna conjuntamente y se proporcionó un ejemplo para asegurar su comprensión. Este proceso se repitió para las tres áreas a evaluar, observando y tomando nota de las conductas de los estudiantes durante la evaluación. Si surgían preguntas, el evaluador respondía si estaban relacionadas con la prueba; de lo contrario, se recordaba a los alumnos que se concentraran en la tarea. Con respecto a la interpretación de los resultados, esta era abordada exclusivamente por la psicóloga licenciada del nivel de primaria.

En la segunda parte, se entregó el test Conociendo mis emociones. Esta prueba consiste en una encuesta con 40 frases que describen sentimientos, pensamientos y acciones. Los estudiantes respondieron en una escala Likert, con cinco opciones que iban desde “Totalmente en desacuerdo” hasta “Totalmente de acuerdo”. Esta evaluación duró aproximadamente de 15 a 20 minutos. Con respecto a la interpretación de los resultados, esta era abordada exclusivamente por la psicóloga licenciada del nivel de primaria.

Por último, se administró el test de familia, una prueba proyectiva. Los estudiantes dibujaron a su familia nuclear y luego crearon una historia relacionada. Se les hicieron alrededor de 8 preguntas sobre el dibujo y la historia, cuyo análisis sería interpretado por el evaluador. Esta parte de la evaluación suele tomar entre 10 y 15 minutos por estudiante. Con respecto a la interpretación de los resultados, esta era abordada exclusivamente por la psicóloga del nivel de primaria.

Cabe resaltar que tanto el Test de la Familia de Louis Corman como el Test conociendo mis emociones son herramientas de evaluación y no de diagnóstico. Es decir, ambas pruebas psicológicas necesitaran el apoyo y sustento de otras pruebas psicológicas para determinar alguna dificultad mental en el adolescente. De esta manera, si existen preocupaciones sobre la salud mental de un adolescente, se recomienda que busque la opinión de un profesional de la salud mental o un psicólogo clínico, quien podría realizar una evaluación más exhaustiva y proporcionar orientación adecuada. Los resultados de los Test pueden ser útiles como parte de una evaluación más amplia, pero no debe utilizarse como único diagnóstico de la salud mental. En caso de surgir un desborde emocional durante la evaluación de las pruebas psicológicas en mención, no se contaba con un protocolo de contención, sino que la psicóloga licenciada del nivel se encargaba personalmente de los casos críticos.

Reseña teórica

Las razones principales por las cuales un estudiante podía ser derivado era diversas: bajo rendimiento académico, presentación desorganizada de tareas o falta de disposición, y un desempeño deficiente en general. Por eso, protocolos de contención, como los mencionados en el apartado anterior, son necesarios. Asimismo, es importante identificar las aptitudes de estos estudiantes para comprender mejor las dificultades que enfrentan. Coll (2017) describe la aptitud como un conjunto de atributos que indican la capacidad de una persona para adquirir conductas o habilidades, relacionándola con el aprendizaje. En esta perspectiva, la capacidad de aprender es el factor subyacente común. La teoría multifactorial respalda esta noción, argumentando que la conducta cognitiva involucra varios factores, incluidos aquellos utilizados para desarrollar las pruebas TEA-I y la TEA-II. Estas pruebas exploran principalmente aspectos verbales, numéricos y de razonamiento, considerados indicadores de la inteligencia de los estudiantes (Pulido & Herrera, 2017).

Por otro lado, dentro del ámbito educativo, surgen problemas a los que los profesionales no siempre saben cómo responder de manera adecuada. Uno de estos desafíos es el manejo del aspecto emocional por parte de los estudiantes, que está estrechamente relacionado con su bienestar personal. Esto puede afectar negativamente su aprendizaje (Pulido y Herrera, 2017). Por tanto, es crucial considerar el desarrollo del manejo de las emociones y sus habilidades asociadas, como el autoconocimiento, el autocontrol, la motivación, la empatía y las habilidades sociales.

Dado que los estudiantes están atravesando cambios fisiológicos y psicológicos en la adolescencia, estos aspectos cobran aún más importancia (Pulido Y Herrera, 2017). Además, la edad influye de manera notable en la regulación emocional, y la adolescencia es considerada una etapa con factores de riesgo que pueden afectar el desarrollo integral (Gómez-Ortiz, Casas & Ortega-Ruiz, 2016; Pulido & Herrera, 2017).

La regulación emocional puede ser fomentada a través de acciones centradas en el comportamiento de los estudiantes en el aula, como la implementación de normas de convivencia y talleres en tutoría, y también a través de estrategias que involucren a las familias de los estudiantes. Es relevante mencionar que los factores estresantes pueden derivar de diversas causas, a menudo relacionadas con el entorno familiar, como la desintegración familiar, estilos de crianza o desinterés parental, lo que puede afectar el bienestar de los alumnos. Sin embargo, es importante destacar que este estado no es permanente y con el apoyo adecuado, se pueden abordar y superar estos desafíos para lograr un progreso académico positivo (Velasco, 2016). Las causas también pueden relacionarse con las variables emocionales; por ejemplo, se ha demostrado que la baja autoestima en los adolescentes está vinculada a un ambiente familiar poco favorable, lo que podría influir en su desempeño académico (Floody, Thuillier, Mayorga, Cofré & Salazar, 2019).

En conclusión, es esencial considerar estos aspectos al interactuar con los estudiantes, ya que se encuentran en una etapa crucial de desarrollo de su personalidad. Las evaluaciones integrales pueden proporcionar una visión completa de lo que está experimentado el menor y los motivos detrás de sus acciones y emociones.

Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes asociados a la competencia

Durante mi proceso de aprendizaje, noté que la mayoría de los estudiantes exhibían aptitudes académicas a un nivel promedio o superior, lo que les permitiría abordar con éxito las demandas de los cursos. Sin embargo, descubrí que muchos de ellos enfrentaban dificultades en el ámbito emocional a raíz de los resultados que obtuvieron. En estos casos, antes de llegar a una conclusión o un proceso de intervención específico, consideré crucial hablar con el estudiante y observar su interacción en clase con sus compañeros y el docente. No necesariamente para evaluar el diagnóstico inicial, sino para descubrir cómo trabajar con el estudiante. Además, es importante destacar que el propósito de esta evaluación no es proporcionar una intervención psicológica en la escuela, sino equipar a los padres de familia y al docente con herramientas para trabajar en sus

respectivos ámbitos. Y sobre este apartado se encargaba la psicóloga licenciada del nivel, ya que era quien realizaba las interpretaciones de las evaluaciones y quien conversaba con los padres de familia. En caso de identificar una problemática grave, sería necesario derivar a especialistas externos a la institución educativa.

Los resultados de las pruebas psicológicas aplicadas a los estudiantes del nivel de primaria revelan una serie de dificultades que abarcan tanto en el ámbito emocional como en el aptitudinal. En términos emocionales, se identifican problemas en la socialización efectiva con sus pares, lo que sugiere dificultades en las relaciones interpersonales, así como la incapacidad para mantener una actitud positiva frente a las adversidades y una baja autoestima. Además, en el ámbito actitudinal, se observan problemas en la comprensión lectora, lo que impacta en su habilidad para procesar y retener información, y se evidencian dificultades en el área de números, incluyendo la resolución de problemas y la comprensión de conceptos numéricos. Por último, en cuanto a la dinámica familiar, se detectan patrones comunes de ausencia o autoritarismo en la figura paterna, así como la sobrecarga de responsabilidades en la figura materna. Los menores suelen establecer vínculos emocionales fuertes con otras figuras de apoyo debido a la ausencia de figuras parentales, experimentando sentimientos de soledad, confusión y deseos de una dinámica familiar más estable. En conjunto, estos resultados subrayan la importancia de abordar las necesidades emocionales y actitudinales de los estudiantes, considerando también el contexto familiar en el que se desenvuelven. Por último, estos resultados facilitarían diseñar futuras intervenciones más adaptadas a la realidad de los estudiantes.

Esta experiencia me dejó claro la importancia de abordar las habilidades emocionales en el ámbito educativo, dado que tiene un impacto significativo en el desarrollo integral de los estudiantes y en la armonía dentro de la comunidad educativa. Asimismo, me enseñó la relevancia de considerar los contextos familiares de los estudiantes para comprender mejor sus comportamientos y necesidades emocionales.

Finalmente, he aprendido que es importante separar cómo los aspectos emocionales pueden afectar tanto el bienestar personal como el rendimiento académico. Estos últimos están influenciados por diversos factores y no deben ser atribuidos únicamente al estado emocional de la persona.

Conclusiones

Este documento evidencia el alcance de las competencias establecidas en la formación en Psicología de la PUCP, presentando los conocimientos adquiridos durante las prácticas pre-profesionales. Además, se enfatiza el seguimiento de los criterios de las competencias para la obtención de la Licenciatura, aplicando las actividades basadas en fundamentos teóricos y manteniendo la integridad ética.

Para la elaboración del diagnóstico, como parte de la actividad del curso *Psicología y Violencia*, se recopiló información sobre el contexto de los participantes, con el objetivo de identificar los factores contextuales que determinaron que los adolescentes se involucren en faltas menores hasta delitos graves. Esto resultó fundamental, ya que comprender tanto el comportamiento como el contexto permitió la formulación de estrategias específicas para modificar conductas disruptivas. Además, la observación y la recopilación de data me permitió diseñar un protocolo de intervención especializado en el tratamiento de la agresión sexual, involucrando la participación familiar como soporte social. También fue necesario dialogar con autoridades y fuentes de primera mano para obtener una visión global de la problemática a diagnosticar.

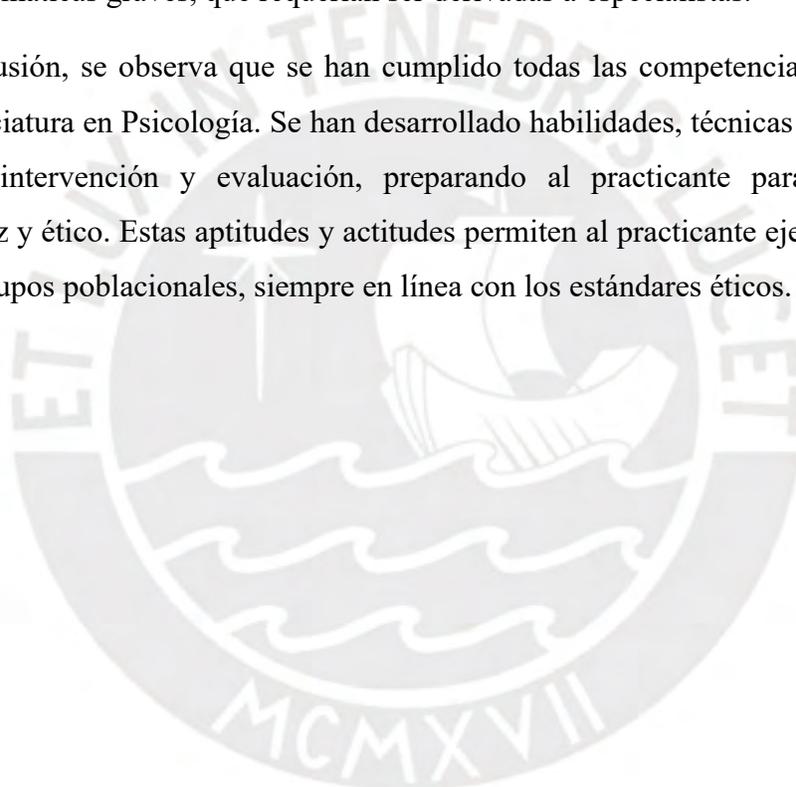
Como parte de las actividades realizadas en el curso, se podría incentivar una lista de sugerencias y recomendaciones para complementar las actividades realizadas. El uso de instrumentos adicionales de medición para verificar el progreso y avance de los jóvenes del CJDR. Esto podría ser un esfuerzo en conjunto de parte de los estudiantes del curso de Psicología y Violencia y los docentes.

Por otro lado, el objetivo de la intervención correspondiente a la competencia “Interviene”, fue conocer los factores que influyen en las relaciones interpersonales de los estudiantes de tercero de secundaria. En ese sentido, se realizó la intervención mediante la implementación de diversas técnicas conductuales para modificar los comportamientos no deseados y orientar las acciones de los participantes. Para su correcta aplicación, se establecieron parámetros claros, como la elección de los reforzadores y conductas objetivo. Fue necesario discernir qué técnicas conductuales utilizar

en cada momento, ya que algunas técnicas podrían emplearse de manera simultánea, demandando habilidades del examinador.

En relación a la competencia “Evalúa”, se demostró mediante el uso de pruebas psicológicas validadas al contexto peruano. Para lograrlo, el examinador tuvo que familiarizarse con las pruebas y someterse a un entrenamiento adecuado. Es crucial dominar estas pruebas para evitar sesgos durante la aplicación y garantizar el trabajo ético en el proceso. De esta manera, se elaboró un informe integral que pretende brindar información relevante para los padres de familia, docentes y autoridades en el manejo de los casos críticos. Así, las pruebas psicológicas permitieron identificar problemáticas graves, que requerían ser derivadas a especialistas.

En conclusión, se observa que se han cumplido todas las competencias requeridas para obtener la Licenciatura en Psicología. Se han desarrollado habilidades, técnicas y estrategias para el diagnóstico, intervención y evaluación, preparando al practicante para un desempeño profesional eficaz y ético. Estas aptitudes y actitudes permiten al practicante ejercer la psicología con diferentes grupos poblacionales, siempre en línea con los estándares éticos.



Referencias

- Becker, J., & Hunter, J. (1997). *Understanding and treating child and adolescent sexual offenders*. In T.H. Ollendick & R.J. Prinz (Eds.), *Advances in Clinical Child Psychology*, vol. 19 (pp. 177-197). New York, NY: Plenum Press.
- Beller, M. (2013). Technologies in large-scale assessments: New directions, challenges, and opportunities. In M. v. Davier, E. Gonzalez, I. Kirsch, & K. Yamamoto (Eds.). *The role of international large-scale assessments: Perspectives from technology, economy, and educational research* (pp. 25–45). Dordrecht: Springer Science+Business Media. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4629-9_3.
- Berrett, B., Murphy, J., & Sullivan, J. (2012). Administrator insights and reflections: Technology integration in schools. *The Qualitative Report*, 17(1), 200–221.
- Bishop, M. J., & Spector, J. M. (2014). Technology integration. In J. M. Spector, D. Merrill, J. Elen, & M. J. Bishop (Eds.). *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 817–818). (4 ed.). New York, NY: Springer Science Business Media.
- Camacho Zúñiga, M. G., Lara Alemán, Y., & Sandoval Díaz, G. (2016). Diseño curricular para entornos virtuales de aprendizaje en la Universidad Técnica Nacional, Costa Rica.
- Carver, C. S., & Connor-Smith, J. (2010). Personality and coping. *Annual review of psychology*, 61, 679-704.
- Cepeda Rodríguez, Z. Y. (2012). Empatía y distorsiones cognitivas en personas no reclusas y en condenados por delitos sexuales y delitos violentos en Boyacá. *Psicología*.
- Clemente, M. (2015). *Manual de orientaciones conceptuales y metodológicas para el control de la violencia sexual en adolescentes* (Documento inédito). Universidad de La Coruña. España.
- Cohen, D., & Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental psychology*, 32(6), 988.
- Coll, C. (2017). *La personalización del aprendizaje escolar*. Ediciones SM.

- Corman, L (1967). El test de la familia: en la práctica médico pedagógica. Kapelusz
- Diaz, M. (2018). Huertas Caseras Familiares: Estrategia para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y la convivencia. *Cultura Educación y Sociedad*, 9(3).
- Day, A., Casey, S & Gerace, A. (2010). Interventions to improve empathy awareness in sexual and violent offenders: Conceptual, empirical, and clinical issues. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 201-208.
- Delgado, A. (2009) Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: la Potenciación del aprendizaje autónomo. Revista de Docencia Universitaria. Número 4. *Recuperado de: http://www.um.es/ead/Red_U/4*
- Diaz, M. (2018). Huertas Caseras Familiares: Estrategia para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y la convivencia. *Cultura Educación y Sociedad*, 9(3).
- Ferragut, M & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95- 104.
- Férriz, L., Sobral, J., & Gómez-Fraguela, J. A. (2018). Empatía y delincuencia juvenil: Un meta-análisis sobre la relación. *Revista iberoamericana de psicología y salud.*, 9(1), 1.
- Floody, P. D., Thuillier, B. C., Mayorga, D. J., Cofré, A., & Salazar, C. M. (2019). Relación entre sobrepeso, obesidad y niveles de autoestima en escolares. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (35), 67-70.
- Flórez, L. (2007) Psicología Social de la Salud. Promoción y Prevención. El Manual Moderno. Colombia.
- Frailon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Gebhardt, E. (2014). Preparing for life in a digital age - the IEA international computer and information literacy study international report Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer International. Publishing <https://doi.org/10.1007/978-3-319-14222-7>.
- Franco, N., Pérez., M, A & Dios, M.J. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrolla ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(2), 149-156.

- Garnacho, D. (2014). El agresor sexual ¿Nace o se hace? (Grado en Criminología y Políticas Públicas de Prevención). Universidad Pompeu Fabra, Barcelona. Repositori Digital de la UPF, <http://repositori.upf.edu>.
- Gimeno Sacristán, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Ministerio de Educación
- Gómez-Ortiz, O., Casas, C & Ortega-Ruiz. (2016). Ansiedad social en la adolescencia: factores psicoevolutivos y de contexto familiar. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 24(1), 29-49.
- González, C. V. (2019). Predicción y prevención de la delincuencia juvenil según las teorías del desarrollo social (social development theories).
- Gonzales, R. R., Doval, Y. R., & Pérez, O. M. (2002). Estrés laboral, consideraciones sobre sus características y formas de afrontamiento. *Revista internacional de Psicología*, 3(01), 1-19.
- Guha, A., Luebbers, S., Papalia, N., & Ogloff, J. (2019). A follow-up study of mental health service utilization in a cohort of 2433 sexually abused Australian children utilizing five years of medical data. *Child abuse & neglect*, 90, 174-184.
- Gutiérrez-Saldaña, P., Camacho-Calderón, N., & Martínez-Martínez, M. L. (2007). Autoestima, funcionalidad familiar y rendimiento escolar en adolescentes. *Atención primaria*, 39(11), 597-603.
- Herrera, Y. C., Betancur, J., Jiménez, N. L. S., & Martínez, A. M. (2017). Bienestar laboral y salud mental en las organizaciones. *Revista electrónica PSYCONEX*, 9(14), 1-13.
- Johnstone, M., & Feeney, J. A. (2015). Individual differences in responses to workplace stress: The contribution of attachment theory. *Journal of Applied Social Psychology*, 45(7), 412–424. <https://doi.org/10.1111/jasp.12308>
- Marcos, J., & Collantes, M. (Ed). (2012). *La salud mental de las y los trabajadores*. Madrid, España: La ley.

- Martínez, M. L., Estévez, E., Jiménez, T. I., & Velilla, C. (2015). Violencia filio-parental: principales características, factores de riesgo y claves para la intervención. *Papeles del psicólogo*, 36(3), 216-223.
- Miner, M. & Crimmins, C. (1995). Adolescent sex offenders: Issues of etiology and risk factors. In *The Sex Offender: Vol. 1. Corrections, Treatment and Legal Practice*, edited by B.K. Schwartz and H.R. Cellini. Kingston, NJ: Civic Research Institute, pp. 9.1-9.15.
- Ministerio de Educación [MINEDU] (2015). Resolución Ministerial (N° 199-2015). Lima: MINEDU.
- Ministerio de Salud [MINSA] (2005). Manual de habilidades sociales en adolescentes escolares. Lima: MINSA.
- Montes, A.H & Vallejo, A.P. (2016). Efectos de un programa educativo basado en el uso de las TIC sobre el rendimiento académico y la motivación del alumnado en la asignatura de tecnología de Educación secundaria. *Educación XXI*, 19(2), 229-250.
- OMS (2016). *Entornos laborales saludables: Fundamento y modelo de la OMS*. Ginebra, Suiza: Organización Mundial de la Salud
- Pardo Cebrián, R. (2019). El debate en reestructuración cognitiva: análisis de los mecanismos terapéuticos de cambio clínico
- Pérez, F., Desbrow, J., Gran, B., Martínez, A., & Blasco, C. (2013). Programas de intervención con menores infractores de la Agencia para la Reeducación y Reinserción del Menor Infractor. Una revisión. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 12(2), 183-209.
- Pulido, F & Herrera, F. (2015) Miedo e inteligencia emocional en el contexto pluricultural de Ceuta. *Anuario de Psicología*, 45(2), 249-263.
- Pulido, F & Herrera, F. (2017) La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 29-39.

- Redondo, A., & Martínez Pérez-Crespo, Á. (2016). El papel del impulso sexual como elemento mediador de la autoestima en un agresor sexual con múltiples parafilias. *Cuadernos de Medicina Forense*, 22(1-2), 40-45.
- Rivera-Flores, J. (2013). Estrés laboral y sus repercusiones. *Revista Mexicana de Anestesiología*, 36(3), 173–175. Retrieved from <http://ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=91532774&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Roblizo, M. y Cózar, R. (2015). Usos y competencias en TIC en los futuros maestros de educación infantil y primaria: hacia una alfabetización tecnológica real para docentes. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 23-39.
- Rodríguez, J. B. M. (2005). *Educación para la ciudadanía* (Vol. 12). Ediciones morata
- Ruiz Alva, C. (2002). Estandarización del test de aptitudes escolares. TAE Niveles 1 y 2.
- Salanova, M. (2008). Organizaciones saludables y desarrollo de recursos humanos. *Estudios Financieros*, 3(2) 179-214.
- Salazar, M. & Pérez-Luco, R. (2016). Estimación de riesgo de reincidencia sexual en ofensores sexuales adolescentes chilenos: Características psicométricas de The Estimate of Risk of Adolescent Sexual Offender Recidivism ERASOR 2.0. Magíster en Psicología Jurídica y Forense, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.
- Scherer, R., Siddiq, F., & Tondeur, J. (2019). The technology acceptance model (TAM): A meta-analytic structural equation modeling approach to explaining teachers' adoption of digital technology in education. *Computers & Education*, 128, 13-35
- Shute, V. J., & Rahimi, S. (2017). Review of computer-based assessment for learning in elementary and secondary education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33(1), 1–19. <https://doi.org/10.1111/jcal.12172>.
- Sonnentag, S., & Frese, M. (2012). Stress in organizations. *Handbook of Psychology*.

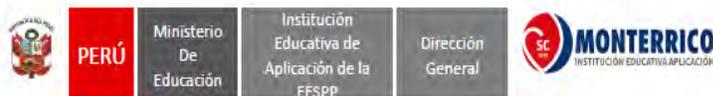
- Suárez Guerrero, C., Rivera Vargas, P., & Rebour, M. (2020). Preguntas educativas para la tecnología digital como respuesta. *Edutec-e: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 2020
- Teurel, A.G. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP*, (38) 141-152
- Texeido, S & Capell, C. (2002). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma*, 27(2), 193-219.
- Trujillo, F., & Bermúdez, J. (2017). Clima escolar y rendimiento académico en estudiantes de preparatoria. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 12(2), 31-44.
- UNESCO (2015). Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? Paris: Unesco.
- Valencia, B. J & Atehortúa, N. G. (2019). Las habilidades sociales en los ambientes escolares. *Revista Universidad Católica Luis Amigó (revista descontinuada)*, (3), 151-162.
- Vázquez, J., Pando, M., Colunga, C., Preciado, M., Orozco, M., González, M & Vázquez, C. (2017). Salud Mental Positiva Ocupacional: propuesta de un modelo teórico para el abordaje positivo de la salud mental en el trabajo. *Saúde e Sociedade*, 26(2), 584– 595. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1590/S0104-12902017169061>.
- Velasco, G. (2016) El rendimiento académico en la etapa de educación secundaria en Chiapas (México) consultado en <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/399337pdf>
- Valencia, B. J & Atehortúa, N. G. (2019). Las habilidades sociales en los ambientes escolares. *Revista Universidad Católica Luis Amigó (revista descontinuada)*, (3), 151-162.
- Vélez, G. A. M., & Hoyos, C. M. L. (2021). Las Relaciones Interpersonales en Contextos Educativos Diversos: estudio de casos. *Revista Perspectivas*, 6(21), 25-40
- Weiss, E. (2015). Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México. *Educação e Pesquisa*, 41, 1257-1272

Apéndices

Apéndice 1

- a. Ubicación: Surco/Lima
- b. Área: Psicopedagogía del nivel de primaria y secundaria
- c. Cargo: Interno de Psicología del nivel de primaria y secundaria
- d. Período: Del 21 de agosto del 2019 al 30 de Julio del 2020
- e. Competencias desarrolladas:
 - a. Observación de aula
 - b. Acompañamiento personal del estudiante
 - c. Aplicación de talleres para alumnos y docentes
 - d. Realización de informes psicológicos
 - e. Cooperación en actividades institucionales
- f. Características del Centro de Práctica:
 - a. Colegio público mixto de inicial, primaria y secundaria
 - b. Desarrollo de actividades:
 - i. Religiosas
 - ii. Deportivas
 - iii. Artísticas
 - iv. Navideñas
 - v. Días festivos del calendario
 - c. Misión: Brindar educación de calidad para estudiantes que no cuentan con los recursos económicos suficientes.
 - d. Visión: Formar estudiantes con aptitudes y valores para que puedan desarrollarse personalmente en la sociedad y tengan mayores oportunidades.

Apéndice 2



"Decenio de la Igualdad de Oportunidades para las Mujeres y Hombres"

"Año de la Universalización de la Salud"

LA DIRECTORA GENERAL DE MONTERRICO INSTITUCIÓN EDUCATIVA APLICACIÓN DEJA:

CONSTANCIA

Que, el Joven **EMANUEL EDUARDO CHAMORRO PERALTA**, identificado con D.N.I. N° **73808843** estudiante de la Pontificia Universidad Católica del Perú - PUCP, ha realizado su Internado en Psicología en nuestra Institución Educativa apoyando al servicio del Dpto. Psicopedagógico a cargo a los alumnos de los niveles Primaria - Secundaria, desde el 21 de agosto del 2019 al 30 de julio del 2020, desempeñándose con responsabilidad, iniciativa, compromiso e identificación con los objetivos y valores institucionales.

Se expide la presente Constancia a solicitud del interesado y para los fines que crea conveniente.

Santiago de Surco, 27 de noviembre del 2020



HNA. LIVIA GLADYS MARIÑO VARGAS, RSCJ
DIRECTORA GENERAL

LGM/vip

Calle Monterrico Chico Cdra. 1
Santiago de Surco
Telf.: 256 26 07

Apéndice 3

<https://sites.google.com/pucp.pe/ppp2020/p%C3%A1gina-principal/introducci%C3%B3n>

