

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**Facultad de Psicología**



Competencias del perfil de egreso de Psicología desarrolladas  
como practicante preprofesional del departamento  
psicopedagógico de una institución educativa pública de nivel  
inicial

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

*Fiorela Lorena Ortega Ramos*

Asesora:

*Martha Ramos Simón*

Lima, 2023

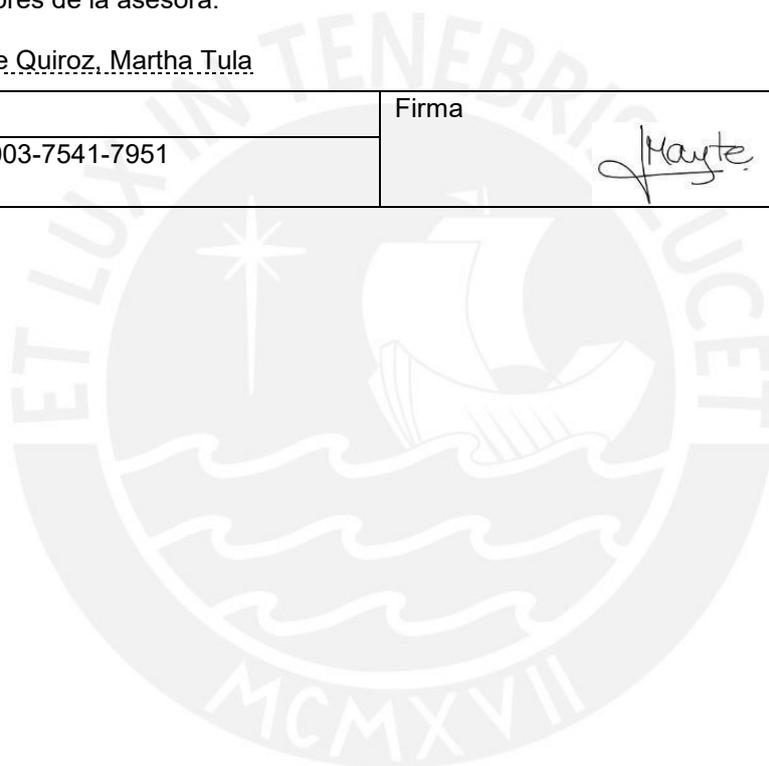
## INFORME DE SIMILITUD

Yo, Martha Tula Ramos Simón de Quiroz, docente de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora del trabajo de investigación titulado “Competencias del perfil de egreso de Psicología desarrolladas como practicante preprofesional del departamento psicopedagógico de una institución educativa pública de nivel inicial”, de la autora Fiorela Lorena Ortega Ramos, 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 07/08/2023.
- 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, lunes 07 de agosto de 2023.

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



## Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo dar cuenta de los aprendizajes logrados en torno a las competencias del perfil de egreso de la carrera de Psicología, a partir de las actividades realizadas como practicante preprofesional de una institución estatal de nivel inicial del distrito de Los Olivos durante el año 2021. Como parte de la competencia Diagnóstica, se emplearon distintos métodos para la recolección de información como la observación, la anamnesis, las sesiones de juego y las pruebas psicométricas. A partir del análisis de la información, se identificaron las principales necesidades de la población, dentro de las cuales se encontraban las dificultades de atención en los niños, la limitada interacción con pares, las dificultades de los padres para acompañar el proceso de aprendizaje de sus hijos, poner límites de forma respetuosa, establecer rutinas, entre otros. Sobre la base de estos resultados, dentro de la competencia Interviene, se diseñaron sesiones de escuela de padres para abordar los temas de atención, estilos de crianza, crianza positiva y regulación emocional. Finalmente, para la competencia Evalúa, se incluyó el diseño de una evaluación realizada como parte de un taller de gestión de proyectos en el cual se participó durante la práctica preprofesional. En este diseño, se planteó emplear un pre-test y un post-test sin grupo de comparación para evaluar el objetivo general; cuestionarios y un role playing para evaluar los objetivos específicos; y cuestionarios de satisfacción y listas de asistencia y cotejo para el monitoreo.

## **Abstract**

The purpose of this paper is to report on the learning achieved in relation to the competencies of the Psychology graduate profile, based on the activities carried out as a preprofessional intern in an early childhood state institution in the district of Los Olivos during the year 2021. As part of the Diagnostica competence, different methods were used to collect information such as observation, anamnesis, game sessions and psychometric tests. From the information analysis, the main needs of the population were identified, among which were attention difficulties in children, limited interaction with peers, difficulties of parents in accompanying the learning process of their children, setting limits in a respectful way, establishing routines, among others. Based on these results, within the Interviene competence, parenting school sessions were designed to address the topics of attention, parenting styles, positive parenting and emotional regulation. Finally, for the Evalúa competence, the design of an evaluation carried out in a project management workshop that took place during the preprofessional internship was included. In this design, a pre-test and a post-test without a comparison group were proposed to evaluate the general objective; questionnaires and a role playing to evaluate the specific objectives; and satisfaction questionnaires and checklists for monitoring.

## Tabla de Contenidos

Presentación General	5
Actividades realizadas que dan cuenta de las competencias del perfil de egreso	6
Competencia Diagnostica	6
<i>Descripción de las actividades realizadas</i>	6
<i>Reseña teórica</i>	7
<i>Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes</i>	11
Competencia Interviene	15
<i>Descripción de la actividad realizada</i>	15
<i>Reseña teórica</i>	18
<i>Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes</i>	21
Competencia Evalúa	25
<i>Descripción de la actividad realizada</i>	25
<i>Reseña teórica</i>	26
<i>Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes</i>	29
Conclusiones	31
Consideraciones éticas	34
Referencias	36

## **Presentación General**

En el presente trabajo, se evidencia el logro de las competencias del perfil de egreso de la carrera de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Para ello, se presentan las actividades llevadas a cabo durante las prácticas preprofesionales, las cuales fueron realizadas en una institución educativa estatal de nivel inicial ubicada en Los Olivos. Esta experiencia se desarrolló de abril a diciembre del 2021, durante el contexto de emergencia sanitaria por la COVID-19, por lo que las clases fueron virtuales.

El área del colegio en la que se desarrolló la experiencia preprofesional fue el departamento psicopedagógico, el cual tenía como objetivo fomentar el desarrollo intelectual y socioemocional de los estudiantes. En específico, la practicante fue asignada, junto a otra practicante, a un aula de 5 años. Cada una tuvo a su cargo a 14 estudiantes y sus respectivas familias, aunque también se llevaron a cabo actividades con toda el aula en conjunto. Como parte de las principales labores desarrolladas en la institución, se realizó un diagnóstico de necesidades tanto a nivel de aula como individual y, a partir de ello, se diseñaron y ejecutaron actividades de psicoeducación para los padres y se intervino de manera individual con algunos estudiantes y sus familiares.

Cabe resaltar que, además de contar con la supervisión de un licenciado en psicología, se recibió constante supervisión y capacitación por parte de los miembros de una agrupación aliada de la institución educativa, la cual estaba conformada por egresados y estudiantes de psicología.

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

### **Competencia Diagnóstica**

#### *Descripción de las actividades realizadas*

Con el objetivo de recopilar información e identificar cuáles eran las necesidades de la población con la que se estaba trabajando, se llevaron a cabo distintas acciones. Dentro de estas se encuentran la observación de conducta, la realización de anamnesis, la ejecución de sesiones de juego con los niños y la aplicación de pruebas psicométricas. En primer lugar, se realizó la observación de los estudiantes durante sus clases sincrónicas, las cuales tenían una duración aproximada de una hora y se realizaban tres días a la semana durante la mañana en la plataforma Zoom. Para llevar a cabo el registro de la información, se ingresó a todas las clases sin prender la cámara y en un cuadernillo de seguimiento se describieron de forma objetiva los comportamientos más relevantes observados tanto en los niños asignados, los familiares que los acompañaban y la profesora.

En segundo lugar, se realizaron anamnesis con el objetivo de recopilar información sobre el desarrollo de los niños e identificar posibles problemáticas. Para ello, la agrupación aliada brindó una guía de preguntas que se modificó junto a la otra practicante del aula. La versión final de esta incluyó preguntas que permitían explorar las distintas áreas del desarrollo desde la etapa del embarazo hasta la actualidad. Posteriormente, se contactó a los padres a través de WhatsApp para solicitarles el consentimiento para que sus hijos participaran de las actividades individuales llevadas a cabo por el departamento psicopedagógico y para acordar una fecha para la anamnesis. En total, se realizaron siete entrevistas, cuatro por llamada telefónica y tres por Zoom. Cabe señalar que a tres madres que no asistieron a las reuniones se les envió un formulario de Google, brindado por la agrupación aliada, que contenía una versión resumida de la guía de preguntas.

En tercer lugar, se llevaron a cabo sesiones de juego con los niños con la finalidad de conocerlos e identificar cómo se desenvolvían en actividades lúdicas relacionadas a distintos aspectos del desarrollo. Para esta actividad, se diseñaron dos sesiones, una para ser realizada por Zoom y otra por llamada telefónica, dado que por temas económicos algunas familias tenían acceso muy limitado a internet. Para las sesiones, se plantearon juegos que permitieron evaluar la atención selectiva y sostenida, pues los padres habían manifestado preocupación por esta área, la discriminación visual y auditiva, el esquema corporal y la orientación visoespacial. En total, se llevaron a cabo siete sesiones de juego que duraron aproximadamente 45 minutos.

Seis se realizaron por Zoom y una por llamada telefónica.

Finalmente, como parte de la aplicación de pruebas psicométricas, se aplicaron dos Escalas de Conners (Cuestionario de conducta de Conners para Padres y el Cuestionario de Conducta en el Hogar), a través de formularios de Google, con el objetivo de identificar indicadores del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y conductas asociadas en los niños. Al crear los formularios, se identificó que algunos ítems podían ser difíciles de comprender, por lo que se realizaron modificaciones con la supervisión de la agrupación aliada. En total se modificaron siete ítems por dos motivos. Por un lado, se cambiaron palabras que eran empleadas en otros países por palabras comunes para el contexto peruano. Por otro lado, se añadieron palabras o frases que aclararan el sentido de aquellos ítems que eran ambiguos. En total, cinco madres completaron el formulario. Dado que otras dos señalaron que no tenían acceso a internet, se acordó completar el cuestionario a través de llamada telefónica, lo que se llegó a concretar con una de ellas. Posteriormente, se calificaron las pruebas, para lo cual se creó un Google Sheets en el que se procesó la información y, luego, se realizó la interpretación de los datos de acuerdo al manual.

### ***Reseña teórica***

La primera fase para llevar a cabo una intervención en el ámbito socioeducativo consiste en realizar una evaluación de necesidades, las cuales pueden ser comprendidas como la falta de algo que se considera necesario o como discrepancias entre la situación actual y la deseada u óptima; de este modo, esta evaluación permite obtener información sobre determinado fenómeno o realidad que se desea comprender y cambiar (Álvarez, 2002; Araújo, 2007). Como resalta Álvarez (2002), en contraste con la mirada que se centra de forma exclusiva en el individuo, desde el ámbito socioeducativo se reconoce que las necesidades de una persona son contextuales; es decir, siempre están vinculadas con el entorno, por lo que para llevar a cabo una evaluación de las necesidades de los estudiantes es importante incluir a dicho entorno.

En línea con lo anterior, a nivel metodológico, se realizó una triangulación de datos; es decir, se incluyeron distintas fuentes y métodos de recolección de información para tener una mirada más amplia y profunda de los fenómenos que se buscaban conocer (Hernández et al., 2014). Es así que, al realizar el diagnóstico de necesidades, se tomó en cuenta la información brindada por los entornos más cercanos a los estudiantes como son la familia y la escuela (Beale, 2006). Asimismo, se tomó en consideración a los propios estudiantes, pues estos no solo se ven influenciados por los entornos en los que se desenvuelven, sino que también influyen en estos y en su propio desarrollo a través de sus características innatas y aprendidas

(Papalia y Martorell, 2017; Shaffer y Kipp, 2007). En esta misma línea, se emplearon distintas técnicas para recolectar la información como fueron la observación, la entrevista, la sesión de juego y la aplicación de pruebas psicométricas. Esto permite compensar las limitaciones de emplear solo una técnica o fuente de información y aporta mayor validez a los resultados obtenidos (Velosa-Porras y Rodríguez-Malagon, 2020).

En primer lugar, se realizó la observación, la cual es definida como una técnica para la recolección de datos que consiste en percibir de manera deliberada las conductas producidas por una o más personas y registrarlas de forma sistemática para su análisis posterior (Díaz, 2010; Fernández-Ballesteros, 2013). Existen distintos tipos de observación dependiendo de diferentes variables. En el caso específico de este diagnóstico, se llevó a cabo una observación directa no participativa, pues si bien se observó de forma sincrónica las sesiones de clase no se intervino durante estas, de modo que la observadora se mantuvo como un agente externo (Campos y Lule, 2012; Díaz, 2010). En cuanto a la unidad de análisis, se buscó observar el continuo del comportamiento, por lo que se trató de registrar la mayor parte de eventos conductuales que acontecían en el contexto natural de clases durante periodos de tiempo prolongados (Fernández-Ballesteros, 2013). En concordancia con ello, para consignar la información observada, se empleó un registro narrativo, en el cual se relata de forma descriptiva y objetiva los eventos conductuales a medida que suceden (Díaz, 2010).

En segundo lugar, se aplicó la técnica de la entrevista. Como señala Perpiñá (2012) existen diferentes tipos de entrevistas según el ámbito de aplicación o los fines de la entrevista, en este caso se realizó una entrevista clínica diagnóstica, ya que lo que se buscaba era recopilar información para evaluar el desenvolvimiento de los estudiantes y en base a ello decidir si se requería una intervención y de qué tipo. En específico, se llevó a cabo la anamnesis, que es un proceso de exploración en el que se recaba información valiosa que contribuye a la comprensión de la situación actual de la persona para identificar así el marco de actuación (Flores, 2015; Universidad Internacional de La Rioja, 2021). Esta se realiza a través de preguntas específicas, planteadas al paciente o a otras personas significativas, que permiten conocer los datos de identificación del paciente, sus problemas actuales y evolución, su historia de desarrollo, los antecedentes personales, familiares y ambientales relevantes para comprender su estado de salud, entre otros datos (Bleger, 1964; Flores, 2015; Guerrero y Barreu, 2013). Durante este proceso de entrevista, es de gran relevancia el establecimiento del rapport; es decir, de una relación de confianza y compenetración con el entrevistado, pues esto facilita que pueda hablar sobre temas que pueden resultarle difíciles de expresar (García-Soriano y Roncero, 2012).

En tercer lugar, se realizaron sesiones de juego con las cuales se buscó conocer el desenvolvimiento de los niños en relación a distintas habilidades básicas: la atención selectiva y sostenida, la discriminación visual y auditiva, el esquema corporal y la orientación visoespacial. La atención es definida como un proceso psicológico básico, conformado por varios mecanismos que funcionan de manera coordinada, que permite seleccionar los estímulos del entorno que son relevantes para la persona (Londoño, 2009; Ríos-Lago et al., 2007; Schunk, 2012). Existen distintos tipos de atención, entre ellos, la selectiva y la sostenida. La atención selectiva es el proceso por el cual las personas pueden seleccionar los estímulos relevantes e ignorar el resto, lo que permite realizar una actividad en presencia de distractores (Cooley y Morris, 1990; Londoño, 2009). La atención sostenida es el proceso por el cual se puede mantener el foco de atención en una actividad de forma prolongada (Cooley y Morris, 1990; Sohlberg y Mateer, 2001, como se citó en Londoño, 2009).

La discriminación visual y auditiva son habilidades que permiten reconocer y diferenciar estímulos visuales y auditivos, respectivamente, mediante la identificación de sus rasgos distintivos o dominantes (Eyzaguirre, 1996, como se citó en Gaspar y Gaspar, 2018; Siew et al., 2019). El esquema corporal es definido como la capacidad de reconocer el cuerpo, las partes que lo conforman, su capacidad de movilidad, sus límites y su relación con el entorno, lo que es fundamental para la actividad motriz (Arnáiz y Lozano, 1992; Eyzaguirre, 1996, como se citó en Gaspar y Gaspar, 2018; Soler, 2016). La orientación visoespacial es la habilidad para ubicarse en el espacio, conocer y manejar nociones espaciales como arriba y abajo, derecha e izquierda, entre otras (Eyzaguirre, 1996, como se citó en Gaspar y Gaspar, 2018).

En cuarto lugar, se aplicó una prueba psicológica de tipo psicométrica, la cual es definida como un procedimiento o instrumento que brinda información objetiva y cuantificada sobre una muestra de la conducta, los procesos cognitivos o los procesos fisiológicos (Calero y Padilla, 2013; Hogan, 2015; Paz y Peña, 2021). Una de sus principales características es que es estandarizada, lo que hace referencia a que estos tests implican materiales y procedimientos uniformes para ser aplicados y calificados independientemente de quien los aplique (Calero y Padilla, 2013; Hogan, 2015). Además, la interpretación de las puntuaciones de los tests se basa en el uso de criterios normativos, los cuales permiten la comparación con las puntuaciones obtenidas por grandes grupos de personas con los que comparten características en común como la edad o el sexo (Calero y Padilla, 2013; González, 2007; Hogan, 2015).

De forma específica, se emplearon las escalas Conners, las cuales son una de las pruebas psicométricas más empleadas para detectar síntomas y conductas asociadas al TDAH (Amador et al., 2002). Existen versiones tanto para padres como para profesores, quienes valoran la

intensidad de los síntomas del TDAH en niños y adolescentes de entre 3 y 17 años (Zúñiga y Lucho, 2009). En este caso, se aplicó una versión abreviada para padres, la cual consistía de nueve ítems orientados a identificar conductas vinculadas a la hiperactividad, y una versión de 48 ítems que abarcaban cinco factores: Problemas de Conducta, Problemas de Aprendizaje, Psicossomático, Impulsivo-hiperactivo, y Ansiedad (Zúñiga y Lucho, 2009).

Retomando la relevancia del contexto en la evaluación de necesidades, además de la información teórica presentada, resulta importante tomar en consideración cómo la pandemia por la COVID-19 influyó en el desarrollo de los niños, pues como señala el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020), la pandemia y las medidas que se adoptaron para hacerle frente afectaron todos los aspectos de la vida de los niños. Uno de los principales cambios que generó la pandemia es que los niños pasaron de desenvolverse en distintos espacios de socialización a estar la mayoría del tiempo con sus familias y a interactuar con otros solo a través de pantallas, lo que resultó aún más restringido para aquellas familias que tenían una limitada conectividad (Castillo y Sandoval, 2022; Lip y Valdivia, 2021). Esto implicó una notable disminución en la interacción con sus pares y menos oportunidades para el juego compartido, elementos que son de gran importancia para el desarrollo de los niños tanto en la dimensión física, cognitiva, del lenguaje y socioemocional (Castillo y Sandoval, 2022).

Las investigaciones realizadas durante la pandemia dieron cuenta del impacto que esta estaba teniendo en los niños. Algunos de los hallazgos fueron que los niños podían experimentar angustia por no comprender lo que estaba aconteciendo, por el temor de enfermarse o que algún familiar se enfermara, y por la separación o muerte de alguna persona cercana (Alianza para la Protección de la Infancia en la Acción Humanitaria, 2020). Asimismo, se identificaron dificultades para concentrarse, irritabilidad, aumento de rabietas, inquietud, ansiedad, agresividad, conductas regresivas (onicofagia, succión digital, pérdida del control de esfínteres), problemas de sueño, alteración del apetito, conductas desafiantes, entre otros (Galiano et al., 2020; García et al., 2020; Orgilés et al., 2020; Sánchez, 2021). En cuanto a los hábitos, se encontró que los niños dormían más tiempo del habitual, hacían menos actividad física y pasaban mucho más tiempo usando aparatos electrónicos (Orgilés et al., 2020). Otro de los efectos fue el incremento de la probabilidad de sufrir diferentes tipos de maltrato, ya sea físico, psicológico o negligencia, dentro de las familias (Alianza para la Protección de la Infancia en la Acción Humanitaria, 2020).

En relación a lo anterior, es importante también tomar en cuenta el impacto que la pandemia tuvo en los padres o cuidadores. Esto incluye el miedo al contagio, los cambios en

las formas de buscar sustento económico, la disminución de ingresos, los cambios en las relaciones familiares, la sobrecarga al tener que asumir nuevas actividades, entre otros elementos que se vinculaban con un incremento del estrés (Alianza para la Protección de la Infancia en la Acción Humanitaria, 2020; Lip y Valdivia, 2021). Adicionalmente, los padres encontraron nuevos retos en relación a la crianza de sus hijos, entre ellos el gestionar horarios y rutinas, manejar conductas desafiantes, ofrecer actividades atractivas que fomentaran el desarrollo de los niños, acompañar el proceso de aprendizaje, ocuparse tanto del cuidado de los hijos como de las labores domésticas, lidiar con el deseo de los niños de salir a la calle, y manejar el uso de aparatos tecnológicos y de horarios de sueño (García et al., 2020).

### ***Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes***

A continuación, se presentan las principales necesidades de intervención a nivel de salón identificadas a partir del diagnóstico. Un tema de especial relevancia fue la atención en clases o al hacer la tarea, la cual fue señalada durante las anamnesis como el aspecto en el que la mayoría de niños presentaban un déficit. Si bien los padres empleaban el término concentración, el cual puede resultar ambiguo, se comprendió que hacían referencia a la atención selectiva y sostenida. Sin embargo, a partir de las sesiones de juego, la observación de las clases, y la prueba psicométrica, se identificó que ninguno de los niños presentaba un desempeño atípico. Lo que sus padres consideraban como un déficit en la atención respondía a rangos normales para su edad o eran el resultado de otros factores como su espacio de estudio, su estado emocional, el descanso y la alimentación, las características de las actividades realizadas, entre otros. Es así que la valoración de la atención como un problema interno del niño se vinculaba con la falta de información sobre el tema.

Por otro lado, mediante la observación, se identificó que los padres tenían dificultades para acompañar el proceso de aprendizaje de los niños y guiar su comportamiento, en específico, cuando ellos se distraían, tenían alguna dificultad para llevar a cabo una tarea durante clase, se equivocaban o realizaban alguna conducta que consideraban inadecuada, algunas madres y otros cuidadores empleaban gritos hacia los niños. Esto se vinculaba con miradas muy rígidas sobre cómo debían comportarse los niños, con una visión negativa sobre los errores, una sobrevaloración de lo académico sobre lo emocional, dificultades en la autorregulación emocional y la corregulación de los niños, y con el desconocimiento de otras estrategias para guiar el comportamiento de los menores.

Fuera de las clases, los padres señalaron que una de sus principales dificultades fue el gestionar el tiempo que pasaban los niños usando aparatos electrónicos, principalmente viendo

la televisión o jugando con el celular. Se identificó que esto se vinculaba con que algunas familias no brindaban otras opciones de entretenimiento para los niños, no establecían límites claros sobre el empleo de dichos aparatos, no brindaban un buen ejemplo al respecto, empleaban los aparatos como forma de calmar a los niños o preferían permitirles usarlos cuando ellos estaban ocupados. Asimismo, se identificó que tenían dificultades para establecer horarios y rutinas con los niños. Esto afectó principalmente su descanso, ejercicio y uso de aparatos electrónicos, pues los niños dormían y se despertaban muy tarde, no tenían espacios determinados para realizar actividad física y pasaban mucho tiempo con el celular o el televisor.

En cuanto a la interacción entre pares, se identificó que esta era muy reducida. A través de la anamnesis, se encontró que la interacción con otros niños se limitaba principalmente a la relación con hermanos o primos que vivían en la misma casa, con quienes podían compartir juegos. En cuanto a las clases sincrónicas, la mayoría de actividades propuestas por la profesora se realizaban de forma individual, por lo que había muy poca interacción entre ellos. Durante estas, también se identificó a algunos niños que interrumpían a sus compañeros y tenían dificultades para respetar turnos.

Por otro lado, a modo de reflexión, se identifican algunos alcances y limitaciones de las actividades realizadas como parte del diagnóstico. En relación a la observación, se resalta como un alcance el haber observado cómo era la interacción entre los niños y sus cuidadores, pues esto brindó información de gran relevancia para identificar las necesidades de intervención del aula. En cuanto a las limitaciones, un aspecto que resultó complicado inicialmente fue el observar a varios estudiantes al mismo tiempo, a la vez que se tomaban apuntes, pues previamente no se había realizado una actividad de observación similar; sin embargo, luego de algunos días de práctica, esta actividad resultó más sencilla de realizar, por lo que se pudo anotar una mayor cantidad de aspectos relevantes.

En el caso de la anamnesis, se resalta como principal alcance el establecimiento del rapport con las madres entrevistadas, el cual habría facilitado que ellas respondieran todas las preguntas sin mostrar resistencia, incluso sobre aquellos temas que podían resultar incómodos (García-Soriano y Roncero, 2012). Otro alcance fue que para la realización de la guía de entrevista se realizó un trabajo colaborativo que permitió identificar qué preguntas se podían agregar, de modo que se pudiera tener un abordaje más completo de las áreas deseadas. Asimismo, dicho trabajo colaborativo permitió identificar cómo mejorar la formulación de las preguntas, de modo que estas fueran lo más claras posibles, lo que facilita la obtención de respuestas más precisas, completas y elaboradas (Ávila y Rodríguez, 1997; García-Soriano y Roncero, 2012; Márquez, 2013). Aun así, se resalta que a partir de las primeras entrevistas se

plantearon mejoras adicionales, por ejemplo, para explorar el área cognitiva. Un alcance adicional es que se buscó adaptarse a las posibilidades de las madres, es así que algunas anamnesis se llevaron a cabo a través de llamadas telefónicas.

Por otro lado, una de las limitaciones fue que, al realizar las anamnesis vía telefónica o cuando las entrevistadas no prendían su cámara, no se podía observar su conducta, la cual es una fuente importante de información, pues permite identificar cómo reaccionan a las preguntas, a partir de lo cual se puede tomar decisiones sobre cómo proceder con estas (Flores, 2015; Perpiñá, 2012). No obstante, si bien no se pudo realizar dicha observación, se prestó mayor atención al paralinguaje, lo cual contribuyó a poder identificar cómo reaccionaban las entrevistadas a las preguntas. Adicionalmente, otro aspecto que resultó difícil inicialmente fue el entrevistar y tomar apuntes a la vez, pues en los cursos de la universidad las entrevistas usualmente se realizaban entre dos personas, de modo que una entrevistaba y la otra se concentraba en tomar apuntes, o la entrevista se grababa. Sin embargo, después de las primeras entrevistas, se pudo llevar a cabo ambas actividades sin inconvenientes debido a la práctica y la mayor familiarización con las preguntas.

Respecto a las sesiones de juego, los principales alcances fueron el establecimiento de una buena relación con los niños y la realización de juegos que fueron de su agrado, esto se pudo identificar a partir de la participación y cooperación de los estudiantes. Otro alcance fue que se planificaron sesiones para ser realizadas tanto mediante videollamada como llamada telefónica, esto con la finalidad de adaptarse a la limitada conectividad de algunas familias. En cuanto a las limitaciones, durante la primera sesión, la duración de los juegos fue mayor a la esperada y el orden de estos no fue el más adecuado, pues los dos últimos juegos fueron los que exigían mayores recursos atencionales y que podían generar mayor cansancio en la vista, lo que se evidenció en el cansancio de la estudiante y pudo influir de forma negativa en su desenvolvimiento. Además de ello, la madre de la estudiante intervenía cuando ella presentaba dificultades, se demoraba o se equivocaba al realizar alguna actividad y, en el espacio en el que se encontraba la niña, había estímulos distractores como un televisor prendido y personas conversando.

A partir de la identificación de las limitaciones mencionadas, se plantearon mejoras para las siguientes sesiones. Es así que, previo a estas, se escribió a las madres señalando algunas indicaciones relevantes como el destinar un espacio libre de distractores para la sesión y la importancia de no intervenir si es que sus hijos presentaban alguna dificultad con las actividades. Asimismo, se modificó la duración de la sesión para que fuera más corta y se cambió el orden de los juegos, en específico, se intercalaron aquellos que eran más sencillos

con aquellos que requerían mayor atención y que podían generar cansancio en los ojos; los efectos positivos de este cambio se evidenciaron en que en las siguientes sesiones todos los niños se mostraron enérgicos desde el inicio hasta el final de la sesión.

Por último, en torno a la aplicación de las Escalas de Conners, se destaca como principal alcance que se realizó una revisión detallada de las escalas brindadas. A partir de esto, se pudo identificar ítems que podían resultar difíciles de comprender para las participantes y se realizaron modificaciones para favorecer su adecuada comprensión, para lo cual se contó con la supervisión de la agrupación aliada, esto con el objetivo de no afectar el sentido de los enunciados. Esta acción se considera relevante pues, como señala Furr (2011), un aspecto de gran importancia en relación a los instrumentos psicométricos es el lenguaje, ya que, para obtener información significativa por parte de los participantes, es necesario que los instrumentos presenten un lenguaje claro que sea fácilmente comprendido. Para ello, según Hernández et al. (2014), es necesario tomar en consideración las características de la población objetivo como son la edad, el nivel educativo, los conocimientos previos, entre otros. Además de ello, se rescata como otro alcance que, ante la imposibilidad de algunas madres para responder el cuestionario por falta de conectividad, se buscó otra alternativa para llevar a cabo la actividad, en específico, se realizaron llamadas telefónicas.

Lo expuesto previamente da cuenta del logro de la competencia Diagnóstica, la cual plantea la utilización ética y responsable de métodos apropiados para el recojo de información y el posterior análisis de necesidades que conduzcan a la comprensión de un fenómeno. En este sentido, se resalta el haber realizado una triangulación de datos; es decir, el haber empleado distintas fuentes y métodos de recolección, pues al poder contrastar la información brindada por cada actividad que formó parte del diagnóstico, se pudo tener una mirada más precisa y profunda de los fenómenos identificados. De este modo, se superaron las limitaciones que presentaba cada actividad por separado. Así, por ejemplo, se pudo identificar que los estudiantes no presentaban déficits en relación a su capacidad de atención, que era lo que algunos padres señalaban en la anamnesis, sino que había otros factores que influían en sus dificultades para prestar atención durante las clases.

Asimismo, para la planificación de cada actividad se tuvieron en cuenta las características de la población con la que se trabajaba. Es así que, tomando en consideración la limitada conectividad que tenían algunas familias, se brindaron distintas opciones para llevar a cabo las actividades, de modo que las dificultades económicas no impidieran que sus hijos se vieran beneficiados por las acciones del departamento psicopedagógico. En esta misma línea, durante la planificación de cada actividad con las madres, se realizó una revisión detallada del

lenguaje empleado en la formulación de las preguntas, de modo que estas fueran comprensibles para ellas. Respecto a los estudiantes, al diseñar las actividades con ellos y al analizar la información obtenida a través de las distintas fuentes de información, se tomó en consideración las características del desarrollo de su grupo etario.

Adicionalmente, se resalta la capacidad de autocrítica y mejora continua, pues a medida que se identificaron aspectos que no estaban favoreciendo la óptima realización de las actividades, se llevaron a cabo acciones de mejora, como se mencionó respecto a las sesiones de juego. Para ello, se buscó cómo mejorar por cuenta propia pero también se buscó recibir la orientación de la agrupación aliada, de esto modo se dio un proceso de aprendizaje autónomo y también colaborativo que resultó muy enriquecedor. Asimismo, a partir de esto, se identificó la importancia de la capacidad de adaptación, pues lo planificado no siempre funciona de la forma esperada, por lo que es relevante estar abiertos a realizar cambios.

## **Competencia Interviene**

### ***Descripción de la actividad realizada***

Para dar cuenta de la competencia Interviene, se ha escogido el diseño y ejecución de la escuela de padres, la cual se realizó a través de la plataforma Zoom y tenía como objetivo que los padres adquirieran información relevante y desarrollaran herramientas que les permitieran abordar de forma óptima la crianza de sus hijos. La elección de los temas a tratar en este espacio se basó en los resultados del diagnóstico presentados previamente. Es así que se propusieron los siguientes temas para las primeras sesiones: cómo enfrentar los efectos negativos de la pandemia, los estilos de crianza, la crianza positiva y la regulación emocional.

En cuanto al primer tema, si bien se hacía una breve revisión de los efectos y cambios negativos que habían surgido en el contexto de la pandemia, el foco estaba en brindar recomendaciones sobre cómo los padres podían favorecer la atención de los niños durante las clases y al hacer las tareas, cómo establecer rutinas saludables, lo que incluía la gestión del tiempo para la actividad física, el juego, el uso de aparatos electrónicos, entre otros, y cómo mejorar los hábitos de sueño, ya que durante el diagnóstico se había identificado que estos eran algunos de los temas con los que los padres presentaban mayores dificultades. En este sentido, el objetivo de esta sesión era fomentar que los padres realizaran acciones para contrarrestar los cambios negativos que habían surgido en el contexto de la pandemia.

Por otro lado, el objetivo de la segunda sesión fue concientizar a los padres sobre el estilo de crianza que estaban aplicando y las repercusiones que este tenía en sus hijos, y el

objetivo de la tercera sesión fue fomentar que los padres aplicaran la disciplina positiva con sus hijos. Ambas sesiones se consideraron relevantes ya que se había identificado que los padres tenían dificultades para orientar el comportamiento de sus hijos a través de estrategias que fueran favorables para el cambio comportamental y el bienestar emocional de los niños.

Respecto al cuarto tema, este tuvo como objetivo fomentar que los padres realizaran acciones para mejorar su regulación emocional, así como la de sus hijos. Este tema se consideró importante pues se identificó que la dificultad de los padres para autorregular sus emociones y corregular las de sus hijos se vinculaban con problemáticas como el empleo de gritos para guiar el comportamiento de los niños y el uso de aparatos electrónicos como medio para tranquilizarlos.

Para el diseño de todas las sesiones se estableció una misma estructura. En primer lugar, se presentaba el objetivo de la sesión para que los padres tuvieran conocimiento de qué podían esperar respecto a su participación. En segundo lugar, se realizaba una dinámica de integración para favorecer la interacción entre los padres y las practicantes para así generar un espacio de confianza que fomentara la participación activa. En tercer lugar, se llevaba a cabo una dinámica para recoger los saberes y experiencias previas de los padres y así fomentar su involucramiento con los temas. En cuarto lugar, se realizaba una exposición, empleando un lenguaje sencillo, en la que se brindaba la información sobre el tema abordado y recomendaciones que pudieran poner en práctica en casa. Para esta parte, se buscó emplear elementos que permitieran captar la atención de los padres y favorecer una mejor comprensión como imágenes, videos y materiales demostrativos elaborados por las practicantes.

En quinto lugar, se llevaba a cabo una actividad para que los padres establecieran qué recomendaciones se comprometían a aplicar con sus hijos, esto con la finalidad de motivarlos a llevar a la práctica lo visto en la sesión. Finalmente, se hacía una breve síntesis de la sesión resaltando los puntos centrales, se abría un espacio para que los padres realizaran preguntas y se enviaba un formulario de Google para conocer la satisfacción de los padres respecto a la sesión, qué aprendizajes destacaban, qué recomendaciones brindaban para realizar mejoras en las siguientes sesiones y qué temas les gustaría que se trataran en las próximas sesiones.

Adicionalmente, previo a la realización de cada sesión, se planificó enviar, a través del grupo de WhatsApp que se tenía con los padres, un flyer con la presentación del tema que se iba a tratar, así como la fecha y el horario. Asimismo, teniendo en cuenta que no todos los padres podrían ingresar a la sesión por distintos motivos, se había planificado, al finalizar cada sesión, enviar una infografía en la que se brindara la información más relevante, haciendo especial énfasis en las recomendaciones que los padres podían poner en práctica en casa.

A partir de la segunda sesión, antes de la presentación del objetivo, se planificó destinar un espacio para conversar con los padres sobre cómo les había ido con los compromisos que habían establecido en la sesión anterior. Con ello se buscaba conocer si las sesiones estaban teniendo un efecto favorable en la interacción de padres e hijos. Cabe resaltar que, para favorecer el cumplimiento de los compromisos, durante la sesión y en el WhatsApp, se le resaltaba a los padres que, de requerir mayor orientación para poner en práctica las recomendaciones, podían escribir a las practicantes para que les brindaran asesoría personalizada acorde a las necesidades de cada niño o niña.

Luego de la etapa de diseño de las sesiones, se pasó a la creación de los materiales y la ejecución. Para establecer el horario para la primera sesión, se consultó a la profesora cuál creía que era el mejor horario en base a su experiencia, a partir de lo cual se acordó que sería a las 8 p.m., ya que muchos padres regresaban tarde de sus trabajos. En esta primera sesión, no se conectó ninguna madre ni padre. Al conversar con la profesora, ella comentó que se imaginaba que esa situación podía ocurrir, ya que esa semana los niños tenían varias tareas vinculadas a la celebración de Fiestas Patrias, por lo que los padres estarían ocupados. Además, señaló que los temas asociados a la pandemia probablemente los tenía cansados, pues a diario escuchaban al respecto en las noticias y otros espacios, y el año anterior ya habían tenido varias actividades sobre dichos temas. Es por ello que recomendó tratar temas vinculados a crianza y atención durante las clases, los cuales sí se habían planificado abordar en las sesiones. Dado que en la primera sesión, se iban a brindar recomendaciones sobre cómo favorecer la atención de los niños, se decidió ampliar esta información y emplearla como tema central de la siguiente sesión, pues era el tema sobre el cual las madres habían mostrado más interés. En esta segunda sesión, asistieron cuatro padres en total.

Debido a la baja asistencia a las sesiones, se decidió enviar un formulario de Google para identificar qué otra estrategia podría ser más efectiva en lugar de las sesiones por Zoom. En este se consultó a los padres por qué no habían podido asistir a las sesiones y de qué modo les gustaría que se les brindara información. Esta última pregunta fue para todos los padres en general, no solo para los que no asistieron. Respecto a la primera pregunta, la mayoría señalaron que esto se debía a que no tenían los medios necesarios para conectarse (por ejemplo, megas suficientes) y a que tenían que trabajar. En relación a la segunda, la respuesta más frecuente fue a través de más sesiones por Zoom, seguida de los videos cortos y las infografías. A partir de esto, se consideró que la realización de videos cortos era la opción más adecuada para reemplazar a las sesiones por Zoom, pues estas eran más accesibles para la mayoría de padres en términos de recursos, les brindaban flexibilidad al poder ser revisadas en cualquier

momento, y era el formato más parecido a la opción que había obtenido la mayor cantidad de votos. Asimismo, los padres ya estaban familiarizados con los videos como medio de aprendizaje pues la profesora solía enviarlos como parte de la enseñanza de los niños.

### ***Reseña teórica***

Si bien las personas se ven influenciadas por los distintos entornos en los que se desenvuelven, la familia es el primer y más importante agente socializador para los niños (Durán et al., 2004). Es así que, en el seno de la familia, ellos aprenden a conocerse y entenderse a sí mismos, establecen las bases de su identidad, forman sus primeros vínculos, aprenden valores, normas de convivencia, habilidades, hábitos y estilos de vida, desarrollando a partir de esto un sistema de creencias sobre ellos mismos, los demás y el mundo, el cual mediará cómo afrontan la vida (Cano y Casado, 2015; Carrobles y Gámez-Guadix, 2012; Durán et al., 2004).

En muchas ocasiones, los padres no pueden atender de forma óptima las necesidades de sus hijos debido, principalmente, a que no saben cómo llevar a cabo esta tarea al no contar con la preparación necesaria, ante lo cual la escuela de padres se considera como una de las estrategias de intervención educativa más eficaces y convenientes (Cano y Casado, 2015). Esta es definida como un espacio de formación no formal, dirigido a madres, padres y otros cuidadores, cuyo objetivo es apoyarlos para que puedan llevar a cabo sus funciones parentales de forma adecuada favoreciendo así una dinámica familiar saludable y el desarrollo integral de los niños; esto al influir en los conocimientos, creencias, valores, actitudes, habilidades y conductas de los cuidadores (Cano y Casado, 2015; Fresnillo et al., 2000; Ricoy y Feliz, 2002).

Ricoy y Feliz (2002) plantean cuatro etapas para la realización de una escuela de padres: diagnóstico, diseño y organización, desarrollo, y evaluación. La primera consiste en llevar a cabo acciones que permitan conocer el contexto (espacial, temporal, cultural, ideológico, social, económico), las demandas y necesidades de intervención para así formular los objetivos de la escuela de padres y orientar las siguientes etapas del proceso.

El diseño y organización involucra el establecimiento de temas a tratar, objetivos, metodología, actividades, recursos, fechas, horarios, entre otros. Respecto a la metodología, Ricoy y Feliz (2002, como se citó en Ricoy y Feliz, 2002) plantean que se pueden emplear estrategias didácticas orientadas a cinco finalidades: brindar información, promover el análisis y la reflexión, fomentar la adquisición de conductas, incidir sobre las creencias, y favorecer el desarrollo de la autonomía en ausencia de los facilitadores del grupo.

Durante el diseño, es importante que esta etapa siga cuatro principios: sensatez, racionalidad, progresividad y pluralidad (Ricoy y Feliz, 2002). La sensatez hace referencia a

que el diseño pueda ser ejecutado con los medios con los que se dispone. La racionalidad refiere a que el diseño responda a las demandas y necesidades identificadas. La progresividad implica, por un lado, que al inicio se aborden las demandas en mayor grado y que se incorporen las necesidades posteriormente y, por otro lado, que se incremente gradualmente la complejidad y profundidad de los contenidos. La pluralidad consiste en incluir distintas estrategias didácticas, por ejemplo, no solo informativas, sino también reflexivas, y distintas orientaciones psicológicas, por ejemplo, no solo estrategias conductuales, sino también cognitivas (Ricoy y Feliz, 2002).

El desarrollo consiste en llevar a cabo lo establecido en la etapa anterior, lo que dependerá principalmente de la o las personas encargadas de realizar las sesiones. Finalmente, la evaluación es comprendida no como una etapa final sino como integrada a lo largo del proceso de intervención. En esta se valora, a través de medios estructurados o no estructurados, principalmente el desarrollo de la intervención, la participación durante las sesiones y los resultados, a partir de lo cual se puede determinar el impacto de la escuela de padres y plantear propuestas de mejora (Ricoy y Feliz, 2002).

A continuación, se presenta la información teórica central empleada para los temas abordados en las sesiones. En primer lugar, en el caso de la atención, se emplearon las definiciones presentadas previamente sobre atención selectiva y sostenida. Estas se ven influenciadas por factores tanto extrínsecos como intrínsecos. Dentro de los primeros, se encuentran las características y propiedades de los estímulos en sí mismos o en comparación con otros como intensidad, tamaño, color, duración, repetición, modalidad sensorial, movimiento, novedad, incongruencia, nivel de complejidad, entre otros (Añaños, 1999; Machado-Bagué et al., 2021). Por otro lado, los factores intrínsecos a la persona incluyen determinantes biológicos y fisiológicos, factores evolutivos relacionados con el desarrollo en función de la edad, la motivación vinculada a las necesidades, expectativas, intenciones e intereses de la persona, y situaciones específicas que influyen de manera transitoria en la atención como el nivel de energía, el cansancio y el estado afectivo (Añaños, 1999; Ticlia, 2019). Además de estos aspectos, también es importante tomar en cuenta la influencia del contexto, en específico, el grado de estimulación que proveen los padres u otros cuidadores para el desarrollo de la capacidad de atención de los niños, así como las características del espacio físico, pues si en este hay un exceso de competencia entre estímulos, una iluminación o temperatura inadecuada, entre otros, los niños se van a distraer con mayor facilidad (Campo et al., 2010; Díaz, 2016; Machado-Bagué et al., 2021).

En segundo lugar, los estilos de crianza son definidos como los patrones conductuales

que presentan las madres, padres u otros cuidadores significativos respecto a la crianza de los hijos, detrás de los cuales existen una serie de conocimientos, creencias y actitudes (Asili y Pinzón, 2003; Jorge y González, 2017). Estos estilos se estructuran en torno a dos dimensiones que son la responsividad o calidez, que hace referencia a la demostración de afecto y al grado en que los padres responden de forma oportuna a las necesidades de sus hijos, y el control, que involucra las demandas o exigencias que imponen los padres sobre el comportamiento de sus hijos (Abdul y Kurukkan, 2014; Asili y Pinzón, 2003; Fuentes et al., 2015). A partir de la combinación de estas dimensiones, se plantean cuatro estilos parentales: el autoritativo involucra altos niveles de control y responsividad; el permisivo, bajo control y alta responsividad; el autoritario, baja responsividad y alto control; y el negligente, bajos niveles en ambas dimensiones (Abdul y Kurukkan, 2014). La mayoría de investigaciones empíricas han encontrado que el estilo autoritativo o democrático es el que tiene un impacto más positivo en el desarrollo y bienestar de los niños, mientras que los otros estilos pueden tener distintos efectos negativos en ellos, aunque se han encontrado variaciones en distintos contextos (Fuentes et al., 2015; Jorge y González, 2017).

En tercer lugar, la disciplina positiva es un enfoque para la crianza que plantea una serie de principios que guían la interacción entre padres e hijos desde el respeto mutuo y la colaboración; esta se basa en el conocimiento científico sobre el desarrollo saludable de los niños, en los resultados de investigaciones sobre crianza efectiva y en el respeto de los derechos de los niños (Durrant, 2013; Nelsen, 2011). La disciplina positiva cuenta con cuatro pilares fundamentales: identificar objetivos de crianza a largo plazo; brindar calidez, que involucra el amor incondicional, afecto físico y verbal, sensibilidad y empatía hacia el niño, y estructura, que consiste en establecer límites y expectativas para su comportamiento explicando las razones de estos; comprender cómo piensan y sienten los niños; y procurar la resolución de problemas (Durrant, 2013). La disciplina positiva busca enseñar a los niños una serie de competencias para la vida como el respeto, la responsabilidad, la autodisciplina, la preocupación por el otro, la cooperación, la resolución de problemas, entre otros, por lo que tiene un efecto positivo en su desarrollo (Durrant, 2013; Nelsen, 2011).

Por último, en el caso de la regulación emocional, se tomó como referencia la definición propuesta por Gómez y Calleja (2016), la cual incluye los aportes de distintos autores como Eisenberg y Spinrad (2004), Gross (1998), Robinson (2014) y Thompson (1994). Según esta definición, la regulación emocional es “el proceso a través del cual los individuos modulan sus emociones y modifican su comportamiento para alcanzar metas, adaptarse al contexto o promover el bienestar tanto individual como social” (Gómez y Calleja, 2016, p. 96). El

desarrollo de la autorregulación emocional en los niños se vincula con varios factores endógenos, como la madurez del cerebro, las redes atencionales y las capacidades cognitivas, lingüísticas y motoras, y exógenos, dentro de los que destaca la labor de los padres como guías de este proceso (Ato et al. 2004). Es así que se plantea que el desarrollo de la autorregulación emocional se caracteriza por la transición gradual de la co-regulación a la autorregulación; es decir, se pasa de la regulación externa o interpersonal guiada por los padres u otros cuidadores a la interiorización y aplicación más autónoma de las estrategias que las figuras importantes han enseñado (Ato et al. 2004; Silkenbeumer et al., 2016).

### ***Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes***

A partir de lo expuesto previamente, se presentan los alcances, limitaciones y propuestas de mejora para esta intervención, lo cual permite evidenciar el logro de la competencia Interviene. En primer lugar, en línea con lo propuesto en la definición de la competencia Interviene y con el marco teórico de referencia sobre la escuela de padres, se destaca como alcance que esta intervención se basó en un diagnóstico que permitió identificar cuáles eran las demandas y necesidades del aula y, por tanto, los temas prioritarios a ser tratados. En este sentido, la intervención se orientó a fomentar el bienestar tanto de los estudiantes como de sus padres al centrarse en brindarles herramientas para abordar de mejor forma las dificultades que se identificaron en torno a la atención de sus hijos, sus estilos de crianza y su regulación emocional. Asimismo, si bien con las sesiones de escuela de padres se buscaba atender a las problemáticas identificadas, estas también tenían, por un lado, un enfoque de prevención, ya que buscaban prevenir futuras problemáticas y detener el avance y mitigar las consecuencias en aquellos casos en los que ya se habían presentado dificultades y, por otro lado, un enfoque de promoción, pues buscaban fortalecer las habilidades y capacidades de los padres respecto a temas de crianza y regulación emocional, los cuales son determinantes importantes para su salud (Organización Mundial de la Salud, 1998).

Otro alcance de la intervención planteada es que se buscó que esta fuera lo más integral posible, al abordar estrategias que permitieran generar cambios en distintos niveles. Siguiendo lo planteado por Ricoy y Feliz (2002, como se citó en Ricoy y Feliz, 2002), se buscó generar cambios a nivel de creencias al brindar información teórica relevante empleando un lenguaje comprensible y al fomentar el análisis y la reflexión, por ejemplo, respecto a las prácticas de crianza y los efectos de estas. Asimismo, se buscó promover la adquisición de nuevas conductas al brindar recomendaciones concretas y ofrecer una orientación más personalizada de cómo llevarlos a la práctica. No obstante, un aspecto que se considera que se podría reforzar en

siguientes intervenciones es el fomentar la autonomía de los padres, pues no se habían considerado acciones específicas que se orientaran a ello. Una forma de atender esto podría ser el brindarles estrategias de cómo elegir qué objetivos quieren lograr respecto a la crianza de sus hijos y cómo evaluar si una acción será favorable o no para ellos.

Adicionalmente, se considera como otro alcance el haber seguido los cuatro principios propuestos para el diseño de la escuela de padres: sensatez, racionalidad, pluralidad y progresividad (Ricoy y Feliz, 2002). La sensatez se evidenció en que las sesiones diseñadas sí podían llevarse a cabo con los medios con los que se disponía. La racionalidad se reflejó en que se buscó responder a las demandas y necesidades identificadas en el diagnóstico. La pluralidad se evidenció al emplear distintas estrategias didácticas, tanto informativas, reflexivas como aplicativas, que buscaban generar cambios a nivel de creencias, conductas y hábitos. Finalmente, la progresividad se reflejó en que se buscó aumentar progresivamente la complejidad de las sesiones, por ejemplo, la primera sesión se orientó mayormente a brindarles recomendaciones concretas y sencillas de poner en práctica para que al cumplirlas los padres se sintieran más capaces de aplicar las que se brindarían en las siguientes sesiones, las cuales además iban a implicar un proceso de mayor reflexión.

Otro aspecto relevante de la escuela de padres fue el temario planteado, pues, como señalan Ricoy y Feliz (2002), este puede afectar en gran medida el poder de convocatoria de las sesiones. Es por ello que, para favorecer la motivación de los padres, dichos autores sugieren que primero se aborden las demandas y progresivamente se incorporen las necesidades, y que los temas a tratar estén abiertos a modificaciones según los cambios en las demandas y necesidades de los padres. En esta línea, se destaca que en la intervención se buscó abordar primero el tema de mayor interés de los padres que era el tema de la atención para así motivarlos. Asimismo, los temas planteados estaban abiertos a modificaciones como se observó en la segunda sesión. Sin embargo, una limitación fue que, si bien en la primera sesión se iba a abordar el tema de atención, esto no fue explicitado a los padres pues la sesión llevaba un nombre que no hacía referencia a esto. A partir de ello, un aprendizaje es la importancia de presentar con claridad los temas que serán abordados, pues esto tiene la capacidad de influir en qué tan atractiva es la sesión para los padres.

Vinculado con lo anterior, dado que la asistencia a la escuela de padres es voluntaria, resulta necesario el empleo de estrategias de promoción y captación para lograr una mayor asistencia de padres (Ricoy y Feliz, 2002). Para dicho fin, en esta intervención se enviaron afiches con el tema y datos de la sesión; sin embargo, se considera que se podían haber empleado otras estrategias que apelaran más a los padres como mencionarles qué es lo que

podían lograr a partir de su participación en las sesiones. En esta línea, Cano (2015) señala que una buena estrategia para favorecer el interés en las sesiones es llevar a cabo reuniones informativas en las que se esclarezca qué es y qué no es una escuela de padres, cómo es la metodología, qué pueden lograr con su participación, entre otros aspectos. Tomando esto en cuenta, en lugar de solo enviar un afiche, se podía haber enviado un video informativo o solicitado unos minutos de las clases sincrónicas para hablar al respecto con los padres, de modo que también hubieran podido realizar preguntas o comentarios.

Otro aspecto de mejora se vincula con la elección de la fecha y horario para la realización de las sesiones, el cual también es un aspecto importante para favorecer la asistencia de los padres (Cano, 2015). En específico, para próximas experiencias, se considera importante incluir a los padres en la elección de la fecha y horario, por ejemplo, se les podría enviar un formulario con varias opciones para que escojan cuáles son las que mejor se acomodan a sus horarios, lo cual también favorecería que se sientan escuchados e importantes en la toma de decisiones. Asimismo, en línea con Ricoy y Feliz (2002), se recomienda evitar fechas cercanas a festividades, como las Fiestas Patrias, pues estas suelen involucrar la realización de actividades adicionales que aumentan la carga de estudiantes y padres, especialmente, si se trata del nivel inicial.

Adicionalmente, otro elemento que se considera importante para próximas experiencias es el identificar qué tan capaces y motivados se sienten los padres para implementar cambios en la forma en la que están llevando la crianza. En específico, durante esta experiencia de prácticas, se identificó que algunas madres sí estaban muy interesadas en favorecer el desarrollo de sus hijos; sin embargo, tendían a desplazar esta responsabilidad a otros, por ejemplo, cuando se les proponía sesiones individuales con los estudiantes se mostraban bastantes animadas respecto a la participación de sus hijos, lo que no ocurría cuando se proponían actividades que requerían su participación como en la escuela de padres. En línea con lo señalado por Cano y Casado (2015), se infiere que esto podría deberse a que algunos padres no se sienten capaces de llevar a cabo actividades que favorezcan el bienestar de los niños por temas de falta de tiempo, pero también porque no creen tener las habilidades para lograrlo. Frente a ello, se recomienda identificar si este es el caso de los padres con los que se está trabajando y, si es así, llevar a cabo acciones que permitan superar estas creencias limitantes. En el primer caso, las acciones podrían estar enfocadas en hacer ver a los padres la importancia de invertir su tiempo en sus hijos y que pueden lograr cambios con pequeñas acciones que no requieren demasiado tiempo. En el segundo caso, las acciones podrían enfocarse en favorecer su autoeficacia percibida, esto es, la creencia de que pueden llevar a cabo la conducta que desean de forma

exitosa (Bandura, 1977).

Si bien se considera que aplicar las recomendaciones señaladas previamente hubiera favorecido una mayor asistencia a las sesiones, también se toma en cuenta que algunos padres con los que se trabajó no contaban con los medios necesarios para conectarse al Zoom, por ejemplo, debido a la falta de megas, los cuales priorizaban para la asistencia de sus hijos a las clases sincrónicas con la profesora. Es por ello que, adicionalmente a los videos que se emplearon para reemplazar las sesiones por Zoom, se plantea otra alternativa que pudo haberse aplicado para favorecer el logro del objetivo central de la escuela de padres, que era que ellos adquirieran información relevante y desarrollaran herramientas que les permitieran abordar de forma óptima la crianza de sus hijos.

Esta alternativa se basa en la experiencia de otra practicante con la que se compartió los espacios de asesoría del curso de Desempeño Pre-profesional. En específico, esta compañera compartió una estrategia que evidenciaba resultados positivos para generar cambios en la forma en la que los padres llevaban la crianza de sus hijos. Esta consistía en asignar pequeños desafíos sencillos, a modo de refuerzo de los talleres que brindaba, por ejemplo, dar abrazos prolongados a sus hijos tres veces al día que duren entre uno y dos minutos, leerles un cuento breve, entre otros. A partir de ello, les preguntaba cómo se sentían, qué reacción veían en los niños y por qué era importante lo que estaban haciendo. Además, les pedían una evidencia de la realización del desafío, por ejemplo, el envío de una foto o video.

Sobre la base de lo anterior, se considera que una buena opción habría sido solicitar a la profesora que brindara unos minutos de las clases por Zoom, lo que se considera viable, pues en ocasiones ella solicitaba a las practicantes que realizaran ejercicios de gimnasia cerebral con los niños al inicio de las clases. Durante estos minutos, se podría haber realizado un pequeño desafío que involucrara a los padres y a los niños como en el caso del abrazo. Luego de ello, se podría haber realizado preguntas tanto a los padres como a los niños respecto a cómo se habían sentido y comentado por qué era importante lo que acababan de hacer. En el caso de los padres cuyos hijos no ingresaban a las clases de Zoom, se les podría haber escrito o llamado para asignarles el desafío y solicitarles que enviaran una evidencia de que lo estaban realizando. Luego de ello, de igual manera, se les hubiese hecho preguntas para que reflexionaran al respecto. Posteriormente, a través del grupo de WhatsApp se podría haber enviado una infografía o video en el que se brindara mayor información de por qué lo realizado era importante. Se considera que los padres se hubiesen sentido más motivados para revisar este material al haber partido de una experiencia concreta. Asimismo, esto habría permitido contribuir a que los padres se sintieran más capaces de implementar modificaciones en su forma

de crianza, al mostrarles que podían generar cambios con pequeñas acciones que no demandaban mucho tiempo.

## **Competencia Evalúa**

### ***Descripción de la actividad realizada***

Para evidenciar el logro de la competencia Evalúa, se ha seleccionado una actividad adicional realizada durante las prácticas preprofesionales. En específico, previo al inicio del trabajo con los niños de nivel inicial, todos los practicantes participaron de un taller sobre gestión de proyectos en el cual, de manera grupal, se diseñaron intervenciones para responder a las necesidades identificadas en una agrupación estudiantil conformada por estudiantes de la carrera de ingeniería de una universidad privada. El grupo del cual se formó parte durante el taller estuvo integrado por otras tres practicantes y se enfocó en el tema de la sintomatología ansiosa en el contexto de la pandemia por COVID-19. Para abordar dicho tema, se planificó una intervención de seis sesiones, una por semana, que se realizaría de forma virtual. Las cinco primeras sesiones se enfocarían en abordar los contenidos teóricos y prácticos del taller, mientras que la última se centraría en la evaluación de lo trabajado en las sesiones previas. Cabe señalar que esta intervención solo se realizó a nivel de diseño mas no ejecución, por lo que a continuación se presenta la propuesta de evaluación que se esbozó para la intervención.

El objetivo general de la intervención fue brindar herramientas a los estudiantes de la agrupación estudiantil para que adoptaran conductas que les permitieran manejar la sintomatología ansiosa. Para evaluar el logro de este objetivo, se planteó tomar un pre-test al inicio de la primera sesión y un post-test al final de la última, a través de formularios de Google, para recoger información sobre el conocimiento de los estudiantes respecto a las técnicas de manejo de ansiedad. Esto con la finalidad de comparar ambos resultados y poder identificar el efecto de la intervención.

Como primer objetivo específico, se propuso brindar información teórica acerca de la ansiedad a los participantes. Es así que, en la primera y segunda sesión, se abordó qué es la ansiedad, cuáles son sus síntomas, factores de riesgo y efectos negativos. Para medir el logro de este objetivo, al finalizar la segunda sesión, se planteó evaluar el conocimiento de los participantes sobre dichos temas a través de la plataforma Kahoot! Los resultados de esta serían comparados con las respuestas obtenidas en un Mentimeter de recojo de saberes previos que sería aplicado en la primera sesión.

Como segundo objetivo específico, se propuso brindar información sobre diferentes

técnicas de relajación y, como tercer objetivo específico, mostrar cómo realizarlos de manera adecuada. Es así que para la tercera, cuarta y quinta sesión se planificó brindar información teórica y realizar ejercicios prácticos con los estudiantes en torno a la relajación progresiva de Jacobson, ejercicios de respiración y estiramientos, y mindfulness, respectivamente. Para evaluar estos objetivos específicos, durante la última sesión, se planteó una actividad de role playing en la que se dividiría a los participantes en grupos y cada uno tendría que presentar un caso de ansiedad, ante este los otros grupos tendrían que dar sugerencias sobre qué podrían hacer en esos casos a partir de lo que habían aprendido en los talleres.

Como cuarto objetivo específico, se propuso promover la disposición de los participantes para poner en práctica las diferentes técnicas de manejo de la ansiedad. Para poder evaluar este objetivo, en la última sesión, se planteó tomar un cuestionario para conocer qué tan importante consideraban los estudiantes que sería el uso de las técnicas de manejo de la ansiedad para gestionar su sintomatología ansiosa y qué tan dispuestos estarían a ponerlas en práctica.

Adicionalmente, en la última sesión, se propuso aplicar dos cuestionarios de satisfacción, uno vinculado al desenvolvimiento de las facilitadoras y el otro respecto al desarrollo de las sesiones. Finalmente, como parte del monitoreo, se planteó llevar una lista de asistencia para cada sesión, una lista de cotejo para evaluar la participación de los estudiantes y una lista de cotejo para verificar el cumplimiento de las actividades de cada sesión.

### ***Reseña teórica***

La evaluación es definida como la fase de una intervención, en la cual se valora tanto el proceso como los resultados de esta respecto a los objetivos planteados (Gutiérrez, 2003). Ya que la evaluación es un proceso continuo, que no solo se realiza al final de la intervención, esta brinda información que permite realizar modificaciones que aporten a la mejora de la implementación y, por tanto, del logro de los resultados esperados (Bustelo, 1999; Cohen y Martínez, 2003; Gutiérrez, 2003). Asimismo, la evaluación informa sobre el logro de los objetivos planteados y genera recomendaciones que permiten orientar futuras intervenciones (Bustelo, 1999). En este sentido, se puede señalar que la evaluación permite fundamentar la toma de decisiones y hace posible aprender de la experiencia de intervención (Bustelo, 1999; Gutiérrez, 2003).

En específico, se diseñó una evaluación de resultados, la cual consiste en medir el grado en el que los objetivos planteados en torno a la problemática abordada por la intervención han sido alcanzados (Chacón et al., 2013). Existen distintos modelos para medir los resultados. En

la evaluación diseñada, para medir el logro del objetivo general, se planteó un modelo pre-test post-test sin grupo de comparación, este consiste en realizar una medición en la población objetivo antes de que el proyecto sea implementado, lo que permite establecer una línea de base y compararla con otra medición que se realiza durante la intervención o al finalizar esta, llamada línea de comparación (Cohen y Martínez, 2003).

También, se propuso realizar un monitoreo el cual consiste en evaluar de forma periódica o continua la ejecución de la intervención, esto con el objetivo de realizar un seguimiento y examinar el grado de ajuste entre lo que se planificó y lo que se está implementando (Chacón et al., 2013; Cohen y Martínez, 2003). A través del monitoreo se pueden evaluar distintos indicadores. En esta propuesta de intervención, se planteó evaluar la cobertura, esto es, la proporción de la población objetivo que estaba siendo atendida por la intervención; la eficacia que refiere al grado en el que se logra implementar las actividades programadas; la calidad, que involucra el grado en el que se alcanza el estándar planteado para las actividades de la intervención; y la interacción de los participantes con las actividades realizadas (Cohen y Martínez, 2003; Moore et al., 2015).

A continuación, se definen los constructos abordados en el diseño de la intervención y evaluación. En cuanto a la ansiedad, esta presenta distintas acepciones (Gutiérrez-García y Contreras, 2013). Por un lado, es comprendida como una respuesta emocional desagradable y adaptativa que ocurre ante la presencia de estímulos evaluados como amenazantes y que prepara a la persona para lidiar con dichos estímulos (Gutiérrez-García y Contreras, 2013; Spielberger, 1979). Por otro lado, la ansiedad como trastorno psicológico implica alteraciones a nivel cognitivo, emocional, fisiológico y conductual que afectan las distintas áreas de la vida de la persona (Clark y Beck, 2010; Gutiérrez-García y Contreras, 2013; National Institute of Mental Health [NIH], 2023). Los síntomas en ambos casos son similares; sin embargo, en la ansiedad como trastorno, estos persisten ante la ausencia del estímulo que los generó (Gutiérrez-García y Contreras, 2013). Dentro de los síntomas, se encuentran la preocupación excesiva, inquietud, irritabilidad, dificultades de concentración, razonamiento y memoria, aceleración del ritmo cardíaco y de la respiración, sudoración excesiva, tensión muscular, alteraciones del sueño, evitación de situaciones, quedarse paralizado, entre otros (Clark y Beck, 2010; NIH, 2023).

Por otro lado, las técnicas de relajación buscan la regulación de la activación corporal para así generar un estado de calma física y mental, por lo que son de ayuda para enfrentar dificultades de mejor manera, prevenir el deterioro de la salud, tratar ciertas enfermedades y trastornos como la ansiedad y mejorar la calidad de vida (Labrador, 2008; Payne, 2002). Uno

de los mecanismos que explica cómo estas técnicas generan un estado de relajación plantea que estas influyen sobre el sistema nervioso autónomo, el cual controla la actividad fisiológica del organismo, y tiene dos subsistemas: el simpático, el cual aumenta la estimulación fisiológica del organismo preparándolo para enfrentar amenazas, y el parasimpático, que genera un estado de reposo o relajación en el cuerpo (Payne, 2002). En específico, las técnicas de relajación disminuyen la activación del sistema nervioso simpático e incrementan la del parasimpático (Labrador, 2008).

Dentro de estas técnicas, se encuentran la relajación progresiva de Jacobson, los ejercicios de estiramiento y respiración, y el mindfulness. La primera consiste en tensar los principales grupos musculares y relajarlos progresivamente, a la vez que se toma consciencia de las sensaciones corporales que se generan (Lantieri, 2009). Esta técnica se basa en la premisa de que la tensión muscular generada por eventos estresantes incrementa la sensación de ansiedad, mientras que la liberación de dicha tensión reduce la actividad del sistema simpático generando una disminución de la ansiedad (Lantieri, 2009; Payne, 2002). Por otro lado, los estiramientos son ejercicios en los que se genera tensión en los músculos al alargarlos y luego regresarlos a la posición normal, lo cual puede contribuir a la relajación del aparato locomotor y a la experimentación de relajación a nivel subjetivo (Payne, 2002; Solana-Tramunt, 2007).

En cuanto a la respiración, los ejercicios que consisten en respirar de forma profunda, lenta y uniforme constituyen una de las formas más rápidas y sencillas para relajarse, ya que tienen un efecto directo en el sistema nervioso autónomo (Lantieri, 2009; Payne, 2002). Finalmente, el mindfulness o atención plena consiste en enfocar la atención en el momento presente, esto es, en el aquí y el ahora, sin juzgar y aceptando la experiencia tal como es; esto se puede realizar a través de ejercicios de meditación, pero también abordando con atención las actividades cotidianas (Lantieri, 2009; Vallejo, 2008).

A nivel empírico, distintas investigaciones han encontrado resultados que confirman la efectividad de las técnicas de relajación para reducir los síntomas de ansiedad en estudiantes. Así, al finalizar una intervención de ocho semanas en la que se trabajaron distintas técnicas de relajación, entre ellas la relajación progresiva, Dehghan-Nayeri y Adib-Hajbaghery (2011) encontraron una disminución significativa en los niveles de ansiedad en estudiantes mujeres de una universidad de ciencias médicas en Teherán. De manera similar, a partir de una intervención de cuatro sesiones en la que se abordaron, entre otras estrategias, técnicas como la relajación progresiva y los ejercicios de respiración, Gaytan (2014) halló una reducción significativa de los niveles de ansiedad en estudiantes adolescentes de Guatemala. En esta misma línea, en un meta-análisis realizado por Yusufov et al. (2019), se encontró que la

psicoeducación, el entrenamiento en técnicas de relajación y las intervenciones basadas en mindfulness son las intervenciones que tienen un impacto más positivo para reducir los niveles de ansiedad en estudiantes de pregrado y posgrado. Asimismo, en el meta-análisis llevado a cabo por Regehr et al. (2013), también se encontró un efecto positivo de las intervenciones basadas en mindfulness, los ejercicios de respiración y la relajación progresiva para reducir los niveles de ansiedad en estudiantes universitarios.

### ***Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes***

Dado que no se llegó a implementar esta intervención, no se pudo ejecutar la evaluación y, por tanto, conocer los resultados de esta. Sin embargo, a partir de este diseño se puede realizar una reflexión en torno a los alcances, limitaciones y aprendizajes logrados, lo que permite dar cuenta del logro de la competencia Evalúa.

Dentro de los alcances, se resalta que para evaluar el objetivo general se planteó un diseño pre-test post-test que permite comparar la situación inicial de los estudiantes con la situación luego de su participación en la intervención, de modo que se puede identificar la magnitud del cambio alcanzado. Asimismo, si bien los diseños que incluyen grupos de comparación son más rigurosos al permitir controlar la injerencia de factores externos (Cohen y Martínez, 2003), el diseño escogido se considera pertinente tomando en cuenta los recursos con los que se podía contar, lo que se alinea con el criterio de sencillez planteado por Ricoy y Feliz (2002), que como se mencionó previamente, plantea la importancia de que el diseño pueda ser implementado a partir de los medios con los que se dispone.

Otro alcance que se destaca es que para cada objetivo específico se planteó una forma de evaluarlo, lo que permitiría identificar si el logro del objetivo general responde a la contribución del logro de los objetivos específicos. Asimismo, la forma en la que se realizó el diseño, no solo permitiría conocer el logro de los objetivos sino también realizar mejoras durante el proceso de implementación, lo que contribuiría de forma positiva a poder alcanzar los resultados esperados (Bustelo, 1999; Cohen y Martínez, 2003; Gutiérrez, 2003). Por ejemplo, si a través del Kahoot! se identificaba que algunos de los aspectos teóricos abordados sobre la ansiedad no habían sido comprendidos por los participantes, al inicio de la siguiente sesión en la que se repasaría lo visto previamente, se podría hacer especial énfasis en dichos aspectos. De igual forma, si a través del role playing se identificaba que las recomendaciones brindadas por los participantes presentaban errores o limitaciones, se podría haber intervenido para realizar correcciones o proponer mejoras, favoreciendo así el aprendizaje de los estudiantes.

En línea con lo anterior, una limitación que se identifica es el haber planteado tomar las encuestas de satisfacción sobre el desenvolvimiento de la facilitadora y el desarrollo de las sesiones solamente en la última sesión, pues esto dificultaría realizar mejoras en dichos aspectos y podría tener un impacto negativo en la consecución de los objetivos planteados. En este sentido, para próximas intervenciones, se considera relevante incluir ambas encuestas como parte del monitoreo, en específico, como indicadores de calidad. Así, por ejemplo, se podrían tomar las encuestas de satisfacción al finalizar cada sesión o cada dos sesiones.

Otra de las limitaciones que se reconoce se vincula con la coherencia entre los objetivos y la evaluación planteada. En específico, a partir de distintos cursos llevados en la universidad como Psicología y Desarrollo Integral, se aprendió la importancia de que los objetivos que se plantean se centren en los cambios que se esperan en los participantes, no en las acciones realizadas por el equipo de intervención. Si bien todas las miembros del grupo del que se formó parte consideraban que eso era lo más pertinente, se siguió con lo planteado durante las sesiones del taller, en la cual la formulación de objetivos se centraba en el equipo de intervención, por ejemplo, brindar información teórica acerca de la ansiedad a los participantes. Una evaluación coherente con dicho objetivo se habría centrado en verificar que durante las sesiones del taller efectivamente se brindara la información teórica planificada. Sin embargo, lo que se quería lograr con la intervención era generar cambios en los estudiantes, es por ello que, al plantear la evaluación, el foco estuvo en identificar sus aprendizajes. A partir de esta situación, uno de los mayores aprendizajes que se rescata es la importancia de expresar de forma asertiva los desacuerdos, pues al hacerlo se podría generar un intercambio enriquecedor para ambas partes al conocer el marco desde el que cada una está pensando; además, se podría llegar a acuerdos que favorezcan el trabajo que se está realizando.

Finalmente, otra de las limitaciones consiste en que no se llegaron a plantear los indicadores para evaluar el cumplimiento de los objetivos. Sin embargo, se resalta que esto no se debió a una falta de reconocimiento de la importancia de hacerlo, sino al tiempo acotado del taller del que se participó. En realidad, se reconoce que los indicadores son elementos centrales en el proceso de evaluación pues son estos los que permitirán medir el nivel de logro de la intervención, ya que plantean los resultados específicos que se desean alcanzar tanto durante la implementación como al finalizar esta (Camacho et al, 2001; Sánchez, 2007). Asimismo, como resaltan Gutiérrez (2003) y Mille (2004), la existencia de estos indicadores son los que le otorgan sentido a la evaluación pues son los que establecen los puntos de referencia para interpretar los resultados obtenidos.

## Conclusiones

A partir de las actividades realizadas como parte de las prácticas preprofesionales, se presentan reflexiones sobre las principales fortalezas y dificultades identificadas y un balance del cumplimiento de las tres competencias del perfil de egreso.

Un aspecto desafiante que representó tanto dificultades como oportunidades de aprendizaje fue el contexto de la pandemia por la COVID-19. Dentro de las principales dificultades, se encuentra el limitado acceso a internet con el que contaban las familias, lo cual obstaculizaba la asistencia de los estudiantes a sus clases y la participación en las actividades planteadas por el departamento psicopedagógico. Esta situación permitió tomar conciencia de las brechas sociales en nuestro país, pues si bien había alternativas que permitían responder a las necesidades planteadas por el contexto de pandemia como, por ejemplo, las clases sincrónicas a través de plataformas de videollamada, ya que las familias con las que se trabajó eran de nivel socioeconómico bajo, la mayoría no podían acceder a ellas y solo contaban con WhatsApp como vínculo con la institución educativa.

Por otro lado, dentro de los aprendizajes que favoreció el contexto de pandemia, se encuentra la adaptación a las necesidades de la población con la que se trabaja. Es así que para favorecer que las familias pudieran acceder a las actividades del departamento psicopedagógico, se procuraba diseñar alternativas viables para todos los padres, por ejemplo, para la realización de la sesión de juego, se diseñaron dos formatos de sesiones, una para ser realizada por videollamada y otra por llamada telefónica. Asimismo, la virtualidad resaltó la importancia de aprender sobre el manejo de plataformas virtuales, las cuales se emplearon en las actividades de diagnóstico, intervención y evaluación.

Siguiendo con el tema del contexto de la COVID-19, una fortaleza de las actividades realizadas es el haber procurado responder a las necesidades que emergieron como relevantes frente a los cambios que trajo la pandemia. Es así que en el diagnóstico se tomó en consideración los hallazgos sobre efectos de la pandemia tanto en los niños como en los padres, lo que se contrastó con lo observado en la población con la que se trabajó. En cuanto a la intervención, se buscó brindar herramientas a los padres para que fueran capaces de acompañar a sus hijos y afrontar de forma saludable las dificultades que el contexto exacerbó, tomando en cuenta, sobre todo, que el rol de los padres en dicho contexto se volvió aún más trascendental al ser, en muchos casos, las únicas personas con las que los niños interactuaban de forma presencial. Asimismo, el diseño de la evaluación presentada respondió a la problemática de sintomatología ansiosa en estudiantes universitarios, la cual se agravó durante la pandemia.

Adicionalmente, se resaltan los aprendizajes que se dieron en relación a distintas habilidades socioemocionales. En específico, ya que durante todo el periodo de prácticas se trabajó con otra practicante en el aula y se realizaron actividades grupales adicionales, se fortaleció el trabajo en equipo y la comunicación asertiva, los cuales fueron muy importantes para proponer ideas, solicitar y brindar retroalimentación, comunicar desacuerdos, entre otros. En esta línea, se considera que el espacio de asesorías del curso de Desempeño Pre-profesional fue muy enriquecedor, pues demandó exponer al juicio de los demás el trabajo que se estaba realizando y permitió conocer otras formas de abordar las intervenciones sobre un mismo tema. Asimismo, la flexibilidad y capacidad de adaptación resultaron fundamentales, pues en varias ocasiones las actividades no resultaron como se esperaba, por lo que fue importante estar abierta a realizar modificaciones.

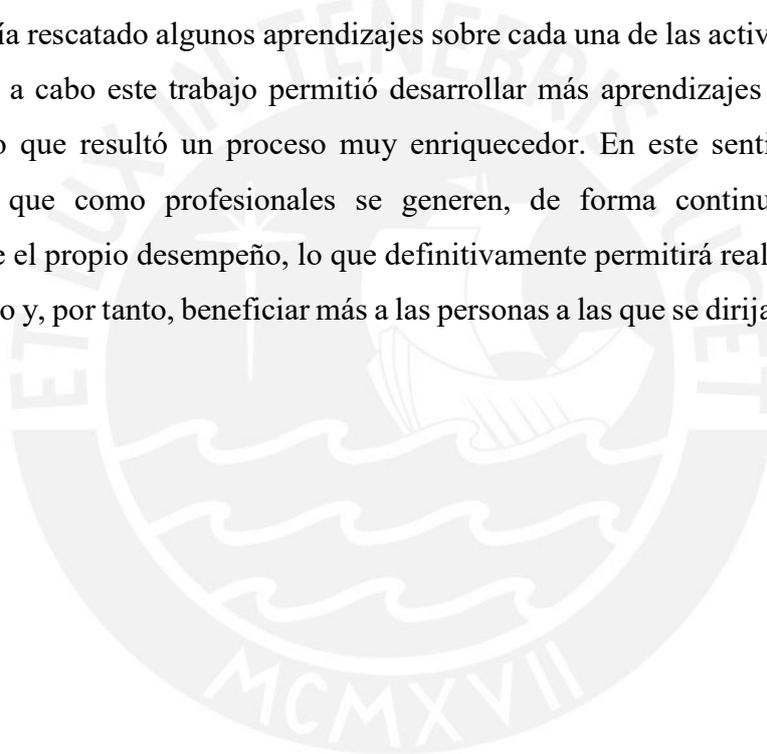
En cuanto a las competencias del perfil de egreso, se considera que, a pesar de las dificultades que se presentaron, estas se pudieron desarrollar de forma satisfactoria, pues se pudo reflexionar sobre lo realizado e identificar de forma crítica los aspectos de mejora. En relación a la competencia Diagnóstica, se emplearon diferentes fuentes y métodos de recolección de datos de forma ética y responsable y, a partir del análisis de la información, se identificaron las necesidades y demandas de la población, para lo cual se tomó en cuenta el contexto de pandemia y también lo aprendido durante la formación universitaria, por ejemplo, sobre las etapas de desarrollo.

Respecto a la competencia Interviene, si bien la escuela de padres no resultó como se había esperado, se resalta que esta actividad fue la que generó mayores aprendizajes y permitió tener una mirada más profunda sobre los aspectos que es importante tomar en cuenta al diseñar una intervención. Así, aunque el diseño de las sesiones sea bueno a nivel metodológico y de contenido, no tomar en consideración las limitaciones que presenta la población con la que se trabaja tanto a nivel de recursos como de autoeficacia impedirá el logro de los objetivos deseados. Es así que uno de los mayores aprendizajes es que, al trabajar con padres u otras poblaciones, es importante evaluar su autoeficacia, pues difícilmente una intervención podrá ser fructífera si ellos no creen que son capaces de implementar cambios y lograr los resultados deseados.

En el caso de la competencia Evalúa, se considera que el diseño planteado permitiría identificar el logro de los objetivos planteados, la contribución de las actividades realizadas a tales resultados y mejoras tanto para la propia intervención como para otras a futuro. Por otro lado, desde una mirada crítica, se identificó que esta fue la competencia a la que menor énfasis se dio durante las prácticas preprofesionales, lo cual no solo se observó en la propia experiencia

sino también en la de otras practicantes. A partir de ello, se reflexionó sobre la necesidad de fomentar la relevancia del proceso de evaluación para una intervención. Así, si bien se pueden identificar cambios a partir de esta, si no se planifica una evaluación, no se podrá conocer realmente el nivel de logro y si los cambios dados se dieron por las actividades realizadas. Asimismo, el sentido formativo de la evaluación es de gran importancia, pues permite identificar qué aspectos no están funcionando bien y realizar mejoras durante la misma intervención, favoreciendo así el logro de los objetivos deseados. Adicionalmente, sin esta evaluación no se puede contribuir con información valiosa para intervenciones futuras.

Finalmente, se resalta el efecto que ha tenido el haber realizado este trabajo de reflexión para el aprendizaje y la mejora como profesional. Así, si bien a partir de la experiencia de prácticas, se había rescatado algunos aprendizajes sobre cada una de las actividades realizadas, el haber llevado a cabo este trabajo permitió desarrollar más aprendizajes y a un nivel más profundo, por lo que resultó un proceso muy enriquecedor. En este sentido, se destaca la importancia de que como profesionales se generen, de forma continua, espacios para reflexionar sobre el propio desempeño, lo que definitivamente permitirá realizar mejoras en el desenvolvimiento y, por tanto, beneficiar más a las personas a las que se dirija nuestro quehacer profesional.



### Consideraciones éticas

En cuanto a las consideraciones éticas, a lo largo de las prácticas preprofesionales, se buscó cumplir con los principios éticos que guían la labor de los psicólogos. Así, en torno a los principios de beneficencia y no maleficencia y de fidelidad y responsabilidad (American Psychological Association [APA], 2017), se buscó beneficiar a todos los miembros de la comunidad educativa con los que se interactuó, lo que incluyó a los estudiantes y padres, cuyas necesidades se buscó atender a través de las distintas actividades realizadas, y también a las docentes, a quienes se brindaba recomendaciones a partir de lo observado durante las clases. Asimismo, cuando se tuvieron dudas o se identificaron dificultades, se buscó resolverlas de forma responsable para evitar generar un impacto negativo en las personas con las que se interactuaba. Para ello, se tomó consciencia de los propios límites, lo que permitió resolver las situaciones ya sea de forma autónoma, capacitándose al respecto o solicitando orientación de los miembros de la agrupación aliada, el psicólogo supervisor o la asesora del curso. Adicionalmente, se tomó en consideración cómo la propia salud mental podría estar afectando el desempeño en las prácticas, por lo que se buscó apoyo psicológico, lo que permitió regular de mejor forma las propias emociones y afrontar de mejor manera las actividades.

Respecto al principio de integridad (APA, 2017), se buscó ser clara con los padres respecto a cómo se realizaría el trabajo con sus hijos y los elementos que se requerirían para lograr mejoras en ellos. Así, por ejemplo, se les resaltaba que para favorecer mejoras en sus hijos era necesario no solo llevar a cabo sesiones individuales con ellos, sino que era fundamental orientarlos para que pudieran acompañar el proceso de sus hijos. Además, se les comunicó cuáles eran las limitaciones como practicante. Por ejemplo, con algunos niños se trabajaron temas vinculados al lenguaje, en dichos casos se les resaltaba que, si bien se realizarían sesiones con el objetivo de favorecer mejoras en algunos aspectos, lo óptimo era que buscaran ayuda especializada para abordar los temas más complejos.

En cuanto al principio de justicia (APA, 2017), se buscó que la mayor cantidad de familias se pudieran beneficiar de las actividades realizadas por el departamento psicopedagógico. Así, tomando en cuenta las limitaciones en torno al internet, se buscó plantear distintas opciones para las actividades por videollamada como fueron las llamadas telefónicas, los videos y las infografías. En esta misma línea, para favorecer que se beneficiaran de los aportes de la psicología, se les brindaba información sobre centros a los que podían acudir en caso requirieran orientación especializada y páginas en las que podían obtener información sobre cómo favorecer su propio bienestar y el de sus hijos.

Por último, en relación al respeto por los derechos y la dignidad de las personas (APA, 2017), para garantizar la autodeterminación de los involucrados, se solicitó el consentimiento informado de los padres, así como el asentimiento de los niños en cada sesión. Asimismo, se comunicó que se mantendría la confidencialidad de la información recopilada y que esta solo sería empleada para las actividades del departamento psicopedagógico y para fines de aprendizaje. Adicionalmente, en todo momento se mantuvo una relación respetuosa con todas las personas con las que se interactuó.



## Referencias

- Abdul, K., y Kurukkan, A. (2014). Construction and Validation of Scale of Parenting Style. *Guru Journal of Behavioral and Social Sciences*, 2(4), 315-323. <https://eric.ed.gov/?id=ed553154>
- Alianza para la Protección de la Infancia en la Acción Humanitaria. (2020). *Nota técnica: Protección de la niñez y adolescencia durante la pandemia del coronavirus*. <https://www.unicef.org/documents/technical-note-protection-children-coronavirus-disease-2019-covid-19-pandemic>
- Álvarez, M. (2002). La determinación de las necesidades de los destinatarios del Programa. En M. Álvarez (Coord.), *Diseño y Evaluación de Programas* (pp. 51-89). Editorial EOS.
- Amador, J. A., Idiázabal, M. A., Sangorrín, J., Espadaler, J. M., y Forns, M. (2002). Utilidad de las escalas de Conners para discriminar entre sujetos con y sin trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema*, 14(2), 350-356. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1102512>
- Añaños, E. (1999). *Psicología de la atención y de la percepción: Guía de estudio y evaluación personalizada*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologist and code of conduct*. Autoedición. <https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf>
- Araújo, M. (2007). Estrategias de diagnóstico y evaluación psicológica. *Psicología: teoría e práctica*, 9(2), 126-141. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1516-36872007000200008&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1516-36872007000200008&script=sci_abstract&tlng=es)
- Arnáiz, P., y Lozano, J. (1992). Esquema corporal: evaluación e intervención psicomotriz. *Anales de Pedagogía*, (10), 221-239. <https://revistas.um.es/analespedagogia/article/view/287281>
- Asili, N., y Pinzón, B. K. (2003). Relación entre estilos parentales, estilos de apego y bienestar psicológico. *Psicología y Salud*, 13(2), 215-225. <https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/893>
- Ato, E., González, C., y Carranza, J. A. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología*, 20(1), 69-80. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27581>
- Ávila, A., y Rodríguez, C. (1997). La Entrevista Clínica, eje de la estrategia del psicodiagnóstico de adultos. En A. Ávila (Coord.), *Evaluación en Psicología Clínica* (Vol. 2, pp. 11-48). Amarú Ediciones.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Beale, M. (2006). Phenomenology and ecological systems theory: development of diverse groups. En R. M. Lerner y W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 829–893). John Wiley & Sons Inc.
- Bleger, J. (1964). *La entrevista psicológica. Su empleo en el diagnóstico e investigación*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1197799>
- Bustelo, M. (1999). Diferencias entre evaluación e investigación: una distinción necesaria para la identidad de la evaluación de programas. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, (4), 9-29. [https://www.magisterevaluacion.es/attachments/article/68/Bustelo\\_Diferencia%20Investigacion%20Evaluacion.pdf](https://www.magisterevaluacion.es/attachments/article/68/Bustelo_Diferencia%20Investigacion%20Evaluacion.pdf)
- Calero, M., y Padilla, J. (2013). Técnicas psicométricas: los tests. En R. Fernández-Ballesteros (Dir.), *Evaluación psicológica. Conceptos, métodos y estudio de casos* (2ª ed., pp. 299-335). Ediciones Pirámide.
- Camacho, H., Cámara, L., Cascante, R., y Sainz, H. (2001). *El Enfoque del marco lógico: 10 casos prácticos. Cuaderno para la identificación y diseño de proyectos de desarrollo*. Fundación CIDEAL y Acciones de Desarrollo y Cooperación. [https://themys.sid.uncu.edu.ar/rpalma/Toma\\_Decision/Casos/Enfoque\\_Marco\\_Logico\\_EML\\_10\\_casos.pdf](https://themys.sid.uncu.edu.ar/rpalma/Toma_Decision/Casos/Enfoque_Marco_Logico_EML_10_casos.pdf)
- Campo, L., Mercado, L., Sánchez, L., y Roberti, C. (2010). Importancia de la estimulación de las aptitudes básicas del aprendizaje desde la perspectiva del desarrollo infantil. *Psicogente*, 13(24), 397-411. <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1801>
- Campos, G., y Lule, N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*, 7(13), 45-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>
- Cano, M. A. (2015). *Sentido y fundamento de las Escuelas de Padres y Madres: orientaciones para una responsabilidad compartida* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense. Repositorio Institucional de la UCM.
- Cano, R., y Casado, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de*

- Formación del Profesorado*, 18(2), 15--27. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.224771>
- Carrobbles, J. A., y Gámez-Guadix, M. (2012). La educación positiva de los hijos: principios y procedimientos. En L. M. Llavona y F. X. Méndez (Coords.), *Manual del psicólogo de familia. Un nuevo perfil profesional* (pp. 57-77). Pirámide.
- Castillo, I. E., y Sandoval, C. M. (2022). Influencia de la pandemia en la interacción y juego de los niños de educación inicial. *Revista Andina de Educación*, 5(2). [http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S2631-28162022000200002&script=sci\\_arttext](http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S2631-28162022000200002&script=sci_arttext)
- Chacón, S., Sanduvete, S., Portell, M., y Anguera, M. T. (2013). Reporting a program evaluation: Needs, program plan, intervention, and decisions. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(1), 58-66. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1697260013700085>
- Cohen, E., y Martínez, R. (2003). *Manual de formulación, evaluación y monitoreo de proyectos sociales*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=242>
- Cooley, E. L., y Morris, R. D. (1990). Attention in children: A neuropsychologically based model for assessment. *Developmental Neuropsychology*, 6(3), 239-274. <https://doi.org/10.1080/87565649009540465>
- Dehghan-Nayeri, N., y Adib-Hajbaghery, M. (2011). Effects of progressive relaxation on anxiety and quality of life in female students: A non-randomized controlled trial. *Complementary therapies in medicine*, 19(4), 194-200. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0965229911000823>
- Díaz, A. (2016). *Funciones básicas y atención-concentración en niños y niñas del 2º grado de una I.E estatal distrito de Huanchaco de la provincia de Trujillo* [Tesis de maestría, Universidad Privada Antenor Orrego]. Repositorio Digital de la Universidad Privada Antenor Orrego.
- Díaz, L. (2010). *La observación*. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://148.202.167.116:8080/jspui/handle/123456789/2714>
- Durán, A., Tébar, M. D., y Ochando, B. (2004). El proceso de la socialización a través de la familia. En A. Durán (Dir.), *Manual didáctico para la escuela de padres* (5ª ed., pp. 21-28). Fundación para el Estudio, Prevención y Asistencia a las Drogodependencias. <https://www.navarra.es/NR/rdonlyres/7DEF9FD2-CC0B-4B2F-86A5-E218D9DD672C/243833/Manualdidacticopadresymadres.pdf>
- Durrant, J. (2013). *Disciplina Positiva en la Crianza Cotidiana*. (3ª ed.). Save the Children.

- Fernández-Ballesteros, R. (2013). La observación. En R. Fernández-Ballesteros (Dir.), *Evaluación psicológica. Conceptos, métodos y estudio de casos* (2ª ed., pp. 193-234). Ediciones Pirámide.
- Flores, G. (2015). El antecedente personal patológico en la anamnesis. *Revista Costarricense de Salud Pública*, 24(1), 49-53. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-14292015000100006&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-14292015000100006&script=sci_arttext)
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). *Salud mental e infancia en el escenario de la COVID-19. Propuestas de UNICEF España*. UNICEF España. [https://www.aepcp.net/wp-content/uploads/2021/03/COVID19\\_UNICEF\\_Salud\\_Mental.pdf](https://www.aepcp.net/wp-content/uploads/2021/03/COVID19_UNICEF_Salud_Mental.pdf)
- Fresnillo, V., Fresnillo, R., y Fresnillo, M. L. (2000). *Escuela de Padres*. Área de Servicios Sociales. Ayuntamiento de Madrid. <https://orientacionandujar.files.wordpress.com/2009/05/escuela-de-padres.pdf>
- Furr, M. (2011). *Scale construction and psychometrics for social and personality psychology*. SAGE publications ltd. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446287866>
- García, A., Castellanos, R., Alvarez, J., y Pérez, D. (2020). *Aislamiento físico en los hogares a causa de la COVID-19: efectos psicológicos sobre niños y adolescentes cubanos*. UNICEF. [https://www.unicef.org/cuba/media/1936/file/COVID-19\\_III](https://www.unicef.org/cuba/media/1936/file/COVID-19_III)
- García-Soriano, G., y Roncero, M. (2012). La función evaluadora de la entrevista. En C. Perpiñá (Coord.), *Manual de la entrevista psicológica. Saber escuchar, saber preguntar* (pp. 243-267). Ediciones Pirámide.
- Gaspar, H., y Gaspar, I. (2018). *Habilidades básicas para el aprendizaje en los niños del primer grado de las escuelas estatales del Distrito de Paucarbamba-Huancavelica* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Centro del Perú]. Repositorio Institucional-UNCP.
- Gaytan, M. (2014). *Programa terapéutico de reducción de ansiedad ante los exámenes, dirigido a los estudiantes del centro NUFED No.40 de la Aldea de San Lorenzo el Cubo* [Tesis de licenciatura, Universidad Rafael Landívar]. Repositorio Digital Landivariano.
- Gómez, O., y Calleja, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista mexicana de investigación en psicología*, 8(1), 96-117. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=70434>
- González, F. (2007). *Instrumentos de evaluación psicológica*. Editorial Ciencias Médicas.
- Guerrero, J., y Barreu, M. (2013). *Historia clínica y documentación sanitaria básica*.

ArtGerust.

[https://books.google.com.pe/books?id=yIboxcpHFckC&pg=PA5&lr=&hl=es&source=gbs\\_selected\\_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.pe/books?id=yIboxcpHFckC&pg=PA5&lr=&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false)

- Gutiérrez, H. (2003). *Cómo elaborar proyectos: Diseño, ejecución y evaluación de proyectos sociales, económicos y educativos*. (4ª ed.). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª ed.). McGrawHill Education. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hogan, T. P. (2015). *Pruebas psicológicas. Una introducción práctica*. (2ª ed.). (Trad. J. Cisneros). Editorial El Manual Moderno. (Trabajo original publicado en 2015). <http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/54000/1201>
- Jorge, E., y González, M. C. (2017). Estilos de crianza parental: una revisión teórica. *Informes Psicológicos*, 17(2), 39-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7044268>
- Labrador, F. J. (2008). Técnicas de control de la activación. En F. Labrador (Coord.), *Técnicas de modificación de conducta* (pp. 199-223). Ediciones Pirámide.
- Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil: Ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes*. AGUILAR.
- Londoño, L. (2009). La atención: un proceso psicológico básico. *Pensando Psicología*, 5(8), 91-100. <https://www.imbiomed.com.mx/articulo.php?id=72122>
- Machado-Bagué, M. É., Márquez-Valdés, A. M., y Acosta-Bandomo, R. U. (2021). Consideraciones teóricas sobre la concentración de la atención en educandos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 59, 75-82. [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/59/59\\_Machado.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/59/59_Machado.pdf)
- Márquez, M. (2013). La entrevista. En R. Fernández-Ballesteros (Dir.), *Evaluación psicológica. Conceptos, métodos y estudio de casos* (2ª ed., pp. 167-191). Ediciones Pirámide.
- Mille, J. (2004). *Manual básico de elaboración y evaluación de proyectos*. Universidad de La Coruña. <https://carmenviejodiaz.files.wordpress.com/2013/10/manual-de-elaboracion-y-evaluacion-de-proyectos-2004-1-castellano1.pdf>
- Moore, G., Audrey, S., Barker, M., Bond, L., Bonell, C., Hardeman, W., Moore, L., O’Cathain, A., Tinati, T., Wight, D., y Baird, J. (2015). *Process evaluation of complex interventions. UK Medical Research Council (MRC) guidance*. Medical Research Council. <https://www.ukri.org/publications/process-evaluation-of-complex-interventions/>

- National Institute of Mental Health (12 mayo de 2023). *Anxiety disorders*. <https://www.nimh.nih.gov/health/topics/anxiety-disorders/index.shtml>
- Nelsen, J. (2011). *Positive discipline: The classic guide to helping children develop self-discipline, responsibility, cooperation, and problem-solving skills*. Ballantine Books.
- Organización Mundial de la Salud. (1998). *Promoción de la Salud. Glosario*. Autoedición. [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67246/WHO\\_HPR\\_HEP\\_98.1\\_spa.pdf;jsessionid=DB92D01F4C0B23CDD106E482D20EEC45?sequence=1](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67246/WHO_HPR_HEP_98.1_spa.pdf;jsessionid=DB92D01F4C0B23CDD106E482D20EEC45?sequence=1)
- Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C., y Espada, J. P. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *Frontiers in psychology, 11*, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.579038>
- Papalia, D., y Martorell, G. (2017). *Desarrollo humano*. (13ª ed.). McGraw-Hill.
- Payne, R. A. (2002). *Técnicas de relajación. Guía Práctica*. (3ª ed.). Editorial Paidotribo.
- Perpiñá, C. (2012). Definición y aspectos conceptuales de la entrevista. En C. Perpiñá (Coord.), *Manual de la entrevista psicológica. Saber escuchar, saber preguntar* (pp. 23-50). Ediciones Pirámide.
- Regehr, C., Glancy, G., y Pitts, A. (2013). Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders, 148*(1), 1-11. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0165032712007793>
- Ricoy, M. C., y Feliz, T. (2002). Estrategias de intervención para la escuela de padres y madres. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación, (5)*, 171-197. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1957870>
- Ríos-Lago, M., Muñoz-Céspedes, J. M., y Paúl-Lapedriza, N. (2007). Alteraciones de la atención tras daño cerebral traumático: evaluación y rehabilitación. *Revista de Neurología, 44*(5), 291-297. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2260097>
- Sánchez, I. M. (2021). Impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes. *MEDISAN, 25*(1), 123-141. <https://medisan.sld.cu/index.php/san/article/view/3245>
- Sánchez, N. (2007). El marco lógico. Metodología para la planificación, seguimiento y evaluación de proyectos. *Visión Gerencial, 6*(2), 328-343. <https://biblat.unam.mx/es/revista/vision-gerencial/articulo/el-marco-logico-metodologia-para-la-planificacion-seguimiento-y-evaluacion-de-proyectos>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje*. (6ª ed.). Pearson Education.
- Shaffer, D., y Kipp, K. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. (7ª ed.). Thomson Editores.

- Silkenbeumer, J., Schiller, E. M., Holodynski, M., y Kärtner, J. (2016). The role of co-regulation for the development of social-emotional competence. *Journal of Self-regulation and Regulation*, 2, 17-32. <https://doi.org/10.11588/josar.2016.2.34351>
- Solana-Tramunt, M. (2007). Los estiramientos: apuntes metodológicos para su aplicación. *Aloma*, (21), 203-221. <https://www.recercat.cat/handle/2072/229927>
- Soler, A. E. (2016). *La conciencia corporal y su influencia en el proceso grafomotor y los problemas en la escritura* [Tesis de maestría, Universidad Libre]. <https://core.ac.uk/download/pdf/198442979.pdf>
- Ticlia, M. (2019). *Taller de Estrategias Lúdicas para mejorar la Atención Sostenida de los niños y niñas de 5 años, Huamachuco 2017* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional de la Universidad César Vallejo.
- Universidad Internacional de La Rioja. (2021, 24 de mayo). La anamnesis clínica: objetivos y procedimiento de elaboración. *UNIR Revista*. <https://www.unir.net/salud/revista/anamnesis-clinica/>
- Vallejo, M. A. (2008). Mindfulness o atención plena: de la meditación y la relajación a la terapia. En F. Labrador (Coord.), *Técnicas de modificación de conducta* (pp. 225-242). Ediciones Pirámide.
- Velosa-Porras, J., y Rodríguez-Malagon, N. (2020). Utilidad de la triangulación en salud. *Memorias del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Salud*, 18(1). <http://archivo.bc.una.py/index.php/RIIC/article/view/1672>
- Yusufov, M., Nicoloro-SantaBarbara, J., Grey, N. E., Moyer, A., y Lobel, M. (2019). Meta-analytic evaluation of stress reduction interventions for undergraduate and graduate students. *International Journal of Stress Management*, 26(2), 132–145. <https://doi.org/10.1037/str0000099>
- Zúñiga, A., y Lucho, A. (2009). *Manual para la aplicación, calificación e interpretación de la escala de Connors para padres / maestros forma abreviada*. Departamento de Educación Especial Estatal. <https://es.slideshare.net/denysmontoyagalan/manual-escala-conner>