

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**  
**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



**COMPETENCIAS DEL PERFIL DE EGRESO DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA**  
**A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES EN LA OFICINA DE**  
**ATENCIÓN PSICOLÓGICA DE UNA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE LIMA**  
**METROPOLITANA**

Trabajo de Suficiencia Profesional para obtener el título de **LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**AUTOR:**

Monica Andrea Endo Endo

**ASESOR:**

Mg. Rosario Patricia Muñoz Cuadros

Lima, setiembre del 2021



## Resumen

El presente documento tiene el objetivo de describir los logros de aprendizaje alcanzados en las competencias profesionales de Diagnostica, Interviene y Evalúa durante el periodo de prácticas pre-profesionales realizado en una oficina de atención psicológica de una institución universitaria de Lima Metropolitana. En esta línea, la practicante ha sido capaz de poner en práctica diversas habilidades adquiridas en su formación profesional, tales como diseñar y usar herramientas de recojo de información, realizar entrevistas psicológicas, diseñar una evaluación de una intervención, entre otros. A partir de la reflexión sobre dichas labores, ha podido evaluar su rendimiento, dificultades y resultados de aprendizaje. Durante las actividades realizadas, la practicante logró atender a las necesidades de la población en cuestión como caracterizar el fenómeno de hostigamiento sexual en la Unidad Académica, determinar las necesidades de estudiantes ingresantes en el contexto de la educación a distancia; así como responder a problemas encontrados realizando atenciones psicológicas y educativas tanto presenciales como virtuales. De las actividades realizadas pudo concluir la importancia de realizar análisis de necesidades en la población en cuestión para conocer sus particularidades; la importancia de intervenir en proyectos de índole clínico, social y educativo para promocionar el bienestar de estudiantes; y el valor de realizar evaluaciones de resultados de proyectos. De manera transversal, la practicante se ha desempeñado de manera ética con los principios establecidos por la American Psychological Association. A partir de lo mencionado, se puede concluir que la practicante pre-profesional ha sido capaz de trabajar de manera ética y reflexionar sobre las competencias Diagnostica, Interviene y Evalúa para fortalecer el perfil de egreso en la carrera de Psicología.

### **Abstract**

This report aims to describe the learning achievement in professional skills Diagnostic, Intervenes and Evaluates in the internship carried out in a psychological care office of a higher education institution in Lima. The intern was able to put into practice various skills acquired in her professional training, such as designing and using information gathering tools; conducting psychological interviews; designing and applying an evaluation; among others. Likewise, she was able to identify and evaluate her performance, difficulties, and learning outcomes. In the activities, the intern managed to meet the needs of the population in question, such as characterizing the phenomenon of sexual harassment in the Academic Unit, determining the needs of newly admitted students in the context of virtual learning; as well as responding to problems encountered by performing psychological and educational interventions in person and virtually. From these, she was able to conclude the importance of carrying out needs analysis in the population in question to know their particularities; the importance of doing clinical, social, and educational projects to promote the well-being of students; and the value of conducting evaluations that measure the results of a project. Transversely, the intern has performed ethically with the principles established by the American Psychological Association. It can be concluded that the intern has been able to work ethically and reflect on the Diagnostic, Intervenes and Evaluates competencies to strengthen the graduate profile in the Psychology career.

## Tabla de contenidos

Actividades realizadas que dan cuenta de las competencias del perfil de egreso.....	7
Competencia Diagnostica .....	7
<i>Situación a mejorar</i> .....	8
<i>Reseña teórica</i> .....	9
<i>Solución Planteada</i> .....	11
<i>Principales Resultados de Aprendizaje</i> .....	12
Competencia Interviene .....	13
<i>Situación a mejorar</i> .....	15
<i>Reseña teórica</i> .....	17
<i>Solución Planteada</i> .....	18
<i>Principales Resultados de Aprendizaje</i> .....	21
Competencia Evalúa .....	23
<i>Situación a mejorar</i> .....	24
<i>Reseña teórica</i> .....	25
<i>Solución Planteada</i> .....	26
<i>Principales Resultados de Aprendizaje</i> .....	27
Conclusiones.....	29
Consideraciones éticas .....	31
Referencias.....	33



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

### **Competencia Diagnostica**

El desarrollo profesional en la competencia Diagnostica se evidencia en dos actividades realizadas en el centro de prácticas. Ambas se llevaron a cabo con los principios y normas éticas según los criterios de la American Psychological Association como el principio de responsabilidad y el manejo y cuidado ético de la información recogida (American Psychological Association [APA], 2017). En primer lugar, ambas actividades estaban dirigidas a conocer las necesidades, de los estudiantes, relacionadas con dos problemáticas para diseñar acciones que aumenten su bienestar. Se determinó que, era la responsabilidad de la institución educativa generar espacios seguros donde los estudiantes puedan beneficiarse. Segundo, las funciones ejercidas recogían información sensible, por lo que se aseguró la confidencialidad a los participantes. Además, se anonimizaron los nombres y datos personales para informes y reportes con las autoridades académicas.

La primera actividad corresponde al análisis de necesidades del fenómeno de hostigamiento sexual en estudiantes de la Unidad Académica. El diagnóstico se realizó a partir de tres insumos principales: dos grupos focales y un taller participativo. Primero se realizaron dos grupos focales con estudiantes (uno con hombres y otro con mujeres), de manera que ambos se puedan expresar con libertad y no se vean influenciados por la deseabilidad social. Estos grupos focales se organizaron simultáneamente en una primera fecha. Se elaboró una guía de preguntas semiestructurada para dirigir el grupo con el objetivo de ahondar en temáticas dentro del hostigamiento sexual para tener un primer acercamiento al tema. Las preguntas diseñadas se organizaron en cuatro ejes: definición de hostigamiento sexual, principales actores (roles de acosado, acosador y espectador), principales lugares donde ocurre el hostigamiento y recomendaciones institucionales. Dentro de los resultados encontrados, destacan: existe una dificultad para reconocer una situación de hostigamiento sexual; se suele normalizar la problemática, lo que conlleva a la inacción de víctimas y testigos; y finalmente que existe una dificultad para reconocer relaciones de poder entre actores de la Unidad Académica que atraviesan los vínculos.

A partir de los resultados encontrados, se continuó con la segunda fase del grupo de trabajo. Esta consistió en el diseño de acciones preventivas con los estudiantes para profundizar el estudio diagnóstico mediante la identificación de oportunidades de mejora. Se realizó un taller participativo un mes después del primer taller donde se convocó abiertamente a los estudiantes de la Unidad. Una primera sugerencia de los participantes fue que para futuras

intervenciones se debían involucrar a los siguientes grupos: estudiantes (especialmente a los líderes de estudiantes ingresantes), personal docente, asistentes de docencia, trabajadores del servicio de salud y el personal administrativo. Los participantes consideraban importante la inclusión de estos grupos, debido a que directa o indirectamente tienen una potencial participación en hechos relacionados con el hostigamiento sexual. Adicionalmente, los participantes generaron propuestas y recomendaciones para cambiar la estructura de la ceremonia de ingreso de nuevos estudiantes a la universidad, generar cursos obligatorios relacionados con el tema del género, establecer criterios de acción para futuros grupos de líderes estudiantiles y establecer canales institucionales para la denuncia y el acompañamiento de víctimas. Estas propuestas estaban dirigidas a prevenir el hostigamiento sexual en la Unidad y fueron recogidas para profundizar el entendimiento de la problemática.

La segunda actividad corresponde al análisis de necesidades de estudiantes ingresantes de la Unidad Académica realizada durante el segundo semestre de prácticas. Este diagnóstico tuvo el objetivo de analizar las necesidades académicas y emocionales de los estudiantes ingresantes de la facultad durante el ciclo virtual dada la situación de confinamiento por la crisis sanitaria. A diferencia de las actividades de recojo de información presenciales, esta tuvo un mayor número de participantes y se ejecutó mediante un cuestionario en línea. Se realizaron diversas preguntas relacionadas con las necesidades de los estudiantes y posibles propuestas para acompañar su primer ciclo académico. Se encontró que los estudiantes reportaban la necesidad de conocer y saber aplicar estrategias de organización de tiempo, información práctica sobre métodos de estudio, estrategias para resolver exámenes y guías para matricularse el siguiente semestre. Asimismo, evidenciaron querer relacionarse con otros compañeros. Los resultados del diagnóstico dieron pase a la elaboración de intervenciones de acompañamiento de estudiantes durante el ciclo.

### ***Situación a mejorar***

Las actividades de recojo de información se basan en antecedentes, intereses y necesidades de las autoridades y estudiantes de la Unidad Académica. En efecto, en ambas existía un pedido institucional de realizar un diagnóstico que pueda identificar las necesidades de los estudiantes de dicha Unidad.

En primer lugar, con respecto al grupo de trabajo creado para investigar el fenómeno de hostigamiento sexual, las autoridades de la Unidad estaban interesadas en prevenir dicha problemática después de un pedido de los estudiantes y de incidentes reportados. Por esta razón, se formó un grupo compuesto por la oficina de servicios culturales, líderes estudiantiles, direcciones administrativas y la oficina de atención psicológica, con el objetivo de diagnosticar,



diseñar e implementar propuestas contra el hostigamiento sexual en la Unidad Académica. Es importante resaltar que, si bien la institución educativa ha definido la problemática y tiene un reglamento sancionador, la comunidad universitaria percibe que esto no ha logrado disminuir los casos de hostigamiento. Por ello, las autoridades estaban interesadas en realizar una primera aproximación con un diagnóstico sobre dicha problemática para conocer las necesidades de los estudiantes y particularidades del fenómeno en la Unidad Académica. Cabe resaltar que hacer diagnósticos previos a las intervenciones no es una práctica común en la Unidad debido al poco tiempo disponible por la carga de actividades. Es así que la mayoría de las intervenciones realizadas responden a requerimientos y a la agenda de las autoridades, mas no a las necesidades de los estudiantes.

En segundo lugar, la importancia de realizar un diagnóstico para conocer las particularidades y necesidades de los estudiantes ingresantes era evidente debido a que los estudiantes se enfrentaban al confinamiento ocasionado por la crisis sanitaria y la adaptación a la educación virtual. Resultaba esencial conocer la situación física, emocional y social; sus necesidades académicas; y sus expectativas sobre cómo la Unidad Académica los podía ayudar. En efecto, las autoridades presentaban una preocupación especial por la adaptación a la vida universitaria de los estudiantes ingresantes al ciclo virtual. Por esta razón, mostraron un real interés por establecer diversos espacios de diálogo, uno de ellos una encuesta virtual.

Pese a lo mencionado, se pueden mencionar algunos lineamientos de mejora. Con respecto al grupo de trabajo contra el hostigamiento sexual, se identifica que el número de estudiantes entrevistados en el grupo focal y el taller participativo fue limitado. Además, la intervención fue cuestionada por diversas autoridades de la universidad, ya que no hubo una comunicación con estas previas al diagnóstico. Con respecto al análisis realizado con estudiantes ingresantes, se reconoce que dicho espacio de diálogo no contó con la cantidad de estudiantes que se necesitaba para que sea representativa. Asimismo, no se dedicó el tiempo necesario para someter el cuestionario a revisión, realizar el piloto y corregirlo; por ello algunas de las preguntas presentaron problemas de coherencia. Aún así, el instrumento permitió profundizar en los fenómenos propuestos y diseñar una intervención.

### ***Reseña teórica***

El análisis de necesidades es el paso previo a la planificación y diseño de las intervenciones (Bausela, 2007; Pérez- Campero, 1991). Diversos autores (Álvarez et al., 1991; Vendrell, 2002) identifican que existen una serie de pasos necesarios para realizar un diagnóstico. En primer lugar, se definen los objetivos, instrumentos y actores. En segundo lugar, se recoge la información mediante diferentes instrumentos como entrevistas, talleres,

grupos focales, cuestionarios, entre otros. En tercer lugar, se realiza la sistematización y análisis de información. En cuarto y último lugar, se elaboran conclusiones que permiten tomar las decisiones necesarias para la planificación y diseño de la intervención. Estos pasos fueron utilizados para ambos diagnósticos, aunque con oportunidades de mejora que se mencionarán en un apartado posterior.

En relación con los instrumentos para el diagnóstico, si bien son diversos, se resalta la utilidad de los grupos focales y los cuestionarios. En primer lugar, el grupo focal es una técnica de entrevista grupal que se caracteriza por el recojo de la información a través de las interacciones de los participantes. De esta manera, el fenómeno de estudio es investigado a partir de la socialización, no por sí solo. Cabe mencionar que, si bien se prioriza la interacción, esta es planificada y diseñada para obtener información (Calvente y Rodríguez, 2000). En segundo lugar, el cuestionario es una técnica de entrevista donde se obtiene información sobre un fenómeno en una población determinada. En este se plantean una serie de preguntas con respuestas cualitativas o cuantitativas previamente elaboradas para obtener datos u opiniones relevantes. Para ello, es necesario que estas sean claras y concisas, ya que se busca que ayude a generar validez y a explorar el fenómeno correctamente. A diferencia del grupo focal, este instrumento es individual y no considera la comunicación verbal y no verbal (García Córdova, 2004).

Además, resulta relevante hacer hincapié en el contenido de los instrumentos del diagnóstico. En efecto, se resalta la importancia de crear los materiales con contenido que se relacione con conocimientos previos de los estudiantes. Piaget e Inhelder (1969/2007) plantean que los estudiantes construyen el conocimiento en base a sus experiencias previas y los esquemas actuales. Así, ellos emplean la capacidad de hipotetizar y usar juicios de valor y, en base a esto, cuestionar sobre la problemática. Por ello, resultó importante generar instrucciones y preguntas que sean pertinentes, y no considerarlos como expertos en los temas a indagar. Esto resultó esencial ya que se buscaba conocer sus experiencias y opiniones. No obstante, aunque se consideró inicialmente, por cuestiones de tiempo no se llegó a hacer una revisión de expertos ni un piloto para comprobar la pertinencia de las preguntas y la eficacia del cuestionario. Con respecto al proceso de sistematización y análisis de resultados, se resalta el uso del análisis temático que busca identificar aquellos temas principales de la experiencia de los participantes, y organiza la información en patrones y códigos (Auerbach y Silverstein, 2003; Braun y Clarke, 2006).

### ***Solución Planteada***

La oficina de atención psicológica de la Unidad Académica buscó explorar y conocer las necesidades de los estudiantes con respecto a dos fenómenos: la problemática de hostigamiento sexual y la situación de educación virtual durante los primeros meses de la pandemia de COVID-19 de los estudiantes ingresantes. En relación con la primera actividad, formé parte del grupo de trabajo dedicado a caracterizar la problemática, en el cual planifiqué las actividades para hacer el diagnóstico. En efecto, me encargué de revisar bibliografía especializada en normativas y lineamientos nacionales (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables [MIMP], 2012; Velázquez, 2016), elaborar la guía de preguntas para grupo focal y diseñar el taller participativo con estudiantes, elaborar los materiales, gestionar la logística de las actividades y planificar cómo se sistematizaría la información a recoger.

Con respecto a la segunda actividad, formé parte del grupo encargado de diagnosticar las necesidades de los estudiantes ingresantes al ciclo virtual. En ese sentido, participé de las reuniones de coordinación, elaboré el cuestionario virtual y sistematicé la información encontrada. Era necesario realizar dicho diagnóstico debido a las particularidades de los estudiantes ingresantes quienes se enfrentaban al confinamiento, el ciclo virtual y a su ingreso a la universidad. Efectivamente, debido al contexto de la educación a distancia se necesitaba generar espacios virtuales que reciban, acojan, propicien el encuentro de estudiantes, promuevan el bienestar y fomenten la creación de vínculos de estudiantes ingresantes. Como se mencionará en las secciones posteriores, el diagnóstico realizado fue útil para diseñar una tutoría de acompañamiento a dichos estudiantes que luego fue evaluada.

Además de las soluciones propuestas ante las necesidades identificadas en la Unidad Académica, resulta importante mencionar recomendaciones para atender aquellas situaciones a mejorar. En relación con el trabajo para diagnosticar el fenómeno de hostigamiento sexual, para futuros diagnósticos sería oportuno incrementar la muestra con la finalidad de obtener una mayor validez de las conclusiones del fenómeno estudiado. Asimismo, se recomienda que la oficina de atención psicológica coordine con las autoridades universitarias sobre el proyecto desde el inicio para evitar conflictos sobre delegaciones y responsabilidades, por más de que no se necesite su aprobación para intervenir.

Con respecto al diagnóstico de estudiantes ingresantes, sería oportuno incrementar la cantidad de participantes puesto que las respuestas obtenidas pueden no reflejar las necesidades de todos los estudiantes de la Unidad, si no de un grupo pequeño. Asimismo, se considera que la información recogida puede servir para futuras intervenciones con estudiantes ingresantes debido a que la modalidad virtual se ampliará los siguientes semestres. No obstante, también

se recomienda realizar un segundo diagnóstico en el siguiente semestre para identificar las necesidades de los siguientes estudiantes ingresantes ya que podrían surgir nuevas. Sería importante considerar que, si bien se enfrentan a la adaptación universitaria, ya tendrían experiencia previa en educación virtual, ya sea por su último año de colegio o por academias preuniversitarias.

Se recomienda seguir las fases establecidas por Martínez (2002) para la elaboración de un cuestionario. En primer lugar, se debe describir la información necesitada. En ese sentido, el autor comenta que se debe determinar cuál es el objetivo del cuestionario, qué tipo de información se busca y de quiénes. Este paso permitiría tomar decisiones sobre qué preguntas son necesarias y sobre el estilo de redacción de dichas preguntas. En segundo lugar, se debe redactar las preguntas y escoger su tipo. Las preguntas pueden ser cerradas (con alternativas delimitadas) o abiertas (con espacio libre para que el encuestado escriba su respuesta); y deben ser claras, concretas y comprensibles. Además, se recomienda no redactar preguntas en términos negativos y no formular preguntas que sesguen las respuestas. Más aún, estas deben referirse a un solo aspecto, no a varios componentes. Asimismo, el autor recomienda elaborar un cuestionario piloto antes de llevar a cabo el estudio para poder modificar las preguntas según las reacciones recibidas.

En tercer lugar, se debe redactar un texto introductorio e instrucciones en el que se explique el objetivo del estudio, se garantice el anonimato y la confidencialidad de las respuestas. Este punto es clave para seguir los criterios éticos establecidos, así como para brindar confianza del encuestado. De hecho, el cuestionario realizado en la Unidad Académica contaba con una explicación elaborada de los cuidados éticos como la descripción objetivo del diagnóstico y la aclaración de su carácter voluntario y confidencial. También se cuidó que no se registraran los nombres ni la información personal de los participantes. Finalmente, el autor recomienda diseñar el aspecto formal del cuestionario con un formato atractivo y fácil de entender.

### ***Principales Resultados de Aprendizaje***

En mi formación como psicóloga he realizado planificaciones, diseños e implementaciones de diagnósticos, por lo que tenía un conocimiento teórico (Pérez-Campero, 1991; Rossi et al., 2004) y práctico del procedimiento. Sin embargo, uno de los retos más demandantes para el desarrollo de los diagnósticos fue integrar la información de las intervenciones realizadas con mi experiencia académica para establecer mejoras metodológicas y recomendaciones para futuros diagnósticos. Además de fortalecer mis aprendizajes relacionados a las competencias de diagnóstico y análisis de necesidades; me ha impulsado a

adecuar los instrumentos al contexto, sobretodo en el contexto de adaptación a la crisis sanitaria. No obstante, a diferencia de los proyectos que realicé durante mi formación universitaria, esta se encontraba en un contexto diferente debido a que estaba relacionada con una institución educativa. Además, considero que fue importante asumir una postura crítica frente a los procedimientos de los diagnósticos puesto que no es una práctica común en la Unidad Académica. De esta manera, he podido ser un miembro activo de los grupos conformados para mejorar los procesos de análisis de necesidades e integrar los conocimientos que tenía. También pude aprender de manera práctica y a mediana escala cómo funciona la logística y gestión de un proceso de diagnóstico. Así, implementé los procedimientos requeridos para obtener un análisis confiable que luego permitan diseñar una intervención en la población. Finalmente, esta experiencia me permitió fortalecer el trabajo en equipo y conocer el trabajo con autoridades.

### **Competencia Interviene**

El desarrollo profesional de la competencia Interviene se evidencia en dos actividades realizadas en el centro de prácticas: atención psicológica individual y participación en grupos de tutoría para estudiantes ingresantes. Es importante mencionar que algunas de estas intervenciones no tienen antecedentes diagnósticos y no se evalúan posteriormente debido a la carga de actividades de la Unidad. No obstante, la actividad de tutoría grupal virtual del segundo semestre académico de mis prácticas sí tuvo un antecedente de diagnóstico y posterior evaluación debido a que era la primera vez que se implementaba de manera virtual por la crisis sanitaria y gracias a que lo sugerí en diversas reuniones. Como practicante, asumí un rol activo en ambas actividades: estuve a cargo de las atenciones psicológicas a estudiantes de manera presencial y virtual; y guie dos grupos de tutorías grupales con estudiantes. Estas fueron realizadas con los principios y normas éticas según los criterios de la American Psychological Association como los principios de beneficencia y no maleficencia, el respeto a los derechos y dignidad de las personas y el respeto a la confidencialidad (APA, 2017). En efecto, debido al trato directo con los estudiantes, era importante tener en cuenta mi rol como practicante de psicología para atenderlos buscando su bienestar. Esto incluyó reconocer mis limitaciones como practicante, pedir supervisión con mi equipo, no compartir la información personal de los alumnos con personas externas a la oficina y guardar los expedientes bajo llave (en el caso de los físicos) o con contraseña (en el caso de los virtuales), cambiar los nombres de los estudiantes para los informes y supervisiones, entre otros.

La primera actividad corresponde a la atención psicológica. La oficina de psicología de la Unidad Académica brinda atención individual para que los estudiantes puedan recibir orientación en situaciones académicas, emocionales y sociales. El procedimiento inicia cuando el estudiante solicita el servicio de atención psicológica a través del correo electrónico. Luego, se inscribe y completa una ficha con sus datos personales y su motivo de consulta. Una vez que es asignado a un psicólogo, se revisa y analiza la información de la ficha de datos, el récord de notas y la escala de pago con la finalidad de tener información sobre el estudiante y generar hipótesis explicativas. Posteriormente, se agenda una reunión con el estudiante para su primera entrevista. En esta se explora el motivo de consulta, sintomatología y/o dificultades, contexto, estresores actuales, entre otros. A la mayoría de los estudiantes se les brinda dos sesiones de 45 minutos cada una. Una vez concluidas las entrevistas de evaluación, se puede optar por hacer una derivación externa o asumir el caso y realizar una intervención de, máximo, 12 sesiones. Esta decisión depende del psicólogo encargado del estudiante. Por un lado, se realiza una derivación cuando el estudiante requiere una terapia a largo plazo o una terapia especializada. Por otro lado, se asume el caso cuando el estudiante no tiene las posibilidades para costear una terapia externa, o si el caso se puede trabajar en terapia breve. Cabe resaltar que las derivaciones se realizan a profesionales externos que pertenecen a una base de datos informal, compuesta en su mayoría por profesionales conocidos por los trabajadores de la oficina.

De manera paralela, posterior a cada sesión, se transcribe el diálogo de lo sucedido de manera que se haga un recuento fotográfico de la reunión con el estudiante. Si el caso es complejo (como los casos de crisis o casos donde el psicólogo tiene dudas con respecto al curso a seguir), se lleva a supervisión. El espacio de supervisión se da entre el supervisor y los dos practicantes y consiste en leer en voz alta la transcripción e iniciar un diálogo con el equipo. El proceso permite debatir el caso y formular de posibles hipótesis explicativas.

Durante la emergencia sanitaria dicho servicio se adecuó a la modalidad virtual. A diferencia de la atención psicológica presencial, la atención online es una respuesta rápida que se brinda a los estudiantes para proteger y promover su bienestar psicosocial en el contexto del aislamiento social obligatorio. La herramienta principal utilizada son los Primeros Auxilios Psicológicos que requieren: observar, escuchar y conectar. Si bien no hay un número exacto de sesiones ya que cada persona experimenta la situación que lo afecta de diferente manera, sí se sugiere que sean breves en número (máximo 2) (Corral y Gómez, 2009; Hernández y Gutiérrez, 2014). Como practicante, tuve un rol activo en la atención psicológica presencial y virtual. Luego de semanas de preparación con mi supervisor, atendí a diversos estudiantes de distintas

edades, planifiqué intervenciones, transcribí los casos y los supervisé con el equipo de la oficina. Se especificará con mayor detalle el rol en dicha intervención en una sección posterior.

La segunda actividad corresponde a la participación en la tutoría grupal. La oficina de atención psicológica ofrece programas de tutoría grupal que se realizan en la Unidad Académica para estudiantes de primer ciclo. La tutoría es un espacio de acompañamiento dirigido a estudiantes ingresantes, en el que se promueve la adaptación a la vida universitaria. Esto se logra a través de la creación de una red de apoyo que los ayuda a reconocer los aspectos que podrían estar interfiriendo en su rendimiento académico, así como a la formulación de metas, la identificación de estrategias de estudio más eficaces y el incremento del sentido de valoración y compromiso como estudiante. Durante mi tiempo como practicante acompañé y dirigí dos grupos de tutoría grupal, uno en el primer semestre de mis prácticas de manera presencial, y otro en el segundo semestre de manera virtual.

La tutoría grupal presencial constó de siete sesiones realizadas en la primera mitad del semestre. En este se abordaron temas de organización de tiempo, hábitos de estudio, estrategias de aprendizaje, entre otros. En contraste, en el siguiente semestre, la Unidad propuso elaborar un acompañamiento a distancia, para estudiantes ingresantes, por la crisis sanitaria. A partir del diagnóstico previo, se implementaron una serie de acciones, y una de ellas fue adaptar la tutoría grupal a la modalidad virtual. A diferencia del semestre anterior, las tutorías grupales tuvieron un número reducido de cuatro sesiones ya que iniciaron después de la mitad del semestre académico debido a que el diagnóstico había tomado semanas del calendario académico. En estas también se abordaron los temas de organización de tiempo, hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje.

### ***Situación a mejorar***

Las dos actividades mencionadas surgen a partir de pedidos de autoridades de la Unidad Académica, quienes consideraron relevante ejecutar proyectos para mejorar la calidad de vida de sus estudiantes. Si bien una de ellas no fue realizada después de un diagnóstico, sí se reconoce que las problemáticas abordadas son fenómenos recurrentes en estudiantes universitarios (Alarcón, 2019; RPP, 2018).

En primer lugar, las atenciones psicológicas se ofrecen desde la creación del área de trabajo con el objetivo de brindar espacios gratuitos para estudiantes con problemas emocionales, académicos y vocacionales. Esta actividad demuestra el interés de las autoridades académicas en su salud mental y bienestar. Efectivamente, el ingreso a la universidad representa una fase decisiva y llena de cambios: el final de la adolescencia y el comienzo de la adultez. En ella, tienen que afrontar cambios fisiológicos y psicológicos e iniciar un proceso

de adaptación a un estado de independencia. Los estudiantes son vulnerables a diferentes factores de riesgo que los pueden predisponer a síntomas de trastornos psicológicos como ansiedad, depresión, entre otros (Alarcón, 2019), por lo que se estima que el 30% de universitarios peruanos sufren de alguna afectación mental (RPP, 2018). En segundo lugar, debido a que el periodo universitario representa una etapa de adaptación en diferentes aspectos, la Unidad Académica busca acompañar a sus estudiantes en dicho proceso a través de la intervención de tutoría grupal. Esta idea fue reforzada en los resultados del diagnóstico realizado en el segundo semestre de prácticas pre-profesionales, ya que se encontró que los estudiantes estaban buscando y necesitaban acompañamiento y un espacio para reforzar sus métodos de estudio y de organización de tiempo.

Si bien las dos actividades representan un esfuerzo positivo de la institución para mejorar la calidad de vida de los estudiantes, se pueden identificar algunos aspectos a mejorar. En primer lugar, la atención psicológica individual es un servicio relevante para garantizar el bienestar de los estudiantes de la Unidad, pero no es publicitado frecuentemente en redes sociales ni canales institucionales. Esto genera que muchos estudiantes que necesitan recibir la atención de un psicólogo, ya sea por razones emocionales, académicas y/o vocacionales, no conocen que cuentan con un servicio gratuito. En segundo lugar, está el cuidado de los psicólogos durante la crisis sanitaria. Durante reuniones y supervisiones muchos reportaron agotamiento mental y confusión con las indicaciones del servicio, ya que no había claridad sobre los procedimientos para atender a las necesidades de los estudiantes. El cuidado del personal de salud mental es de suma importancia puesto que permite que se generen buenas relaciones con el paciente y, en consecuencia, evitar interferencias en la atención psicológica brindada. Asimismo, evita un mayor desgaste profesional y el síndrome de burnout (Betta et al., 2007; Rodríguez y Arias, 2013) que podrían generar síntomas físicos (como cansancio, falta de apetito, insomnio) y psicológicos (como ansiedad, depresión) (Ortiz y Ortega, 2009).

Con respecto a la tutoría grupal, se identificó que la metodología que se estaba utilizando en la tutoría presencial no era adecuada debido a que no consideraban aspectos del aprendizaje y motivación de los estudiantes (Craig y Baucum, 2009; Deci y Ryan, 2000; Roa, 2018). Efectivamente, las tutorías solían desarrollar exposiciones donde los estudiantes asumían un rol pasivo. Asimismo, no se tomó en consideración las necesidades de los estudiantes y sus horarios, ya que se establecieron siete sesiones a lo largo un mes y medio, tiempo que coincide con la preparación de exámenes parciales y el aumento de la carga académica. En consecuencia, el diseño de la intervención no contempló la autonomía de dichos estudiantes para construir conocimiento y fomentar su motivación. Por ello, cuando se diseñó



la modalidad de la tutoría grupal virtual se optó por una participación más activa y dinámica de los estudiantes y por reducir el número de sesiones.

### ***Reseña teórica***

Las intervenciones clínicas y educativas realizadas tienen fundamentos teóricos y metodológicos. Con respecto a las intervenciones clínicas, Perpiña y colaboradores (2012) mencionan que la primera entrevista clínica significa la aproximación inicial del entrevistador al entrevistado. Por esta razón, se explora el motivo de consulta que ha llevado al entrevistado a pedir una atención. Los autores hacen énfasis en que esta sea una entrevista con preguntas abiertas que permite que el paciente se exprese. Además, que el método de la entrevista sea semi-directiva, es decir, que busque obtener diversos puntos importantes sobre la vida del paciente, pero también datos específicos de sus problemas presentes. Al mismo tiempo, se sugiere utilizar la estrategia metodológica de la entrevista sincrónica, ya que busca evaluar el comportamiento actual del paciente respecto a su preocupación. Asimismo, los autores mencionan que se puede preguntar acerca del historial de los síntomas, elementos pasados de resolución, atribuciones y sus expectativas de la atención. Transversalmente, es relevante observar la conducta no verbal ya que también es una fuente valiosa de información. Esta permite recoger información del comportamiento y permite interpretaciones sobre las emociones y/o pensamientos que pueden estar en sincronía con el contenido explícito de la entrevista (Bleger, 1985; Colín, 2009; Morga, 2012).

Adicionalmente, diversos autores (Espada, 1997; Perpiña, et al., 2012) argumentan que en una entrevista psicológica resulta fundamental hacer que el entrevistado se sienta cómodo. Efectivamente, es natural que se sientan cohibidos y/o incapaces de superar su problemática, por lo que es responsabilidad del entrevistador que se sientan tranquilos. Esto se puede lograr con escucha activa, donde mediante contacto visual, muestras de interés, orientación del cuerpo y reafirmaciones verbales; el entrevistado se siente escuchado. Asimismo, se debe ser explícito sobre la confidencialidad para no inhibir al paciente. De esta manera, resultaba clave que, al momento de realizar las orientaciones e intervenciones en el centro de prácticas, logre estructurar una entrevista que me permita recopilar información, y también hacer que los estudiantes se sientan seguros brindándoles escucha activa.

Con respecto a las intervenciones educativas, se exploró la etapa de desarrollo en la que estaban los estudiantes para poder planificar una intervención adecuada y pertinente (Craig y Baucum, 2009). También se tomó en consideración la importancia de la construcción de aprendizajes significativos (Bruner 1973; Viera, 2003) con ayuda de un tutor facilitador (Bruner, 1973; Schunk, 2012). Craig y Baucum (2009) mencionan que la adultez temprana es

un periodo sensible donde las personas pueden integrar y construir conocimientos con más facilidad. Por ello, es importante brindar espacios que permitan construir conocimientos significativos que partan de su propia experiencia (Viera, 2003). De esta manera, resulta relevante adaptar los contenidos y las metodologías según las necesidades y la edad de los estudiantes para el diseño de las tutorías. En efecto, el proceso de aprendizaje y enseñanza debe estar en sintonía con su desarrollo cognitivo (Craig y Baucum, 2009; Schunk, 2012; Sigelman y Rider, 2017).

Además, es importante resaltar que la intervención permite acompañar a los estudiantes en su proceso de exploración de su identidad. Erikson (1982) sostiene que la adolescencia es una etapa clave para el desarrollo, ya que en esta se consolida la identidad mediante la exploración y el compromiso a roles y gustos (Erikson, 1982). Para Muss (1996), la consolidación de un sentido de identidad no es un proceso fácil, dado que el sujeto debe participar activamente en la búsqueda de un sí mismo integrado. Diversos estudios han comprobado que el proceso de logro de identidad se encuentra asociado con consecuencias positivas para el desarrollo, como un mayor nivel de bienestar subjetivo (Sandhu et al., 2012), mayor satisfacción con la vida y bienestar (Sneed et al., 2012; Syed et al., 2013). Además, la formación de la identidad impulsa al adolescente a tener una posición respecto a su entorno y le da dirección, propósito y significado a la vida (Craig y Baucum, 2009). Por ello, actividades como el acompañamiento de la tutoría grupal son claves en las instituciones educativas ya que guían a los estudiantes en sus procesos de exploración de su identidad y su vocación. Pease y colaboradores (2015) argumentan que es responsabilidad de la universidad potenciar el pensamiento abstracto de los estudiantes y dar oportunidades a los estudiantes de explorar y pensar acerca de su futuro.

### ***Solución Planteada***

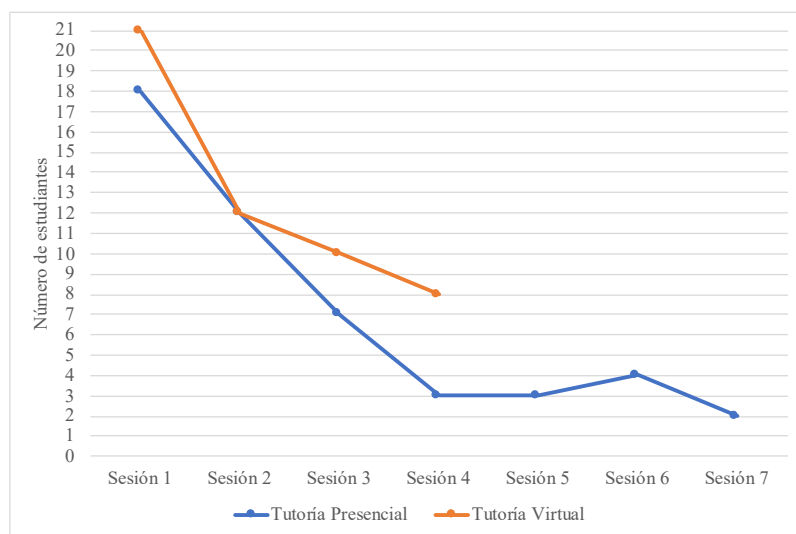
Si bien la ejecución de las dos actividades no se basaron en los resultados de un diagnóstico previo, sí son relevantes en la población por diversas razones. Los primeros años de la vida universitaria representan una fase llena de cambios para los estudiantes en los que experimentan estrés académico y cambios psicofísicos. Por ello, resulta relevante acompañarlos de diferentes maneras en su proceso. Así, las actividades estarían enfocadas en mejorar el bienestar de los estudiantes: la atención psicológica les brinda espacios individuales donde pueden reunirse con un psicólogo para trabajar temas emocionales, académicos y vocacionales; y la tutoría grupal busca acompañar su adaptación universitaria y generar una red de soporte entre estudiantes.

En relación con la primera actividad de la atención psicológica individual, participé en la atención de estudiantes. Para lograrlo, primero tuve una inducción y realicé simulacros *role-play* con mis dos supervisores. Luego de ese primer momento, empecé a atender casos. En total, durante el primer semestre de mi periodo de práctica atendí a 19 estudiantes, con quienes me reuní entre una y cinco sesiones como máximo. En el segundo semestre de mi práctica la atención individual presencial se transformó a atención individual virtual. Formé parte del grupo de psicólogos encargados de elaborar las bases de la atención, organizar horarios y crear el sistema para agendar citas. Asimismo, atendí un total de 9 estudiantes, con quienes me reuní entre una y tres sesiones.

Con respecto a la segunda actividad, en la tutoría grupal presencial participé en la organización, elaboración de materiales y en el dictado de algunas sesiones. Previamente a cada sesión, me reunía con mi supervisor para revisar el material del ciclo anterior, hacer cambios y aprobar el contenido. En dichas reuniones llegamos a la conclusión de que se tenía que modificar la mayor parte de las presentaciones ya que no estaban actualizadas, por lo que me encargué de ello. Utilicé diversos insumos: las presentaciones de ciclos anteriores, estrategias de estudio adquiridas en mi tiempo como estudiante y bibliografía obtenida en la carrera de Psicología sobre memoria y resolución de problemas (Addis et al., 2012; Klemm, 2012; Manzanero, 2008; Sternberg y Sternberg, 2011). De manera individual, en el primer semestre de mi periodo de práctica me encargué de desarrollar y facilitar las sesiones número 4 (estrategias de estudio), así como las 5 y 6 (exámenes parciales). En la tutoría grupal me asignaron 18 estudiantes inscritos que no fueron constantes, ya que hubo una deserción de casi el total de estudiantes para el final de las sesiones. A continuación, se presenta una figura donde se puede observar la curva de deserción de asistencia de la tutoría grupal en el primer semestre de mi periodo de prácticas (Ver Figura 1).

**Figura 1.**

*Asistencia de estudiantes a la tutoría grupal presencial y virtual.*



Debido a que ya había acompañado a mi supervisor en una tutoría, en el segundo semestre de mi periodo de práctica me asignaron un grupo. Por esta razón, estuve encargada de elaborar el material completo de los talleres; si bien debíamos trabajar temas en común como organización de tiempo, métodos de aprendizaje, lectura eficaz, entre otros; cada tutor tenía la libertad de organizar y agregar el material que considere que contribuye al logro del objetivo. Para ello sintetice el material elaborado durante las tutorías presenciales resaltando lo que consideraba más relevante y agregué información relacionada a la nueva realidad de la educación virtual. Durante esta tutoría tuve 21 estudiantes inscritos y una deserción de aproximadamente el 40%. En la figura presentada se puede observar la curva de deserción de asistencia de la tutoría grupal en el segundo semestre de mi periodo de prácticas (Ver Figura 1).

Si bien se reconoce la importancia de las dos actividades, resulta fundamental mencionar algunas recomendaciones frente a las críticas argumentadas. En relación con la atención psicológica, se recomienda generar redes de apoyo entre los psicólogos para promover el autocuidado. En efecto, atender estudiantes puede generar malestar psicológico y cansancio, por lo que cuidar a las personas que brindan este servicio es esencial. En este sentido, también se recomienda establecer canales de comunicación claros e instrucciones precisas para realizar las atenciones. Por ejemplo, específicamente en atención psicológica virtual, mientras que se argumentaba que la atención tiene que ser breve (una o dos sesiones) (Corral y Gómez, 2009; Hernández y Gutiérrez, 2014), también se dio la indicación de mantener el número de sesiones de la atención (más de tres). De esta manera, no había claridad frente a cómo se debería atender ya que hay grandes diferencias en la metodología. Si la consigna es que sea breve (Corral y

Gómez, 2009; Hernández y Gutiérrez, 2014), se busca encontrar soluciones rápidas y sencillas para mejorar el contexto de los estudiantes; mientras que en la atención a mediano plazo se busca que el propio estudiante descubra sus propios factores protectores (Kernberg, 2012). Así, se plantea escoger una metodología de atención para saber cómo se debería atender a los estudiantes. Esta decisión debería ser definida a partir de los objetivos de la intervención y la capacidad de la oficina para atender una cantidad determinada de estudiantes. Finalmente, debido a que es un servicio importante para estudiantes, se recomienda difundirlo en diferentes canales de la universidad ya que en diversas ocasiones los estudiantes mencionaron que desconocían el programa.

En relación con las sugerencias para la actividad de tutoría grupal, las recomendaciones que hice para el último ciclo presencial fueron tomadas en cuenta y aplicadas para el primer ciclo virtual. En primer lugar, sugerí promocionar más la tutoría y los temas a trabajar tanto desde las autoridades de la Unidad como las autoridades estudiantiles mediante redes sociales y organismos estudiantiles. En segundo lugar, recomendé reducir el número de sesiones a cuatro para evitar la deserción de estudiantes. En tercer lugar, sugerí hacer las sesiones más participativas que permitan implementar espacios de discusión y reflexión con los estudiantes, para que ellos puedan tener un rol activo en la construcción del conocimiento (Roa, 2018), en vez de que aprendan de manera pasiva. En cuarto lugar, recomendé contar con un plan de evaluación que muestre los aprendizajes y cambios de los estudiantes (Rossi et al., 2004). Las recomendaciones fueron tomadas por los coordinadores de la tutoría e implementadas en el ciclo virtual. Además, se realizó una evaluación que será detallada en el siguiente apartado.

### ***Principales Resultados de Aprendizaje***

Las funciones realizadas me permitieron fortalecer diversas habilidades relacionadas con el diseño y ejecución de intervenciones en ámbitos clínicos y educativos. Con respecto a la atención clínica, en la etapa de entrenamiento y *role playing* con mi supervisor, uno de los aspectos que se me dificultaba más era el de aceptar los silencios. Esto me generaba temor ya que no me gustaba sentir que se me acababan los temas por decir o preguntar y enfrentar el silencio en las sesiones. Sin embargo, como consecuencia del entrenamiento y dirección que recibí, pude elaborar una guía básica de entrevista para las primeras sesiones, así como también mejorar mis habilidades de entrevista y evaluación. También me ayudó revisar el material y notas del curso de Técnicas de Observación y Entrevista para tener el conocimiento teórico de las entrevistas psicológicas. Actualmente, considero que el manejo de preguntas y silencios es una de mis características como psicóloga y que me permiten desenvolverse con seguridad. No obstante, a partir de la experiencia, reconocí que debo trabajar aspectos relacionados a mi

empatía al escuchar en casos en los que no estoy de acuerdo con la opinión del estudiante. Además, debo regular mi atención durante las sesiones, ya que me cuesta brindar atención sostenida a la persona que tengo al frente. Esto genera que, a veces, intente anticipar las preguntas que le quiero hacer al estudiante antes de que termine de hablar.

Con respecto a la atención psicológica virtual, considero que, aunque el semestre anterior ya estaba familiarizada con la atención psicológica de estudiantes, la atención virtual significó un nuevo aprendizaje. Previo a empezar las atenciones, me preocupaba la carga emocional que podrían generar los casos en mí ya que también me encontraba lidiando con el estrés del confinamiento. Además, me preocupaba la fluidez de la entrevista con los estudiantes cuando no se tiene señales de la conducta no verbal o incluso a veces la imagen del estudiante ya que es un aspecto importante para las entrevistas psicológicas que da información para interpretar el caso. No obstante, si bien los motivos de consulta de los estudiantes fueron difíciles, la constante supervisión ayudó a poder manejarlo.

Considero que, más que una carga emocional, atender me generaba una sensación de autoeficacia ya que podía brindar ayuda en estos tiempos inciertos. Con respecto a la fluidez de la entrevista, las conversaciones con los estudiantes no tuvieron mayores contratiempos. Sin embargo, tuve que adaptarme a ciertas pautas de la entrevista tales como saber cuándo hablar o preguntar ya que la conexión no era sincronizada. Por ejemplo, una estudiante se conectó sin cámara a las tres sesiones que tuvimos, por lo que me dispuse a escuchar y hablar sin ver a la persona. En otra ocasión, la madre de una estudiante entró a su cuarto, ella se veía incómoda y ya no respondía con tanta fluidez, en ese momento le propuse terminar la sesión y reprogramar.

Finalmente, con respecto a la tutoría grupal, elaborar el material para las sesiones se me hizo sencillo debido a que tenía la experiencia de preparar presentaciones en varios cursos de la carrera como Procesos Cognitivos y Afectivos, Psicología del Aprendizaje, entre otros; así como, por el conocimiento teórico adquirido de mi experiencia de intervención en entornos escolares, en la carrera de psicología y las clases particulares que dicto a estudiantes escolares. Durante el ciclo presencial, en la primera sesión que facilité fue difícil para mí guiar la clase ya que estaba acostumbrada a presentar sin interrupciones y que luego los participantes hagan preguntas. En este caso, se buscaba que los estudiantes participen. Después de que mi supervisor lo señalara y habláramos de estrategias de presentación, en la segunda y tercera sesión resultó más sencillo. De igual manera, logré aplicar ese aprendizaje para las demás sesiones y para el ciclo virtual. No obstante, el ciclo virtual representó otros retos. Antes de empezar este proceso, me preocupaban dos temas: el manejo de estudiantes de manera virtual y encargarme por completo de un grupo. Sobre el primer tema, hice las sesiones participativas

para que ellos mismos construyan los contenidos a partir de sus conocimientos y necesidades. Al principio esto resultó difícil debido a que los estudiantes no prendían su cámara, pero sí llegaron a participar con audio o escribiendo en el chat. Su participación era muy valiosa ya que podían escuchar y aprender de las experiencias de otros. Sobre el segundo tema, me preocupaba cambiar el rol que había tenido en las tutorías anteriores, puesto que iba a pasar de asistente a facilitadora de los temas de la tutoría. Sin embargo, rescato que fue una buena experiencia y que incluso me dio satisfacción saber que había ayudado a estudiantes ingresantes a adaptarse a la universidad. En ambas experiencias, mi participación y el impacto que tuve en los estudiantes fue gratificante. Después de cada sesión, permitía que ellos expresen alguna duda o impresión, la mayoría mostró gratitud y consideraban que utilizarían lo aprendido.

### **Competencia Evalúa**

El desarrollo profesional de la competencia Evalúa se evidencia en una evaluación de resultados. Esta fue realizada según los criterios de la American Psychological Association como el manejo y cuidado ético de la información recogida en las evaluaciones (APA, 2017); ya que en la encuesta se aseguró el carácter voluntario, confidencial y el objetivo de la evaluación. Además, se cuidó que el informe realizado no contenga información personal de los participantes.

La evaluación tenía como objetivo explorar y hacer un balance de la actividad de tutoría grupal virtual dirigida a estudiantes ingresantes descrita en la competencia Interviene. Para evaluar el proyecto se elaboraron una pre y una post-prueba a los estudiantes. Se realizaron preguntas sobre técnicas de organización de tiempo, cuidado de la salud, herramientas de organización, métodos de estudio, ambientes de estudio, entre otros. Por ejemplo, se incluyeron preguntas como: ¿cómo planeas organizar tu tiempo para estudiar para las evaluaciones finales?; ¿qué tanto adecuas tu tiempo para cumplir las tareas y lecturas que te asignan en los cursos? (escala Likert), ¿qué herramientas utilizas para organizarte?. La pre-prueba fue respondida por 98 estudiantes, mientras que la post-prueba por 30, lo que representa una disminución significativa en los participantes. Esto también corresponde a la deserción de los participantes identificada a nivel general de la intervención.

Pese a lo mencionado, se puede encontrar puntos de comparación para evaluar la efectividad de las tutorías. A grandes rasgos, se evidencia un cambio positivo en la adecuación del tiempo para el cumplimiento de tareas y lecturas asignadas. La pre-prueba reveló que un gran número de estudiantes no consideraba que organizase su tiempo de manera adecuada para estudiar y hacer sus trabajos, mientras que en post-prueba la mayoría consideró que tenía un

buen manejo de su tiempo. Además, la pre-prueba mostró que la mayoría de los estudiantes solo mencionaba la utilización de horarios al momento de estudiar para parciales, mientras que en la post-prueba los estudiantes indicaron utilizar (o planear utilizar) diferentes estrategias de organización como calendario semanal, agendas electrónicas y lista de pendientes. De esta manera, se puede observar que los estudiantes interiorizaron el contenido de las tutorías con respecto a las herramientas, además de una mejoría en su percepción de su organización de tiempo. También, hubo un cambio en el grado que los estudiantes consideraban el cuidado de su salud (alimentación, sueño, manejo de estrés y actividad física). En el inicio de la tutoría los estudiantes reportaron que casi nunca o a veces cuidaban su salud, ya que priorizaban lo académico. No obstante, parece haber un cambio positivo, ya que en la post-prueba la mayoría señaló que casi siempre lo hacían. Esto resulta de suma importancia ya que una de las necesidades identificadas por los estudiantes en el diagnóstico fue el manejo de estrés. En base a este resultado se pudo inferir que este cambio de perspectiva podría ayudar también a disminuir los niveles de estrés.

Para finalizar, en la post-prueba también se preguntó sobre el grado de satisfacción de la intervención. La mayoría de estudiantes reportó que la tutoría grupal los ayudó en “nada” (37,9%) y “mucho” (24,1%). No obstante, cabe resaltar que a diferencia de las demás preguntas donde el valor 5 equivalía a “siempre” o “mucho”, en esta pregunta los valores estaban invertidos debido a un error en el cuestionario, lo cual pudo haber confundido a los estudiantes. Inclusive, luego de esta pregunta se buscó explorar el motivo y la mayoría de los estudiantes reportó que la tutoría sirvió ya que conocieron estrategias de organización y estudio que que están utilizando diariamente. Incluso algunos señalaron que habían mejorado sus calificaciones. Además, mencionaron que la tutoría les ha servido para conocerse más a sí mismos con respecto a sus hábitos académicos y su vocación. Asimismo, los estudiantes mencionaron que valoraron positivamente la apertura de los tutores a responder sus preguntas sobre el ciclo virtual. A partir de estas respuestas se infiere que si bien el resultado cuantitativo indicó que la mayoría (37,9%) de estudiantes consideraba que la tutoría los había ayudado en “nada”, la pregunta cualitativa resalta una percepción positiva de los estudiantes.

### ***Situación a mejorar***

El programa de tutorías virtuales surgió debido a la necesidad de acompañar a los estudiantes en un ciclo virtual por el contexto de la crisis sanitaria. Por ello, era importante evaluar la estructura del programa y el cumplimiento de los objetivos para modificarlos si era necesario y mejorar su implementación en el siguiente semestre. La evaluación surgió gracias a recomendaciones hechas a mi supervisor durante el primer semestre presencial y su apoyo en



las reuniones de coordinación con otras oficinas involucradas. Debido a la gran deserción del programa conocida por experiencias anteriores, resultaba importante entender qué estaba funcionando y qué no; así como para identificar si se cumple el objetivo y que, además, sea sostenible en el tiempo. Las evaluaciones no suelen ser una práctica común en la Unidad Académica, por lo que este fue una primera aproximación. Se espera que, para el futuro, se logre reconocer la utilidad de una evaluación para mejorar la práctica.

No obstante, también es importante señalar algunos desafíos. En primer lugar, la evaluación del programa de tutoría no contaba con un instrumento construido formalmente que permita recoger información ya que no pasó por el proceso de revisión de expertos ni un piloto. Esto ocasionó diversos problemas como preguntas mal redactadas y escalas Likert mal posicionadas. En segundo lugar, el número de respuestas de la prueba de salida fue significativamente menor a la de entrada, por lo que no se pudo medir los efectos de la tutoría. Finalmente, hubiese sido relevante comunicarse por correo electrónico con aquellos estudiantes que dejaron de asistir a las reuniones para preguntarles por qué lo hicieron y recoger sus sugerencias sobre que se puede hacer en un futuro para evitar la deserción. Los desafíos y oportunidades de mejora fueron señalados a la Unidad Académica mediante un informe.

### ***Reseña teórica***

Rossi y colaboradores (2004) definen la evaluación de programas la utilización de procedimientos de investigación para explorar metódicamente los resultados y la efectividad de los programas de intervención. Tiene el objetivo de identificar si se ha logrado una mejoría en la población objetivo, si las metas se han alcanzado, su efectividad, el costo del programa, entre otros. Ballart (1996) argumenta que la evaluación de programas sirve para determinar si una intervención ha producido una mejora en el bienestar individual y/o social, cómo se produjo esa mejora y cómo se puede conseguir de manera más efectiva en el futuro. Más aún, Wholey (1983) señala que las evaluaciones sirven para promover y suministrar mejoras en la planificación gestión, rendimiento y resultados de intervenciones. Asimismo, el Ministerio de Educación Argentino (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa [DINIECE], 2008) argumenta que la evaluación sirve para reconstruir las relaciones causales de los componentes de las intervenciones (actividades, productos, resultados e impacto). De esta manera, esta busca analizar el problema que el objetivo de la intervención quiere solucionar y reconstruir los cambios causales en los que este ha tenido un impacto. Rossi y colaboradores (2004) comentan que una evaluación agrupa tres tipos de actividades: el análisis del diseño de una intervención, el análisis de la implementación de una intervención y la evaluación de la utilidad de la intervención.

En relación específicamente a las evaluaciones de resultados, estas identifican la medida en el que una intervención cumple con los objetivos deseados. Esto supone la existencia indicadores y criterios de evaluación que señalan el grado de logro, por lo que permite afirmar si la intervención ha funcionado correctamente. Las evaluaciones de resultados buscan comparar las metas y objetivos, por lo que es importante contar con una línea base o punto de referencia que facilite la medición de los cambios producidos (Olavarría Gambi, 2007).

A partir de la teoría recogida, se puede apreciar la importancia de seguir recomendando implementar evaluaciones de las intervenciones que respondan a modelos de evaluación y a recomendaciones encontradas en la literatura académica. Esto tiene especial importancia en la evaluación en cuestión ya que como Camacho y colaboradores (2001) señalan, es necesario recoger la experiencia de las intervenciones realizadas para poder identificar los errores, reconocer oportunidades de mejora, recomendar ajustes y lograr una mayor efectividad en el futuro. De esta manera, la estructura de la evaluación del programa de tutorías estableció tomar una prueba de entrada que proporcionaba una línea base, y una prueba de salida al final de las sesiones (mismo instrumento) para poder identificar los cambios generados y así evaluar su efectividad.

### ***Solución Planteada***

Para la evaluación del programa de tutoría participé en el diseño, la aplicación y sistematización de información. Cabe resaltar que la evaluación fue una recomendación hecha durante el primer semestre de prácticas e implementada en el segundo. Para ello, elaboré la prueba de entrada y de salida, sistematicé la información cuantitativa y cualitativa, y redacté el informe de resultados y evaluación del programa. Además, asistí a las reuniones de coordinación junto con las autoridades de la Unidad.

Si bien se reconoce la importancia de la evaluación para las intervenciones, a continuación, se presentarán oportunidades de mejora. Primero, se recomienda idear una forma de obtener retroalimentación e identificar los motivos que llevaron a los estudiantes a dejar de asistir a las sesiones. Esto podría realizarse mediante un cuestionario virtual anónimo enviado por correo electrónico. Segundo, sería relevante considerar evaluar el proyecto en diferentes etapas, ya que esto permitiría tener información sobre las deserciones para hacer los cambios pertinentes. Tercero, se sugiere formular los estándares para establecer un criterio de comparación entre el desempeño actual y el ideal de la tutoría con indicadores claros de evaluación. Cuarto, sería importante para el futuro considerar los cinco dominios de evaluación planteados por Rossi y colaboradores (2004): necesidad, diseño, implementación, impacto y

eficiencia del programa, para que la evaluación permita dar retroalimentación completa de los objetivos deseados.

Finalmente, se aconseja que la elaboración de instrumentos sea rigurosa en esa línea, no solo para evitar problemas de coherencia si no para asegurar la validez de la información recogida. Esto se puede lograr considerando los pasos establecidos por el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa [SINEACE] (2017): establecer indicadores relacionados con criterios de evaluación deseados, establecer criterios de logro para dichos indicadores, elaborar el cuestionario, realizar una revisión externa del cuestionario por expertos quienes realizan recomendaciones y, finalmente, realizar un piloto de la prueba para supervisar su confiabilidad y validez.

### ***Principales Resultados de Aprendizaje***

El principal aprendizaje en esta competencia se relaciona con la importancia de planificar y realizar evaluaciones luego de una intervención. En efecto, luego de mi experiencia pude concluir que es un paso vital, especialmente considerando que muchas de las actividades de la oficina psicológica no suelen ser evaluadas. Más aún, pude concluir que es un procedimiento indispensable para ir mejorando las acciones a futuro. Las evaluaciones permiten recoger e interpretar información sobre el desarrollo y resultados del proyecto, para responder a preguntas relevantes sobre su efectividad y el impacto que tuvo en las condiciones que se buscaron cambiar. De esta manera, estas logran identificar si la intervención realizada logró el objetivo, y qué aspectos de ella se pueden mejorar. Por ejemplo, en la evaluación presentada se pudo recoger las fortalezas, desafíos y oportunidades de mejora de la intervención de tutoría. Y a partir de la información recogida se pueden realizar recomendaciones para futuros ajustes como hacer un mayor énfasis en el tema de técnicas de estudio y preparación para los exámenes, ya que los estudiantes todavía consideraron que no las sabían luego de la intervención. Por ello, considero que sugerir y aplicar la evaluación dentro de la agenda de actividades fue un paso importante como practicante. Gracias al trabajo realizado pude ampliar mis conocimientos y resaltar la importancia de implementar evaluaciones en las intervenciones.

También apliqué lo aprendido en el curso Diseño y Evaluación y Programas, lo cual me permitió reconocer cómo los conceptos teóricos se aplican en el día a día y explicar los conceptos clave a mis compañeros de trabajo. Asimismo, fortalecí mis habilidades de trabajo en grupo ya que trabajé con diversos profesionales y autoridades de la Unidad Académica.



## Conclusiones

El presente documento narra la experiencia adquirida durante mi periodo como practicante pre-profesional en la oficina de atención psicológica en una Unidad Académica de una universidad privada de Lima Metropolitana. En este se ha profundizado en las funciones y actividades que corresponden a los resultados de aprendizaje de las competencias profesionales de Diagnóstica, Interviene y Evalúa. Asimismo, estas también me han permitido generar reflexiones y mantener una postura crítica sobre los logros de aprendizaje y mi desempeño; la importancia de la atención de la salud mental y psicoeducativa; así como las dificultades y las oportunidades de mejora.

En primer lugar, la competencia Diagnóstica fue fortalecida por labores en los análisis de necesidades sobre las problemáticas presentadas. Esta experiencia me permitió poner en práctica lo aprendido en mi formación y profundizar mis habilidades y conocimientos necesarios para poder diagnosticar la problemática de hostigamiento sexual en la Unidad y analizar las necesidades de estudiantes ingresantes al ciclo de educación a distancia. De esta manera, los diagnósticos abordan cómo se desenvuelven los fenómenos en la población objetivo para desarrollar futuras intervenciones. Los principales aprendizajes de esta competencia corresponden al diseño de instrumentos de recojo de información y la sistematización y el análisis de información. Para ambas actividades, resalto la importancia de aplicar las consideraciones éticas de la voluntariedad, el anonimato y la confidencialidad de los participantes.

En segundo lugar, la competencia Interviene fue fortalecida mediante el diseño, planificación y ejecución de programas psicoeducativos y clínicos según el cronograma de actividades de la Unidad Académica. Estas actividades me permitieron trabajar en mi capacidad de planificar intervenciones y mejorar mis habilidades de manejo de grupos e individuos. Asimismo, me permitieron reflexionar y proponer mejoras metodológicas para futuras intervenciones, sobre todo en el contexto de la crisis sanitaria. En el caso de la atención psicológica específicamente, pude aprender técnicas de intervenciones breves y técnicas psicoanalíticas. Además, he podido demostrar que cuento con los conocimientos teóricos y metodológicos para poder diseñar, planificar y desarrollar actividades con el objetivo de ayudar al bienestar y la salud mental de los estudiantes de estas edades y etapa académica. También, he puesto en práctica mi autonomía, el uso de herramientas de intervención y las consideraciones éticas fundamentales para desarrollar proyectos responsablemente. Más aún, también he sido capaz de adaptar mis funciones y actividades al entorno virtual, pese a las

limitaciones y dificultades que representaba la adecuación de la atención individual y grupal a distancia.

En tercer y último lugar, mi desempeño en la competencia Evalúa se evidencia en el diseño y ejecución de un plan de evaluación de un proyecto psicoeducativo. Los conocimientos adquiridos en los diferentes cursos de mi formación como psicóloga me han permitido contar con tener herramientas teóricas y prácticas que me posibilitaron mostrar mis competencias como evaluadora y tener una postura crítica sobre la eficacia y pertinencia de las evaluaciones y de los instrumentos utilizados. Por ello, he sido capaz de proponer recomendaciones para futuras evaluaciones.

En conclusión, el periodo de prácticas en la oficina de atención psicológica me ha permitido superar a una serie de retos de aprendizaje. En ocasiones me he enfrentado a situaciones incertidumbre y adaptación, sobre todo considerando el contexto crisis sanitaria. No obstante, considero que conté con las habilidades y herramientas teóricas, prácticas y personales suficientes para poder resolver problemas, adaptarme y generar resultados de aprendizaje importantes en las competencias mencionadas. Por ello, mi preparación profesional y mi periodo de prácticas pre-profesionales permitieron poner integrar conocimientos y adaptarlos a nuevos contextos.

### Consideraciones éticas

Durante el desarrollo de mis prácticas pre-profesionales, tuve en consideración una serie de aspectos éticos aprendidos durante mi formación universitaria. En este sentido, las responsabilidades asumidas y desempeñadas en el centro de prácticas me han permitido poner en práctica lo aprendido en los ejes Diagnóstica, Interviene y Evalúa teniendo en cuenta de manera transversal la ética.

De manera general, las funciones asumidas corresponden a la Ley N° 28369 (2004), donde se postula el trabajo y las obligaciones del psicólogo. Además, se tomó en consideración los aspectos de confidencialidad, responsabilidad y evitación de daño establecidos por la American Psychological Association (APA, 2017). La naturaleza de las tareas desempeñadas requería un manejo ético de la información debido al carácter sensible de esta. Por ese motivo, era fundamental tener cuidado en todas las etapas de las actividades tanto de las actividades realizadas en eje Diagnóstica, Interviene y Evalúa ya que implicaba el contacto directo y atención con estudiantes. Además, el objetivo de las actividades de los tres ejes se alineaba con dichos criterios, ya que se buscaba promover y atender la salud mental de los estudiantes. Otro aspecto ético aplicado a mis labores fue aceptar mis limitaciones como psicóloga en formación (APA, 2017). Efectivamente, era importante reconocer el rol como practicante en el bienestar de los estudiantes de la Unidad Académica. Esto incluía supervisar mis acciones, distinguir qué podía hacer por los estudiantes y qué momentos era necesario solicitar ayuda de mis supervisores. De esta manera, si bien tenía experiencia teórica sobre diversos aspectos, resultó necesario reflexionar sobre mi posición como practicante y de estudiante para determinar los alcances de mis acciones. Lo mencionado también forma parte del principio de responsabilidad. Por esta razón, resalto la supervisión continua de los dos psicólogos de la oficina de atención psicológica, y del practicante senior durante mis primeros seis meses de prácticas. Asimismo, lo mencionado va a la par de la legislación N° 28369 (2004), ya que mis funciones estuvieron acompañadas de supervisión y retroalimentación.

Específicamente sobre la competencia Diagnóstica, los dos análisis de necesidades corresponden a los criterios éticos mencionados. En primer lugar, los fenómenos estudiados (hostigamiento sexual y adaptación a la vida universitaria en contexto virtual) estaban dirigidos a conocer las necesidades de los estudiantes de la Unidad Académica, para diseñar acciones que mejoren su bienestar en su vida universitaria. Efectivamente, si bien durante mi periodo de prácticas pre-profesionales no se pudo crear una intervención relacionada con la sensibilización de la primera problemática, el diagnóstico generó que sí esté en la agenda de las autoridades

académicas. En relación con la segunda, el análisis de las necesidades de estudiantes ingresantes al ciclo virtual conllevó a un diseño de una tutoría grupal dirigida a acompañarlos para fomentar su bienestar. En segundo lugar, la información recogida en los diagnósticos es confidencial, por lo que los detalles sobre los participantes no han sido compartidos con personas externas a la oficina. Además, se cambiaron los nombres y datos personales para los informes finales.

En relación con la competencia Interviene, resultaba importante considerar los cuidados éticos en las atenciones psicológicas y las tutorías grupales. En ese sentido, siguiendo con los criterios de confidencialidad, los expedientes físicos se guardaron bajo llave en la oficina, los expedientes virtuales se mantuvieron bajo contraseña, no se comentó los casos con personas externas a la oficina, y se cambió los nombres y/o datos personales de los estudiantes cuando se construyeron los casos para supervisar (en el caso de las atenciones psicológicas). En este sentido, los criterios de confidencialidad van de la mano de la búsqueda del bienestar de todos los estudiantes a los que atendí en mis labores como practicante. Además, en esta competencia también se tomó en cuenta el principio de beneficencia y no maleficencia ya que los objetivos de las intervenciones psicológicas y psicoeducativas siempre estaban dirigidos al bienestar de los estudiantes. Por ello, se buscó brindarles un espacio seguro donde se les pueda atender con compromiso profesional.

Finalmente, con respecto a la competencia Evalúa, también se tomó en cuenta los criterios éticos. En la evaluación de resultados realizada se aseguró el carácter voluntario de las encuestas, la confidencialidad y el uso de la información recogida para fines de investigación. Esas consideraciones se tomaron para proteger la integridad de los estudiantes y permitirles que se expresen abiertamente sobre sus opiniones y preocupaciones.



## Referencias

- Addis, D. R., Wong, A. T., y Schacter, D. L. (2008). Age-related changes in the episodic simulation of future events. *Psychological science*, *19*(1), 33–41.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02043.x>
- Alarcón, R. D. (2020). La Salud Mental de los estudiantes universitarios. *Revista Medica Herediana*, *30*(4), 219-221. <https://doi.org/10.20453/rmh.v30i4.3655>.
- Álvarez, M. Echevarría, B., Marín, A., Rodríguez, S., y Rodríguez, L. (1991). Evaluación de programas de orientación: la evaluación de contexto y el diseño. *Revista de Investigación Educativa*, *9*(17), 49-82.
- American Psychological Association [APA]. (2017). Ethical principles of psychologist and code of conduct. APA.
- Auerbach, C. F., y Silverstein, L. B. (2003). Qualitative studies in psychology. Qualitative data: An introduction to coding and analysis. New York University Press.
- Ballart, X. (1996). Modelos teóricos para la práctica de la evaluación de programas. En: Q, Brugué y J. Subirats (Ed), *Lecturas de gestión pública* (321–352). Instituto Nacional de Administración Pública
- Bausela, E. (2007). Análisis de Necesidades en el Proceso de Diseño de un Programa de Orientación. *Revista electrónica de Educación y Psicología*, *3*(5), 1-33
- Betta, R., Morales G., Rodríguez K. y Guerra, V. (2007). La frecuencia de emisión de conductas de autocuidado y su relación con los niveles de estrés traumático secundario y de depresión en psicólogos clínicos. *Pensamiento Psicológico*, *3*, 9-19.
- Bleger, J. (1985). Temas de psicología (Entrevista y grupos). Ediciones Nueva Visión.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bruner, J. (1973). Going beyond the information given. Norton
- Camacho, H., Cárama, L., Cascante, R. y Sainz, H. (2001). *El enfoque del marco lógico: 10 casos prácticos*. Cideal; Acciones de Desarrollo y Cooperación.
- Calvente, G., y Rodriguez, M. (2000). El grupo focal como técnica de investigación cualitativa en salud: diseño y puesta en práctica. *Atención Primaria*, *25*(3)
- Colín, M. (2009). Introducción a la Entrevista Psicológica. Trillas
- Corral, E. y Gómez, F. (2009) Apoyo psicológico en situaciones de emergencia: Técnico en emergencias sanitarias. Arán Ediciones
- Craig, G., y Baucum, D. (2009). *Desarrollo Psicológico*. Pearson Education.

- Deci, E., y Ryan, R. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.  
[https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa [DINIECE]. (2008). Guía para evaluación de programas en educación.  
<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/95124>
- Erikson, E. (1982). Identidad, juventud y crisis. Paidós.
- Espada, A. (1997). Evaluación en psicología clínica. Amaru Ediciones
- García Córdova, F. (2004). El cuestionario: Recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios. Limusa
- Hernández, I. y Gutiérrez, L. (2014). Manual de Primeros Auxilios Psicológicos.  
[http://www.cucs.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/manual\\_primeros\\_auxilios\\_psicologicos\\_2017.pdf](http://www.cucs.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/manual_primeros_auxilios_psicologicos_2017.pdf)
- Kernberg, O. (2012). Trastornos graves de la personalidad. Manual Moderno, S.A. de CV
- Klemm, W. (2012). Training working memory: why and how.  
<http://www.psychologytoday.com/blog/memory-medic/201203/training-working-memory-why-and-how>
- Ley N° 28369. El Peruano, Lima, Perú, 29 de octubre del 2004.
- Manzanero, A. (2008). Aspectos básicos de la memoria. En: A. Manzanero, Psicología del testimonio: una aplicación de los estudios sobre la memoria (pp. 27-40). Pirámide
- Martínez, F. (2002). El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables [MIMP]. (2012). Hostigamiento sexual en mujeres y varones universitarios. Estudio exploratorio. Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables.
- Morga, L. (2012). Teoría y técnica de la entrevista. Red Tercer Milenio
- Muss, R. (1996). Erik Erikson's theory of identity development. En R. Muss (Ed.), Theories of adolescence. McGraw-Hill.
- Olavarría Gambi, M. (2007). Nociones de evaluación de programas.  
<http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/123550>
- Ortiz, G.R., y Ortega, M.E. (2009). El síndrome de burnout en psicólogos y su relación con la sintomatología asociada al estrés. *Psicología y Salud*, 19(2), 207-214
- Pease, M., Figallo, F., y Ysla, L. (2015). Cognición, neurociencia y aprendizaje. El adolescente en educación superior. Fondo Editorial PUCP

- Pérez-Campero, M. (1991) *Cómo detectar las necesidades de una intervención psicoeducativa*. Narcea de Ediciones.
- Perpiña, C., Castro, A., y Barrasa, A. (2012). Manual de entrevista psicológica: saber escuchar, saber preguntar. Ediciones Pirámide
- Piaget, J., y Inhelder, B. (2007). Psicología del niño (17º ed.). Morata. (Trabajo original publicado en 1969).
- RPP. (20 de septiembre 2018). Hasta 30% de la población universitaria del Perú sufre de impactos en su salud mental por presión académica. RPP. <https://rpp.pe/vital/vivir-bien/hasta-30-de-la-poblacion-universitaria-del-peru-sufre-de-impactos-en-su-salud-mental-por-presion-academica-noticia-1151266>
- Roa, J.M. (2018). Psicología de la Enseñanza. Editorial Universidad de Granada
- Rodríguez, M.J., y Arias, S. (2013). Autocuidado en terapeutas: estableciendo un buen vínculo con pacientes considerados difíciles. *Revista Sul Americana de Psicología*, 1(2)
- Rossi, P., Lipsey, M. y Freeman, H. (2004). Evaluation: A Systematic Approach (7ma ed.). Sage Publications.
- Sandhu, D., Singh, B., Tung, S., y Kundra, N. (2012). Adolescent identity formation, psychological well-being, and parental attitudes. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 27(1), 89-105.
- Schunk, D. (2012). Teorías del aprendizaje (6º ed.). Pearson Education.
- Sigelman, C., y Rider, E. (2017). Life Span. Encyclopedia of Behavioral Medicine (9º ed.). Cengage Learning.
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa [SINEACE]. (2017). Elaboración y validación de instrumentos de evaluación de competencias profesionales. <https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2017/03/03-Guia-elaboracion-Instrumentos-evaluacion.pdf>
- Sneed, J. R., Whitbourne, S. K., Schwartz, S. J., y Huang, S. (2012). The relationship between identity, intimacy, and midlife well-being: findings from the Rochester adult longitudinal study. *Psychology and Aging*, 27(2), 318-323. <https://doi.org/10.1037/a0026378>
- Sternberg, R. y Sternberg, K. (2011). Introduction to Cognitive Psychology. En R. Sternberg y K. Sternberg, Cognitive psychology (6ta ed.) (pp. 1-40). Wadsworth. <http://my.stust.edu.tw/sysdata/48/27948/doc/a9f9bcd34c971811/attach/1204223.pdf>

- Syed, M., Walker, L., Lee, R., Umaña, A., Zamboanga, B., Schwartz, S., y Huynh, Q. (2013). A two-factor model of ethnic identity exploration: Implications for identity coherence and well-being. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 19*(2), 143-154. <https://doi.org/10.1037/a0030564>
- Velázquez, T. (2016). Universidad, ciudadanía y responsabilidad social: Una relación necesaria. Recuperado del sitio de internet de la Pontificia Universidad Católica del Perú: <http://dars.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2016/09/DARS-Tesania-Velazquez-Universidad-ciudadania-responsabilidad-social.pdf>
- Vendrell, J. (2002). Los análisis de necesidades en la intervención psicopedagógica. *Educación XXI, 5*(1), 139-151.
- Viera, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades, 26*(26), 37-43.
- Wholey, J.S. (1983). *Evaluation and Effective Public Management*. Little Brown.

