

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Informe de experiencia en la Oficina de Bienestar de una universidad privada de Lima
Metropolitana

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

Claudia Patricia Granda Seminario

Asesora:

María Gabriela Távara Vásquez

Lima, 2022

Resumen

El presente Trabajo de Suficiencia Profesional tiene como objetivo demostrar y documentar el logro de las competencias profesionales adquiridas a lo largo de la carrera de Psicología y su implementación durante las prácticas pre-profesionales en la Oficina de Bienestar de una facultad de una universidad privada de Perú. Las necesidades y problemáticas, así como sus soluciones, se identificaron principalmente con estudiantes de primer ciclo. Así, en el presente documento se analizan las competencias de Diagnóstica, Interviene y Evalúa desarrolladas en diferentes actividades. Dada la falta de actividades durante las prácticas para el análisis de la competencia Diagnóstica, ello se llevó a cabo en base a la actividad realizada como parte de un curso integrador. En líneas generales, el trabajo muestra los resultados obtenidos en relación a las tres competencias mencionadas, así como la necesidad de ciertas mejoras. Así se evidencia que se han llevado a cabo actividades como el trabajo con población en situación de vulnerabilidad, charlas, procesos académicos, atenciones psicológicas individuales y trabajo con grupos que permitieron la identificación de problemáticas, puesta en práctica de soluciones y la evaluación de actividades. En base a ello se han afianzado las competencias esperadas para la obtención de la Licenciatura en Psicología.

Palabras clave: psicología, prácticas pre-profesionales, competencias profesionales, diseñar, interviene, evalúa.

Abstract

The present Work of Professional Sufficiency aims to demonstrate and document the achievement of the professional competencies acquired throughout the career of Psychology and their implementation during the internship at a Wealth being Office from a university faculty in Peru. The needs and problems, as well as their solutions, were mainly identified with freshman year students. Thus, in this document the competencies of Diagnosis, Intervenes and Evaluates developed in different activities are analyzed. Given the lack of activities during the practices for the analysis of the Diagnostic competence, this was carried out based on the activity as part of an integrative course. In general terms, the work shows the results obtained in relation to the three mentioned competences, as well as the need for certain improvements. Thus, it is evident that activities such as work with the population in vulnerable situations, talks, academic processes, individual psychological care and work with groups that have been carried out allowed the identification of problems, implementation of solutions and the evaluation of activities. Based on this, the expected competencies for obtaining the Psychology degree have been consolidated.

Key words: psychology, pre-professional practices, professional skills, designs, intervenes, evaluates.

Tabla de Contenidos

Actividades realizadas que dan cuenta de las competencias del perfil de egreso	1
Competencia Diagnostica (DA1; DB1; DA2; D12; DB11; DI11; DA11)	1
<i>Situación a mejorar</i>	<i>1</i>
<i>Reseña teórica.....</i>	<i>2</i>
<i>Solución Planteada.....</i>	<i>4</i>
<i>Principales resultados de aprendizaje.....</i>	<i>6</i>
Competencia Interviene	7
<i>Charla “Jefes de T” (Trabajo presencial) (ITA16)</i>	<i>8</i>
<i>Proceso de Reincorporación 2020-1 (Trabajo presencial) (ITA16)</i>	<i>10</i>
<i>Elaboración de un informe para la capacitación sobre suicidio (Teletrabajo) (ITA16).....</i>	<i>13</i>
<i>Atención Psicosocial (Teletrabajo) (ITA16).....</i>	<i>15</i>
<i>Letras te acompaña (Teletrabajo) (ITA16).....</i>	<i>18</i>
Competencia Evalúa	20
<i>Letras te acompaña (Teletrabajo) (EVPA4)</i>	<i>20</i>
<i>Tutoría Grupal 2020-2 (Teletrabajo) (EVPA4, EVPA5).....</i>	<i>23</i>
Conclusiones: alcances, limitaciones, mejoras.....	26
Referencias.....	30

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

Competencia Diagnostica (DA1; DB1; DA2; D12; DB11; DI11; DA11)

La Competencia Diagnostica será evaluada a través del Diagnóstico de Necesidades elaborado para el curso integrador “Psicología y Violencia” en el año 2019. Se trabajó con la población de la Casa de Acogida Beato Juan Bautista Scalabrini de Lima Metropolitana (en adelante, la Casa de Acogida o Centro).

Previo al levantamiento de información para el diagnóstico, se realizó una búsqueda bibliográfica y tres entrevistas con expertas. Para la elaboración del diagnóstico en sí, se llevó a cabo una observación en la Casa de Acogida, se elaboró una ficha de recolección de información institucional, y se llevaron a cabo entrevistas con el director y, luego, con la psicóloga del Centro¹.

Situación a mejorar

Entre las actuales noticias en relación a la situación de las mujeres migrantes venezolanas, las principales giran en torno a la trata de personas (Euronews, 7 de julio de 2018), la xenofobia (BBC News, 2 de octubre de 2019), la explotación laboral (Canal N, 27 de junio de 2019) y las desapariciones (Telesur, 5 de julio de 2019). Además, una de las problemáticas que experimentan en Perú es la violencia sexual (Regional Refugee and Migrant Response Plan for Refugees and Migrants from Venezuela January - December 2019-RMRP, 2019).

Las mujeres venezolanas llegan al Perú con mucho miedo de ser violadas, tocadas o heridas (V. Peña, comunicación personal, 14 de abril de 2019). Dentro de los factores de riesgo identificados en relación a la violencia sexual se encuentra la constante violencia hacia la mujer en Perú. Las mujeres venezolanas se sorprendían por las relaciones violentas, el acoso por parte de los hombres, los insultos que recibían por su cuerpo y los tocamientos de los que eran víctimas (E. Córdova, comunicación personal, 25 de abril de 2019; M. Goncalves, comunicación personal, 29 de abril de 2019).

Otro factor de riesgo encontrado fue el machismo característico de Perú, relacionado a los estereotipos construidos alrededor de la mujer venezolana. En efecto, se las percibe como “fáciles”, “roba maridos”, “roba trabajos”, “coquetas”, “provocativas” (E. Córdova,

¹ En tanto era un trabajo realizado por estudiantes de psicología, por motivos éticos no se tuvo acceso directo a las mujeres migrantes de Venezuela (es decir, no se las entrevistó directamente).

comunicación personal, 25 de abril de 2019; M. Goncalves, comunicación personal, 29 de abril de 2019; V. Peña, comunicación personal, 14 de mayo de 2019). La forma “amable”, “sonriente” y “cariñosa” al hablar también las expone a ser concebidas como provocativas (E. Córdova, comunicación personal, 25 de abril de 2019; M. Goncalves, comunicación personal, 29 de abril de 2019; V. Peña, comunicación personal, 14 de mayo de 2019).

Su condición de migrante también es un factor de riesgo para ellas (V. Peña, comunicación personal, 14 de mayo de 2019). Esto ya que la sociedad limeña se caracteriza por una ideología política conservadora en la cual toda persona o ideología que promueva un estado de incertidumbre o de cambio es percibida como peligrosa (Morales, Gaviria, Moya y Cuadrado, 2007; Rottenbacher y Molina-Guzmán, 2013). Aquí, el cambio es representado por los y las migrantes venezolanas.

Finalmente, un cuarto factor de riesgo es la falta de conocimiento de dónde y a quién acudir para denunciar el acoso (Encuentros Servicio Jesuita de la Solidaridad, Universidad del Pacífico y Universidad Jesuita Antonio Ruiz de Montoya, 2018).

Reseña teórica

La situación de Venezuela ha sido definida como “una situación de emergencia humanitaria” (E. Córdova, comunicación personal, 25 de abril de 2019; M. Goncalves, comunicación personal, 29 de abril de 2019; V. Peña, comunicación personal, 14 de abril de 2019), generando que la emigración sea vista como necesaria en búsqueda de condiciones mínimas de vida (Vargas, 2018). Para marzo de 2019 la cifra de venezolanos(as) en Perú ascendía a más de 700 mil (El Comercio, 2019) y se calculaba que ascendería a 1,368,703 a finales de dicho año (RMRP, 2019).

Las necesidades inmediatas con las que llegan son alimentación, servicios de salud, refugio y documentación, para luego añadir el acceso a servicios sociales, recursos para mantenerse y protección ante la xenofobia (RMRP, 2019). Además, la irregularidad en la que muchos(as) migrantes permanecen los(las) deja en una situación sin derechos y sin acceso a servicios; en consecuencia, vulnerables a formas de explotación, abuso, violencia y discriminación (RMRP, 2019).

Las dificultades y necesidades arriba mencionadas se encuentran relacionadas a diversas características del contexto peruano. Como antes se mencionó, en este está presente la ideología política conservadora que busca el mantenimiento del status quo (Rottenbacher y Molina Guzmán, 2013). Por su parte, el autoritarismo de la derecha (RWA) acepta la agresión hacia los grupos que se desvían de las normas y rechaza cambios sociales abruptos.

Siguiendo con la explicación de la orientación a la dominancia social (SDO), se mantienen las relaciones intergrupales jerárquicas, prefiriendo al endogrupo frente a exogrupos valorados negativamente (Morales, Gaviria, Moya y Cuadrado, 2007; Altemeyer, citado en Rottenbacher y Molina Guzmán, 2013). Así, dada la intolerancia a la ambigüedad e incertidumbre, la migración venezolana es percibida como amenazante. Las actitudes discriminatorias en nuestro contexto fueron corroboradas por una entrevistada al afirmar que “toda esta población es vista como una amenaza, porque son diferentes en cómo hablan, en sus costumbres (...) desde mi perspectiva, una amenaza cultural” (E. Córdova, comunicación personal, 25 de abril de 2019).

El conservadurismo, característico del contexto peruano, también se encuentra asociado al sexismo ambivalente (Rottenbacher, 2012) y, por tanto, resulta ser una de las bases ideológicas y culturales que sostienen la violencia de género (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, 2016). Específicamente, la violencia sexual se encuentra relacionada positivamente con el sexismo hostil y benevolente (Herrera, Pina, Herrera y Expósito, 2014; Rojas-Solís y Carpintero, 2011; Russell, citado en Rojas-Solís y Carpintero, 2011). El sexismo hostil brinda una mayor aceptación de la agresión sexual; y el benevolente permite no identificar ni percibir el acoso sexual (Herrera, et al., 2014; Rojas-Solís y Carpintero, 2011).

Se entiende por violencia sexual a un continuo, desde la amenaza o tentativa, hasta la consumación de un acto sexual en contra de la libertad del otro. Se considera como tal a todo tipo de comentario o insinuación no deseada (acoso) o comercialización con la sexualidad por medio de la coacción (trata de personas) (Jewkes, Sen y García-Moreno, 2002).

De acuerdo al INEI (2018), del total de migrantes venezolanos, 47.7% serían mujeres. Si bien la mayoría viene sola, algunas vienen con familia, especialmente con hijos(as) (E. Córdova, comunicación personal, 25 de abril de 2019; M. Goncalves, comunicación personal, 29 de abril de 2019). Además, del grupo de venezolanos(as) víctimas de discriminación (35.3%), el 97.8% resultan ser mujeres quienes atribuyen el acto a su nacionalidad y el 10% a su condición de mujer (OIM Perú, 2018).

Existen diversos casos de violencia sexual consumados mediante el empleo de sustancias (La República, 2018; La Industria, 2019). Otros casos, como la trata de personas, evidencian la condición de vulnerabilidad de las mujeres venezolanas frente a diferentes formas de explotación y violencia (RMRP, 2019; Ecuavisa, 2018).

Si bien no existen cifras específicas respecto del acoso hacia la mujer venezolana en Perú, se han reportado casos de acoso sexual hacia esta población, desde espacios públicos

(ej. acoso callejero) hasta espacios laborales (ej. jefes que les solicitan “favores”) (E. Córdova, comunicación personal, 25 de abril de 2019; Reporte Semanal, 27 de agosto 2017).

Solución Planteada

Se planteó realizar un diagnóstico específico sobre violencia sexual para las mujeres venezolanas que llegaban a la Casa de Acogida en el contexto de crisis económica y sociopolítica en Venezuela. Se trataba de una casa de refugio transitoria para migrantes, sin embargo, aproximadamente el 98% eran venezolanos(as) y, hasta el diagnóstico, había acogido a 570 venezolanos (entre hombres, mujeres, niñas y niños).

El objetivo del diagnóstico fue recoger información y caracterizar las principales dinámicas, problemáticas y necesidades implicadas en la vivencia de violencia sexual por parte de mujeres migrantes venezolanas en el Centro. Ello implicó conocer el perfil de la mujer migrante venezolana refugiada en Lima Metropolitana, explorar los factores del entorno que intervenían en la vivencia de la violencia sexual por parte de estas, conocer los protocolos (con fortalezas y limitaciones) que utilizaba la Casa de Acogida para responder a las problemáticas de dicha población y describir la experiencia subjetiva de la población frente a la violencia sexual. En ese sentido, los datos recopilados no resultan generalizables.

A partir de la observación realizada en el Centro, se encontró que las personas alojadas tenían, en su mayoría, entre 30 y 40 años y contextura delgada. Parecía haber pequeños grupos, sobre todo una división entre hombres y mujeres. Asimismo, parte de la rutina consistía en que durante el día salieran a buscar oportunidades de trabajo.

En la entrada había un poster titulado “Tolerancia cero para la explotación y abuso sexual”. Los y las migrantes venezolanos(as) incluían en sus conversaciones términos como “mi amorcito”, “mi hijito” para referirse al otro(a) en el Centro. Asimismo, en cuanto al lenguaje no verbal, se evidenciaron gestos faciales como sonrisas y contacto físico como apoyar el brazo en la espalda del otro(a). Por último, los y las alojadas recurrían al área psicosocial para realizar consultas a la psicóloga.

Asimismo, para la elaboración del diagnóstico se llevaron a cabo entrevistas a dos autoridades del Centro en base a guías de entrevista semi estructuradas. En estas también se utilizó un consentimiento informado y se tuvo en consideración la participación voluntaria y el respeto. A través de las entrevistas se validó la experiencia subjetiva de las mujeres venezolanas, recogida mediante lo expuesto por el Director y la psicóloga.

En las entrevistas, los aspectos evaluados fueron: (i) organización y servicios, abordando el área de psicología, (ii) condiciones físicas y psicológicas de la población que

llega al Centro, considerando las preocupaciones de las mujeres venezolanas, (iii) violencia sexual ejercida sobre estas, incluyendo manifestaciones, consecuencias y desentendimiento de la violencia sexual. Así, las entrevistas exploraron factores del entorno que contribuyeron o mitigaron la generación y sostenimiento de violencia sexual sobre las mujeres.

En el primer aspecto se identificaron áreas al interior del Centro, dentro de las cuales estaba psicología. Además, la Casa de Acogida contaba con vínculos con instituciones que brindaban ayuda a migrantes (RED, ACNUR, Encuentros, Ministerio de Trabajo y Defensoría del Pueblo) para casos que no se podían tratar por falta de recursos. Para aceptar a las personas, se priorizaban las necesidades y condiciones con las que llegaban para determinar si tenían los recursos para ayudarles. Posterior a la instalación del refugiado(a), el área de psicología llevaba a cabo los talleres de acogida, de emprendimiento personal y de motivación personal.

Los talleres eran realizados con hombres y mujeres, de manera transversal e inclusiva; aunque una limitación era su dirección por el reducido número de encargados. Por último, de darse algún caso de violencia hacia una de las mujeres, se realizaba un informe y se enviaba el caso a otra organización vinculada que cuente con mayor especialización en dichos temas.

En relación a las condiciones físicas y psicológicas de las venezolanas al llegar al Centro, el Director identificó una mayor vulnerabilidad y dificultad en su adaptación (especialmente, laboral) entre quienes llegaban solas, con hijos o embarazadas. En estos casos, solían llegar en una situación de malnutrición, déficit de peso y heridas en los pies. Sobre su estado emocional, la psicóloga sostuvo que el malestar psicológico de las mujeres era más resaltante que la afección física. Esto a causa de la violencia física y sexual sufrida en Venezuela, en el camino hacia Perú y en el tiempo de estadía en nuestro país.

Si bien presentaban alivio al llegar evidenciando recursos para afrontar el entorno estresante, posteriormente, se distinguían dificultades emocionales por las preocupaciones. La desvalorización sistemática de ellas mismas se debía principalmente a las dificultades en encontrar trabajo. Un recurso identificado fue la búsqueda de ayuda psicológica y la externalización de emociones respecto a la violencia vivida y la separación de sus familias.

Sobre la violencia sexual ejercida, las entrevistas realizadas evidenciaron propuestas de intercambio de recursos económicos, status social, entre otros, por algún tipo de contacto sexual. Así, el contexto de vulnerabilidad en el que se encuentran las venezolanas ocasiona que las propuestas sexuales que reciben no se perciban como perjudiciales ante la posible recompensa. Además, se evidenciaron otras formas de violencia como tocamientos indebidos. Por último, la violencia se daba no solamente en la calle, en el trabajo informal o en el

trayecto hacia Lima, sino también en el trabajo formal. Siendo en este último entorno bajo el cual expresan mayor capacidad de denunciar o reportar dicha situación a las autoridades.

Entre las consecuencias de la violencia sexual se encontró la desconfianza hacia la población peruana en general. Desconfiaban respecto de quién podía responder genuinamente ante sus necesidades. Cuestionaban la benevolencia y funcionalidad de las autoridades y los mecanismos establecidos para ejercer justicia frente a cualquier tipo de violencia. Sin embargo, dicha desconfianza se mitigaba si es que cualquier proceso o contacto se realizaba bajo el acompañamiento y mediación de otra entidad percibida como buena y protectora.

Se encontró una dificultad entre las mujeres venezolanas para reconocer situaciones de violencia sexual en el contexto peruano. Suele darse que adjudican un significado distinto a conductas y al lenguaje de los peruanos debido a diferencias culturales. Por ejemplo, interpretan conductas de los peruanos con una connotación de cariño, pero este puede estar enmascarando el acoso por causa de un desfase en la estructura y terminologías propias del lenguaje. El Director del Centro sostuvo lo siguiente: “(...) unas dicen que [los hombres] manifiestan tanto cariño pero justo con el cariño y la cercanía, entre el tocar y ahí entra ... es excesivo cariño (...). La mayoría manifiesta como ser bastante cariñosos, pero detrás de ese cariño entran otras cosas” (L. Do Arte, comunicación personal, 20 de abril de 2019).

Una contradicción identificada en la entrevista al director del Centro en relación a cómo entiende la violencia sexual fue que si bien adjudicaba un valor negativo al acoso, no lo categorizaba como violencia. Esto se evidenció en la entrevista cuando señaló: “Pero no es eh..., es decir, una propuesta de violencia, sino que es por el otro lado, de decirte te prometo mil maravillas, ven conmigo y te doy el mundo’, pero no es violento pero a la vez es un acoso” (L. Do Arte, comunicación personal, 20 de abril de 2019).

Principales resultados de aprendizaje²

Un aprendizaje importante fue comprender la importancia de la información previa (en este caso, búsqueda de bibliografía y realización de entrevistas a expertas) para afinar el objetivo del diagnóstico y, por ende, su elaboración. En efecto, permitió precisar qué queríamos diagnosticar y en qué contexto. Al investigar corroboramos el problema de la violencia sexual vivido por las mujeres venezolanas migrantes, pero no contábamos con acceso a dicha población. Fue una de las entrevistadas la que nos informó sobre el Centro y nos facilitó el contacto con este. Asimismo, las mencionadas entrevistas sirvieron para ampliar y actualizar nuestra búsqueda bibliográfica. En conjunto, ello nos permitió también

² A lo largo de todo el documento se usará primera persona en Principales resultados de aprendizaje para darle un énfasis reflexivo al texto.

afinar las preguntas para llevar a cabo las entrevistas posteriores con las autoridades de la Casa de Acogida.

Otro aprendizaje obtenido al realizar el trabajo fue que se puede realizar el diagnóstico de una problemática aunque no se esté en contacto directo con la población afectada. En efecto, si se contacta a agentes clave es posible determinar cuál es la situación que atraviesan y la dificultad(es) que debe ser tratada. Ello resulta de importancia ya que no siempre vamos a poder contactar directamente con la población a trabajar por diversos motivos (ej. poblaciones vulnerables) y, no por ello, vamos a dejar de trabajar con la misma.

También me resulta importante mencionar mi aprendizaje sobre violencia, y más en específico sobre violencia sexual, de una manera más práctica, desde historias, testimonios y vivencias. Ello me hizo reflexionar en lo importante que termina siendo la socialización de experiencias desagradables, como la violencia sexual, para su debido cuestionamiento. Eso último incluye todas sus formas, es decir, cuestionar y denunciar no solo agresiones como violaciones, sino también las formas benevolentes en que puede presentarse como piropos u oportunidades de trabajo con una clara connotación violenta.

Competencia Interviene

En lo que respecta a las competencias de interviene y evalúa, estas están basadas en la labor en el Centro de Prácticas, en donde se llevaron a cabo múltiples actividades. Vale mencionar que las prácticas pre-profesionales se llevaron a cabo en la Oficina de Bienestar (en adelante, OB) de una determinada facultad universitaria. Dicha oficina, a su vez, es parte de la oficina principal de la universidad encargada de brindar atención y apoyo psicológico y psicopedagógico a la comunidad universitaria (en adelante, la Oficina Principal); es decir, el Centro de Prácticas es una oficina descentralizada de la Oficina Principal. En ese sentido, se trabajó principalmente con estudiantes de una facultad particular (en adelante, la Facultad). Aquí se mencionarán las siguientes actividades llevadas a cabo: Charla “Jefes de T”, Proceso de reincorporación de estudiantes al ciclo académico 2020-1, la elaboración de un informe para la capacitación sobre suicidio, la atención psicosocial individual a estudiantes de diversos ciclos y carreras, la implementación del programa “Letras te acompaña” dirigido a alumnos(as) de primer ciclo de la Facultad y Tutoría Grupal a estudiantes de primer ciclo de la Facultad.

Charla “Jefes de T” (Trabajo presencial) (ITA16)

Situación a mejorar. En el caso de la charla a los y las postulantes a Jefes de T³, la situación que ciclo a ciclo demanda su realización radica en la necesidad de capacitarlos(las). El propósito de las y los Jefes de T es integrar a las y los estudiantes recién ingresados a la Facultad, facilitando la creación de amistades que marcan el inicio de la vida universitaria y ser guías en aspectos académicos (Centro Federado de Estudios Generales Letras, 2019).

Son figuras que suelen ser vistas como referentes por estudiantes de primer ciclo (ya que suelen ser mayores y/o tienen mayor experiencia en temas de la universidad), siendo usual que recurran a ellos y ellas ante alguna duda o problema. Lamentablemente, en el pasado se han dado situaciones donde los y las Jefes de T no se han comportado de manera adecuada, ni de acuerdo a sus funciones. Asimismo, por su rol, se han visto en situaciones complicadas que no necesariamente han sabido manejar. Además, por las características de su función, han sido identificados como actores clave en la problemática de hostigamiento sexual y de abuso de drogas por la oficina de representación estudiantil de la Facultad.

Reseña teórica. Es ampliamente conocido que un factor determinante en la permanencia de los estudiantes en la universidad radica en su adaptación a esta última, ya que en ocasiones la transición secundaria-universidad puede resultar complicada (Escudero, 2017; Suárez-Montes y Díaz-Subieta, 2015). En efecto, ello se manifiesta en que la deserción universitaria suele darse con más frecuencia durante el primer año académico (Carreño, Micin y Urzua, 2016).

Una forma en que las universidades abordan dicha problemática es la mentoría. La estrategia facilita a quienes recién ingresan a la universidad un acompañamiento en el proceso de adaptación, dando a conocer otros aspectos extra-académicos, como actividades culturales, artísticas, deportivas, y otros servicios y oportunidades (Escudero, 2017).

Este programa particular busca que estudiantes de semestres avanzados, los cuales se distinguen por sus habilidades sociales, facilidad de comunicación y calidez, conformen un grupo que se capacite en diversos aspectos. Entre ellos estarían las relaciones interpersonales, manejo de grupo, liderazgo, entre otros. Con ello se buscaría que fortalezcan el desarrollo humano y académico de quienes recién inician su paso por la universidad (Escudero, 2017).

Por otra parte, diversas investigaciones señalan que dentro de las problemáticas frecuentes relacionadas a la población universitaria se encuentran el mal uso y abuso de

³ Todos(as) los(las) alumnos(as) ingresantes a la Facultad son divididos(as) en diferentes grupos para la promoción de integración entre pares. Cada uno de dichos grupos tiene un(una) estudiante mayor, perteneciente a la misma facultad, como jefe(a) para que los(as) apoye tanto en lo social, como en lo académico. Asimismo, cada jefe(a) cuenta con “apoyos”, quienes también son capacitados en la charla.

sustancias psicoactivas (Castaño y Páez, 2019; del Águila, 2016; Sotelo, 2018; Tirado-Morueta et al., 2013). Asimismo, investigaciones reconocen el aumento del acoso y hostigamiento sexual en ambientes universitarios, llegando algunas a enfatizar la necesidad de contar con protocolos para su prevención, investigación, manejo, reducción, rechazo y sanción (Carrillo y Carranza, 2019; Lizama-Lefno y Hurtado, 2019; Quintero, 2020).

La universidad cuenta con el Comité de intervención frente al hostigamiento sexual y con el Reglamento Unificado de Procedimientos Disciplinarios, que contiene los Procedimientos en casos de hostigamiento sexual aplicado a estudiantes, docentes y predocentes (Redacción PuntoEdu, enero 2021). Además, la Facultad cuenta con un Grupo de Trabajo en Contra del Hostigamiento Sexual.

Se debe tener presente que el hostigamiento sexual y el abuso de sustancias tienen diversas consecuencias sociales y psico-emocionales en estudiantes (Carrillo y Carranza, 2019; del Águila, 2016; Lizama-Lefno y Hurtado, 2019; Luciano, 2016; Quintero, 2020).

Solución planteada. Capacitar a postulantes a Jefes de T, y apoyos, como parte del proceso de selección realizado por la oficina de representación estudiantil de la Facultad en febrero de 2020.

El PPT de la Charla se actualizó (dado que la misma se realiza antes del inicio de cada semestre) y contó con las siguientes partes: reconocimiento de la diversidad de los y las alumnas ingresantes, expectativas que los nuevos(as) estudiantes pueden traer, casos prácticos para que participen y aporten ideas de cómo afrontarían situaciones complicadas, reconocimiento de una persona en crisis de ansiedad y primeros auxilios psicológicos, funciones de los y las Jefes de T, y autoridades de la Facultad a los cuales acercarse de ser necesario. Los casos elaborados para la charla del ciclo 2020-1 giraron alrededor de posibles dificultades relacionadas a la salud mental de los alumnos y alumnas; es decir, casos que resultan factibles en la cotidianidad universitaria de alumnos(as) de la Facultad.

Lo que buscó la Charla fue capacitar a los y las postulantes acerca de la mejor manera en que podían ayudar a los y las alumnas nuevas a afrontar los diversos retos con los que se podían encontrar en el camino y fueran una guía positiva en el proceso de adaptación.

Toda vez que la Charla tuvo 42 asistentes (G. Saravia, comunicación personal, 10 de noviembre de 2020) se puede decir que tuvo una buena convocatoria. Estos se mostraron atentos la mayor parte de la Charla. En el momento en el que se les plantearon los casos se mostraron ligeramente tímidos, pero bastó que una persona se anime a participar para que otras también lo hagan; así interactuaron de manera activa la mayor parte del tiempo.

Principales resultados de aprendizaje. La Charla fue una de mis primeras intervenciones con población universitaria, razón por la cual fue un espacio muy importante de aprendizaje. En relación a mi habilidad para intervenir, uno de los aprendizajes fue tomar en consideración experiencias pasadas para la actualización del material a trabajar. Ello, en parte, responde al diseño de la intervención, el mismo que no puede ser siempre el mismo, aunque responda a la misma problemática. Así, resultó importante integrar experiencias pasadas junto con nuevos requerimientos.

Asimismo, en relación al diseño de la intervención, el que se me encargara la elaboración de los casos prácticos para trabajar con los(las) alumnos(as) me permitió aterrizar conocimientos previos adquiridos en clases (ejemplo: sintomatología depresiva) en una situación específica y particular vista en mis prácticas (ejemplo: alumnos de primer ciclo).

El haber expuesto una parte fue un reto en cuanto a mi capacidad para transferir información a los y las estudiantes, y en facilitar un espacio de diálogo y reflexión. Considero que fue una experiencia enriquecedora, sobre todo para mi futuro trabajo con alumnos y alumnas a nivel individual. Ello, en tanto que conocer qué es lo que saben (o no) sobre salud mental, contar con un espacio para desmitificar ciertas ideas y brindar un lugar para que resuelvan dudas, fue de mucha utilidad. Un aspecto que también resultó muy enriquecedor fue el perder el miedo de exponer mis conocimientos frente a un grupo numeroso.

Proceso de Reincorporación 2020-1 (Trabajo presencial) (ITA16)

Situación a mejorar. En la Facultad cuando los y las alumnas se retiran después de los exámenes parciales (extemporáneamente) deben justificarlo. Una de las razones aceptadas son problemas relacionados a su salud mental, usualmente problemas de depresión y/o ansiedad (D. Bello, comunicación personal, 24 de mayo, 2020). Para ello, deben presentar la documentación que certifique que no están bien emocionalmente.

En la entrevista de retiro se les indica que, por lo menos, deben estar un ciclo fuera de la universidad (adicional al que se retiran) y aceptar ciertas condiciones para su eventual reincorporación, como la evaluación realizada por la Oficina de Bienestar (OB).

Reseña teórica. El retiro temporal de la universidad pareciese ser una problemática poco investigada. Entre las razones para ello se encuentran los motivos personales (25%) y los motivos de salud (2,8%) (Isaza, Enríquez y Pérez-Olmos 2016; Vega, 2017). Asimismo, estos se dan principalmente durante los dos primeros años de estudio (64%) (Vega, 2017).

Como se mencionó, la mayoría de casos de retiros extemporáneos en la Facultad que se dan por motivos de salud mental giran en torno a trastornos o episodios de ansiedad y

depresión. Capafons (2001) señala que la mayoría de tratamientos farmacológicos para la ansiedad generalizada empiezan a tener efectos entre la semana dos y seis; y que los tratamientos cognitivo conductuales suelen ser evaluados en el mes seis y 12. En relación a la depresión, usualmente los tratamientos farmacológicos tienen efecto en la sexta semana; mientras que los tratamientos conductuales, cognitivos, terapias interpersonales y dinámicas breves duran aproximadamente entre 12 y 16 semanas (Pérez y García, 2001). Así, teniendo en consideración un tiempo aproximado de tratamiento para los trastornos en mención, se les solicita a quienes se retiran que por lo menos lo hagan durante un ciclo.

Solución planteada. Para corroborar que los alumnos(as) que solicitan su reincorporación están en condiciones de hacerlo deben ser evaluados por la OB. Ello se debe a que la Facultad debe ser rigurosa y asegurarse que los y las estudiantes no solo se encuentren recibiendo el tratamiento correspondiente (psicológico y/o psiquiátrico), sino que cuenten con condiciones psicológicas y emocionales para retomar sus actividades académicas y universitarias.

El proceso de reincorporación a la universidad también resulta ser una de las actividades que ciclo a ciclo realiza la OB. La primera parte del proceso consiste en la evaluación grupal de quienes se encuentran aptos(as) para solicitar su reincorporación. En esta los y las estudiantes deben llenar una ficha de datos, completar un cuestionario acerca de las condiciones que motivaron su retiro y su situación actual, y se les toman las siguientes pruebas: Millon II y hombre bajo la lluvia. Posteriormente, se corrigen las pruebas y se evalúa a los y las alumnas teniendo en consideración el cuestionario llenado. Quienes presentan resultados positivos, pasan a una entrevista individual para indagar sobre aspectos particulares en relación a su situación pasada y/o actual, así como de cualquier aspecto que haya llamado la atención en la evaluación escrita. Finalmente, se lleva a cabo una cita con el o la alumna y sus padres o tutores donde se les informa de la decisión final.

Principales resultados de aprendizaje. Me encargué de revisar en los documentos de la OB quiénes eran aptos para participar en el proceso y me comuniqué con ellos vía correo electrónico. Además, en la evaluación escrita, tomé asistencia, participé en su administración, realicé indicaciones, resolví dudas, y realicé la observación de conducta de ciertos estudiantes. Pude poner en práctica lo aprendido sobre observación de conducta y aplicación de pruebas, y lo aprendido sobre la prueba del hombre bajo la lluvia. Creo que el aprendizaje estuvo principalmente en que no se trataba de una persona individual, sino que era una aplicación grupal donde mi concentración y enfoque no estaba sobre una sola persona.

Posteriormente, realicé la aplicación de las pruebas a dos alumnos individualmente. Fue una oportunidad para aprender a manejarme ante hechos fortuitos como la rotura de la punta de un lápiz o preguntas de los evaluados, y a cómo debemos estar siempre alerta ante cualquier eventualidad para tomar las pruebas con la menor cantidad de distractores.

Se me asignó la evaluación de la prueba Millon II e interpretación del hombre bajo la lluvia de tres alumnos para que, en base a ello, una de mis supervisoras elabore el informe correspondiente y realice la entrevista individual. Si bien ingresaba las respuestas del Millon II a una plantilla de Excel, la cual automáticamente las procesaba, debía entender cómo interpretar los resultados. Así, averigüé un poco más acerca de esta prueba, de los patrones clínicos de personalidad y síndromes clínicos que analizaba. Al investigar descubrí que el Millon II fue elaborado en 1987 y responde al DSM-III, razón por la cual aspectos relacionados a los patrones clínicos de personalidad y síndromes clínicos se encuentran desfasados en el tiempo (Cardenal y Sánchez, 2007).

Realizar esta actividad me llevó a reflexionar acerca de cómo mejorar el proceso de evaluación. El evaluar a los alumnos y tomar postura en relación a su reincorporación o no, me llevó a pensar en lo importante y útil que sería contar con información previa del caso. Como se nos enseñó, una ventaja de realizar prepruebas y postpruebas radica en que se pueden comparar los resultados antes de la intervención con aquellos obtenidos después de la intervención (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Con ello podríamos tener una herramienta adicional para evaluar si es que los y las estudiantes que solicitan la reincorporación a la universidad han mejorado y se encuentran en condiciones de retomar sus actividades académicas.

Elaboración de un informe para la capacitación sobre suicidio (Teletrabajo) (ITA16)

Situación a mejorar. En el Perú aproximadamente mil personas mueren al año por suicidio y por cada acto consumado otras 25 personas han hecho el intento. Asimismo, en el periodo 2017-2018 se registraron 818 casos de autolesiones para el grupo etario entre los 18 y 29 años (Ministerio de Salud, 2019). Por otra parte, los resultados del diagnóstico no público realizado por la universidad sobre la salud de sus miembros fueron el punto de partida para la elaboración de una Política Institucional de Salud Mental (PUCP, 2019), cuyos principios orientadores y acciones a seguir establecen la generación de condiciones y protocolos para la atención de miembros que presenten dificultades. A la par, la Resolución Viceministerial N° 197-2019-MINEDU aprobó los “Lineamientos para el cuidado integral de la salud mental en las universidades”. Estos también precisaron la importancia de desarrollar y articular mecanismos de formación en materia de salud mental para los miembros de la comunidad.

En ese sentido, las autoridades universitarias solicitaron la creación de un protocolo de respuesta frente a posibles intentos de suicidio en el campus, lo cual, implicaba la creación de acciones preventivas. Como punto de partida se identificó la necesidad de elaborar una capacitación a las y los psicólogos de la Oficina Principal con el fin de brindar una mejor atención.

Reseña teórica. La población universitaria resulta vulnerable a la problemática del suicidio toda vez que se encuentran en medio de muchos cambios, presentan una disminución en su salud emocional y reportan sentirse más abrumados. Así, enfrentan diversos retos entre los que se encuentran la carga académica y económica, cambios en el estilo de vida, consumo de sustancias y conductas de riesgo (Marino-Nieto, Jiménez-Chafey, y Pérez, 2018). Asimismo, entre la adolescencia y la adultez temprana es donde más se presentan los intentos de suicidio (Nam, Wilcox, Hilimire, y DeVlyder 2018).

Una de las mayores problemáticas relacionadas a salud mental en la universidad son problemas de depresión y/o ansiedad (D. Bello, comunicación personal, 24 de mayo, 2020). En tanto dichos síntomas se encuentran asociados a riesgo de suicidio (Marino-Nieto, et al., 2018; Suárez-Colorado, Palacio, Caballero-Dominguez, y Pineda-Roa, 2019) la elaboración de instrumentos para la capacitación de profesionales que brindan servicios psicológicos resulta pertinente.

Además, la necesidad de capacitaciones en suicidiología se destaca como fundamental en su prevención. Sobre ello, las intervenciones educacionales son efectivas en la mejora del conocimiento, la modificación de actitudes y en aumentar la competencia de los profesionales

de salud para prevenir el suicidio (Santos, Pereira, Queiroz, Neto, y Fernandes 2014). Santos, et al. (2014) encontraron que el programa de capacitación breve sobre la prevención del suicidio fue determinante para proporcionar conocimientos a los profesionales de salud sobre su prevención, independientemente de su experiencia clínica, así como para mejorar sus actitudes y creencias sobre los comportamientos suicidas.

Solución planteada. Pensando en una futura capacitación sobre suicidio a los y las psicólogas de la Oficina Principal, se encargó a las practicantes de la OB elaborar un informe. A partir de la búsqueda bibliográfica y en conjunto con la Jefa de la Oficina Principal se acordó abordar lo siguiente: definiciones y bases conceptuales, mitos sobre el suicidio, factores de riesgo, señales de alerta o emergencia, técnicas de abordaje, técnicas de evaluación, estrategias de manejo y plan de seguridad. Además, en base al informe se elaboró un PPT para llevar a cabo la capacitación.

En un inicio se pensó en que la capacitación la diéramos las practicantes. Sin embargo consideramos que no era apropiado, ya que además de ser practicantes, no contábamos con experiencia clínica en dicha problemática. Así, al exponer los resultados con la Jefa de la Oficina Principal, se acordó que la capacitación se volvería una socialización de lo hallado para que, en conjunto, se elabore conocimiento.

Principales resultados de aprendizaje. Un aprendizaje fue el diseño de la intervención. Ello implicó una búsqueda de información relacionada a la problemática, para luego determinar y analizar aspectos claves al momento de elaborar una capacitación. Asimismo, se tuvo que trabajar desde un inicio con un enfoque práctico. Es decir, dándole importancia a la teoría, pero siempre con miras a su utilidad en el trabajo concreto con los y las alumnos(as) (por ejemplo, incluir técnicas y un Plan de Seguridad). Esto implicó replantear el índice del informe en más de una ocasión, lo cual llevó a la reflexión acerca de la flexibilidad con la que se debe trabajar.

Otro aprendizaje fue la reflexión sobre mi rol y mis capacidades como practicante. En efecto, dar una capacitación para personal de la Oficina Principal sería una oportunidad de aprendizaje, pero no resultaba lo más apropiado. En efecto, mis conocimientos sobre el tema se limitaban al aprendizaje obtenido en la elaboración del informe, mas no en un aprendizaje académico. Asimismo, no contaba con experiencia en atención clínica y, aún menos, con casos vinculados a suicidio. En ese sentido, saber expresar opiniones a superiores también resultó una enseñanza.

Atención Psicosocial (Teletrabajo) (ITA16)

Situación a mejorar. La crisis sanitaria iniciada a mediados de marzo de 2020 ocasionó que se declarara el aislamiento social obligatorio (cuarentena) a partir del lunes 16 de marzo. Una de las consecuencias fue que las clases y los servicios que la universidad brindaba de manera presencial se suspendieran. En dicho contexto, la atención psicológica brindada por los y las psicólogas de la Oficina Principal resultaba vital ya que investigaciones en otros contextos con universitarios(as) mostraban el impacto psicológico del contexto COVID-19 en ellos(as) (Cao, Fang, Hou, Han, Xu, Dong, y Zheng, 2020; Valiente, Vásquez, Peinado, Contreras, Trucharte, Bentall, y Martínez, 2020). Asimismo, la Política Institucional de Salud Mental y los “Lineamientos para el cuidado integral de la salud mental en las universidades” (Resolución Viceministerial N° 197-2019-MINEDU), establecen la obligación de la universidad de adoptar medidas para el cuidado integral de la salud mental de sus estudiantes.

Reseña teórica. Si bien en Perú recién se implementaba la cuarentena, otros países como China ya tenían varios meses en ese estado y contaban con investigaciones que revelaron sus consecuencias psicológicas negativas en estudiantes universitarios (Cao et al., 2020). Dichos hallazgos se verían confirmados posteriormente por investigaciones realizadas en otros países (Maia y Dias, 2020; Valiente et al., 2020).

En Perú algunas entidades ya brindaban apoyo a quienes manifestaban necesitarlo. La Universidad Antonio Ruiz de Montoya habilitó el servicio de acompañamiento psicológico ante el COVID-19 para la contención de las diferentes crisis que puedan presentarse durante la pandemia y el aislamiento social (Universidad Antonio Ruiz de Montoya, s.f.). También brindaron servicios ante la emergencia la ONG Psicólogos Voluntarios del Perú (2020), el Ministerio de Salud mediante la Línea 113 (Estado Peruano, 2020), el Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima a través de una línea gratuita (2020), entre otros.

La telepsicología presenta múltiples ventajas. Una de ellas radica en el progresivo aumento del acceso a internet, lo cual brinda mayores oportunidades para que más personas accedan a servicios psicológicos. Además, se trata de un nuevo vínculo para la comunicación interpersonal con el potencial de ofrecer nuevas modalidades para aplicar psicoterapia. También se ha comprobado que pacientes y terapeutas perciben una fuerte relación terapéutica, comparable con sesiones cara a cara. Finalmente, cuenta con flexibilidad y comodidad (Macías y Valero, 2018; Peñate, Roca, y Del Pino, 2014). En la actualidad el contexto ha ocasionado que este tipo de atención psicológica resulte altamente recomendable

para minimizar las consecuencias negativas respecto de las implicancias de la cuarentena (Zamora, 2020).

Solución planteada. Se planteó la adaptación del servicio de atención psicológica presencial a modalidad virtual. En ese sentido, lo que se buscó es que la comunidad universitaria pueda acceder a un soporte que los y las ayude a enfrentar posibles situaciones difíciles en los ámbitos académicos, emocionales y sociales generados por las medidas mencionadas.

Luego de facilitar una capacitación en telepsicología, atención en crisis y primeros auxilios psicológicos, la jefatura de la Oficina Principal encargó a los y las psicólogas elaborar el borrador del “Servicio de Orientación Psicológica en Línea”, el cual incluía el protocolo de atención y el protocolo de emergencia en salud mental. Finalmente, en base al borrador, la jefatura entregó los protocolos finales bajo los cuales se brindaría la Atención Psicosocial. Estos se mantuvieron en constante modificación a lo largo de las prácticas pre-profesionales realizadas.

Para la ejecución de la atención, se publicitó el servicio a través de las redes sociales de la Oficina Principal, y a través de un correo electrónico enviado a toda la comunidad. En un primer momento, las practicantes de OB tuvieron como responsabilidad la recepción de los correos con las solicitudes de atención, la revisión de las fichas que llenaban los solicitantes con información personal y motivo de consulta, el triaje de los motivos de consulta (lo cual implicaba determinar los casos de riesgo y derivarlos de acuerdo a los protocolos) y la programación de citas. En un segundo momento, las practicantes pasaron a dar un horario semanal para la atención individual. Así, cada semana las practicantes tuvieron dos o tres nuevas atenciones. Como se mencionó, el servicio fue constantemente modificado, pero el objetivo inicial fue brindar Primeros Auxilios Psicológicos en una sesión, con la posibilidad de brindar sesiones de seguimiento si es que el caso particular lo ameritaba.

Los resultados de las atenciones brindadas se medían en base a la sistematización de un excel que cada psicólogo y psicóloga llenaba. En este se ingresaban los datos personales de los y las alumnas que se atendían, si era una atención nueva o reingresante, las dificultades (sean conductas de riesgo, situaciones de violencia, temas académicos, interpersonales o personales, estresores adicionales, problemas relacionados con el COVID-19) y recursos identificados (personales o sociales), información relacionada a la existencia de un diagnóstico pre-existente y observaciones de quien atendía.

Principales resultados de aprendizaje. Desde todas las perspectivas fue un espacio de mucho aprendizaje. Administrativamente, fue un primer acercamiento a cómo es que funciona un Centro que brinde atención psicológica. Asimismo, haber estado en contacto con muchos de los casos que llegaban, a través de la lectura de los motivos de consulta, me permitió tener una mirada amplia acerca de las múltiples dificultades que personas de la comunidad universitaria se encontraban atravesando en el particular contexto que vivíamos.

Las atenciones individuales fueron mi primera experiencia de atención psicológica, aunque el que se hayan dado de manera virtual no estuvo previsto en lo absoluto. En el inicio de mis prácticas -enero- se acordó que no realizaría atenciones inmediatamente pues era necesario que me adapte y que fuese parte de algunas supervisiones. Hacia finales de febrero realizamos un role playing a partir del cual se determinó que me encontraba lista para realizar las atenciones. En este la otra practicante de la oficina hacía las veces de una alumna que solicitaba una atención y mi jefe era un espectador de la interacción.

Así, me había preparado para realizar atenciones presenciales, más no de manera virtual. Fue un reto muy interesante, la interpretación sobre si prendían la cámara o no, la interpretación de los silencios cuando la cámara no estaba prendida (no tenía el lenguaje no verbal que me brinde información), las dificultades de la conexión a internet y como estas interferían con la dinámica en las atenciones.

Particularmente, atendí a 69 estudiantes. Todos manifestaban dificultades académicas, aunque no todos se limitaban a estas. Asimismo, en la mayoría de casos manifestaban dificultades relacionadas a la adaptación al contexto de cuarentena. En especial las dificultades giraban respecto a la adaptación a las clases virtuales y a la convivencia familiar. A nivel emocional, identifiqué en muchos casos sintomatología ansiosa y depresiva.

Además, el ser parte de las supervisiones, tanto las de la Oficina Principal como las de la OB, fueron muy enriquecedoras. Escuchar otros casos, en ocasiones muy complejos, y las diversas opiniones que se compartían en los grupos ampliaron mis conocimientos y me llevaron a averiguar acerca de diferentes temas.

Letras te acompaña (Teletrabajo) (ITA16)

Situación a mejorar. La situación a mejorar fue el malestar emocional en estudiantes ingresantes a la Facultad en el ciclo 2020-1, tal como estrés académico por dificultades en su adaptación a la universidad (que involucraba el posible no logro de objetivos de aprendizaje y la no socialización con pares) y por la demanda académica, sentimientos de insatisfacción por tener clases virtuales, preocupaciones familiares y por el aislamiento social obligatorio. Asimismo, se buscó trabajar los retos y dificultades en la educación a distancia, tales como la organización del tiempo, el ser autodidacta, el contar con un ambiente adecuado, entre otros. Finalmente, se buscó apoyar a los y las estudiantes que manifestaron no contar con espacios de esparcimiento, ni extra-académicos, lo cual generaba que no tengan como desconectarse de sus actividades y responsabilidades académicas.

Reseña teórica. Los y las alumnas pueden presentar dificultades durante los procesos de transición y adaptación a la universidad vivenciados el primer año (Figuera y Torrado, 2012). Ingresar a la universidad implica que los y las estudiantes atraviesen dos procesos de adaptación: el académico y el social (Benavides, de Almeida, Cleon, y Siqueirade, 2017; Figuera y Torrado, 2012). Esto implica nuevos métodos de estudio, nuevas formas de enseñanza, lidiar con críticas, hablar en público, la frustración en relación a algunas expectativas elevadas, entre otros (Benavides et al., 2017).

Figuera y Torrado (2012) identificaron los tres momentos más críticos en el desarrollo académico durante el primer año en la universidad. El primero se da en las primeras semanas de clases, cuando los y las alumnas realizan el primer contraste entre la información inicial, sus expectativas y la realidad. El segundo se da durante las evaluaciones, donde la capacidad de manejar el estrés y el apoyo de los pares es importante. El último se da luego de conocer las notas del primer semestre.

Entre las conductas de los y las alumnas de primer ciclo que dificultan su adaptación se encuentran la inadecuada o insuficiente gestión del tiempo, la falta o insuficiente dedicación al estudio autónomo, la actitud pasiva y la autoexigencia (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2016). Todo ello lleva a que los y las estudiantes sean susceptibles a ataques de ansiedad, desmotivación, problemas de integración, bajo rendimiento, prolongación de estudios, e incluso abandono (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2016; Benavides, et al., 2017). Es por ello que la adaptación del alumnado a la universidad debe contar con procesos de acogida y orientación (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2016). En efecto, Turo, Cervero, Esteban y Bernardo (2018) señalan que entre los motivos más relevantes para el

planteamiento y consolidación del abandono universitario se encuentran el rendimiento temprano del estudiante, las expectativas generadas sobre los contenidos, las técnicas de estudio y la orientación recibida.

Por lo señalado, el apoyo a los y las alumnas, principalmente durante el primer ciclo de vida universitaria, resulta vital. Más aún en el contexto actual donde, al proceso de adaptación “usual”, se le suma la adaptación a la virtualidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de interacción social con pares.

Solución planteada. Dado el contexto particular de ese semestre, la Jefa de la Oficina Principal expresó su preocupación por las y los alumnos ingresantes y solicitó a la Coordinadora de la OB brindar un acompañamiento especial a dichos estudiantes durante su primer semestre.

Una vez hallado que los y las ingresantes a la Facultad podrían estar en una situación de mayor reto por la doble adaptación (a la universidad y a la virtualidad), se determinó que una manera de apoyarlos sería a través de un programa de acompañamiento. El objetivo sería compartir espacios virtuales que reciban, acojan y propicien el encuentro, el intercambio intersubjetivo, promuevan el bienestar y la creación de vínculos entre alumnos(as).

Como parte del mismo, se elaboraron las siguientes actividades: (i) actividad inicial de presentación del programa, (ii) 6 grupos de tutorías grupales (cuya duración sería de 4 reuniones), (iii) 1 charla informativa sobre la pre-inscripción y el Plan de Estudios, (iv) 3 talleres (organización del tiempo, manejo del estrés y manejo de exámenes) que se llevarían a cabo 2 veces cada uno, (v) 1 laboratorio de impro y habilidades blandas (cuya duración sería de 4 sesiones), (vi) 1 Karaoke sin stress y (vii) una actividad de cierre con los y las alumnas que participaron en el programa.

Principales resultados de aprendizaje. En el diseño del programa fue muy importante el trabajo en grupo. Si bien no todos(as) eran psicólogos(as), sí tenían experiencia en el trabajo con estudiantes. Así, implicó un trabajo de escucha y flexibilidad para conectar ideas y enriquecer el programa. Ello resultó en que las actividades planeadas respondan de manera más integral a las necesidades que presentaban los y las alumnas.

De las actividades, principalmente intervine en las Tutorías Grupales (estuve a cargo de un grupo), para las cuales elaboré presentaciones en Powerpoint. Asimismo, co-dirigí el Taller “Manejo del Estrés”, para el cual también armé el material correspondiente.

En ambas actividades puse en práctica mis capacidades con el trabajo de grupos. Para ello fue muy importante desarrollar estrategias que mantengan a los y las estudiantes interesados en el espacio brindado. En ese sentido fue necesario pensar en ideas que pongan

en práctica los temas tratados, poder facilitar la socialización de experiencias y, sobre todo, crear un espacio de confianza para los y las alumnas. Asimismo, otro reto fue el poder expresar de manera sencilla conceptos psicológicos y pensar en ejemplos prácticos, propios del contexto de los y las estudiantes, para su mejor comprensión.

Competencia Evalúa

Letras te acompaña (Teletrabajo) (EVPA4)

Situación a mejorar. La Facultad, por lo general, no evalúa sus programas de intervención, únicamente suele llevar a cabo encuestas de satisfacción para los(las) beneficiarios(as). Como fue mencionado anteriormente, el objetivo del programa fue compartir espacios virtuales que reciban, acojan y propicien el encuentro, el intercambio intersubjetivo, y que promuevan el bienestar y la creación de vínculos, y estuvo dirigido a la comunidad de estudiantes ingresantes a la Facultad en el ciclo 2020-1. En ese sentido, con la evaluación se buscó determinar si la intervención fue eficiente y si tuvo un impacto positivo en los y las participantes.

Reseña teórica. La evaluación de programas psicopedagógicos es un aspecto intrínseco de cualquier programa (Bisquerra, 2006), ya que permite valorar su eficacia en la consecución de objetivos y metas, así como contar con información fiable y válida para retroalimentar el proceso de toma de decisiones (Álvarez, 2010; López-Aymes, Navarro y Vázquez, 2016).

Asimismo, Pérez-Gonzales (2008) señala que cualquier evaluación de programas debería basarse en la evidencia disponible a partir de la investigación científica, ya que ello permitiría que cada vez se cuenten con prácticas más eficaces. Además, dicho autor visibiliza la falta del hábito y rigurosidad en la evaluación de los programas psicopedagógicos y menciona que estos se suelen reducir a la comprobación de su validez social (es decir, el grado de aprobación y de satisfacción en los participantes (Pérez-Gonzales, 2008).

De este modo la evaluación resulta fundamental, ya que permite que los programas realmente logren satisfacer las necesidades identificadas, que mejoren en sí mismos y que se identifiquen los efectos que producen (López-Aymes et al., 2016)

Solución planteada. A pesar de lo señalado anteriormente acerca de la importancia y necesidad de la evaluación de los programas psicopedagógicos, lamentablemente la universidad, especialmente dada la pandemia por Covid-19, no contaba con los recursos, ni con la disponibilidad de tiempo para llevar a cabo una evaluación rigurosa de Letras te acompaña.

Por lo tanto, la evaluación del programa se limitó a comprobar su validez social. Para ello se tuvo en consideración que el objetivo de Letras te acompaña fue que los(las) alumnos(as) ingresantes compartieran espacios virtuales que los(las) reciban, acojan y que sirvan de lugares de encuentro con sus pares, en orden de facilitar el intercambio intersubjetivo, promoviendo el bienestar y la creación de vínculos.

Por ello, se buscó contar con datos empíricos que permitieran determinar cómo se había llevado a cabo el programa, es decir, contar con información desde la perspectiva de los y las alumnas (si según su percepción les había parecido útil, si les había gustado, etc.) y, en base a lo anterior, detectar aspectos que pudiesen ser susceptibles a cambios y/o mejoras.

Para ello, se difundió una encuesta virtual, la cual buscó indagar acerca de la cantidad de actividades del programa en las que habían participado, la calificación que le darían a la (o a las) actividad en la que participaron, cómo se enteraron del programa, qué consideraban se debería mejorar y qué otra(s) actividad se debía plantear y si es que recomendarían el programa.

Si bien solo se contó con la respuesta de 47 estudiantes, se identificó la necesidad y demanda de mayores actividades extracurriculares enfocadas en la relajación y distracción de lo académico. Asimismo, se llegó a la conclusión de que ciertas actividades planteadas requerían mayor tiempo y mayor disponibilidad de horarios. En ese sentido, los y las alumnas propusieron que algunas de estas actividades podrían desarrollarse también por las tardes o los fines de semana. También se hizo mención a una mayor demanda de cupos en las actividades (principalmente en las enfocadas en el desarrollo de habilidades blandas, ya que contaron con un número muy limitado de vacantes). Para otras actividades se sugirió que los grupos sean divididos o sean más pequeños ya que en ocasiones se saturaba la conexión a internet. Finalmente, también surgió la necesidad de que la plataforma Zoom mediante la cual se llevaron a cabo las actividades cuente con mayor seguridad, con la finalidad de evitar que personas ajenas accedan y se pase por una mala experiencia.

Principales resultados de aprendizaje. El que el programa haya iniciado tardíamente durante el ciclo académico y que el diseño del mismo se haya dado en conjunto con los y las estudiantes explica ciertos aspectos por mejorar en su evaluación. El procesamiento de datos de la encuesta inicial (para determinar las necesidades) no se dio de manera homogénea, ya que al momento de dividirnos los resultados en grupos no todos procesaron la data obtenida de la misma forma.

Asimismo, el que las diferentes actividades estuvieran a cargo de diferentes oficinas tuvo como consecuencia que no todas las actividades contaron con evaluaciones particulares. Por ello, el sistema de evaluación de las actividades y del programa puede mejorarse. Lo ideal hubiese sido planificar previamente la manera en que se llevaría a cabo la evaluación del programa y sus actividades, con indicadores claros que nos permitieran realizar una comparación de la situación de los alumnos y alumnas pre y post intervención.

Asimismo, tal como lo señala Pérez-González (2008) lo ideal es evaluar en tres momentos distintos: en el primero evaluar el programa en sí; en el segundo, evaluar el desarrollo del programa; y, en el tercero, evaluar los resultados o logros alcanzados, incluyendo la valoración de estos.

En nuestro caso, realizamos una identificación de necesidades en los y las alumnas antes de iniciar el programa. Asimismo, únicamente realizamos una evaluación de validación social al finalizar el programa. Lo primero nos permitió conocer cuál era la situación de los alumnos y alumnas e identificar sus necesidades y, en base a ello, plantear las actividades. La evaluación final nos permitió conocer el alcance que tuvo el programa y la valoración que los y las estudiantes tuvieron del mismo; sin embargo, no tuvimos insumos que nos permitan evaluar la calidad del programa (es decir, determinar qué tanto aprendieron de un taller o en qué medida ahora emplean las herramientas adquiridas a través de alguna de las actividades). Asimismo, la diferencia significativa en la cantidad de respuestas obtenidas en la identificación de necesidades y en la evaluación final (432 y 47 estudiantes respectivamente) también dificultó el obtener una evaluación que refleje la realidad de manera más precisa.

Tutoría Grupal 2020-2 (Teletrabajo) (EVPAA, EVPA5)

Situación a mejorar. Salvo por la evaluación realizada como parte del programa Letras te acompaña, la OB no solía llevar a cabo evaluaciones de las Tutorías Grupales. En ese sentido, la situación a mejorar fue el desarrollo y la mejora de la Tutoría Grupal a mi cargo.

Reseña teórica. Como se ha mencionado, el año 2020 estuvo marcado por la pandemia a raíz del COVID-19, lo cual llevó a que el ciclo 2020-1 se desarrollara de manera virtual. Dicha medida también se extendió al ciclo 2020-2 (Redacción PuntoEdu, 30 de junio de 2020). Como se señaló, si bien Letras te acompaña no continuó, sí lo hizo la Tutoría Grupal.

Si tenemos en consideración que entre los motivos más relevantes por los que los y las estudiantes de primer año abandonan la universidad se encuentran el rendimiento temprano del estudiante, las expectativas generadas sobre los contenidos, las técnicas de estudio y la orientación recibida (Obaya y Vargas, 2014; Tuero et al., 2018), las tutorías a los y las alumnas de primer ciclo resultan vitales (Santiago, 2012), así como también la evaluación de estas. En efecto, según Álvarez (2010) la evaluación permite obtener información fiable y válida para retroalimentar un proceso de toma de decisiones (en este caso en particular, mejorar el programa el siguiente semestre).

El o la tutora tiene por objetivo brindar al estudiante apoyo y ayuda personalizada y permanente para facilitar el acceso al aprendizaje fuera del contexto de clase. Por ello, las tres funciones básicas del tutor(a) son: (i) Primero, las dedicadas al desarrollo personal, entre ellas, orientar a los alumnos(as) a descubrirse a sí mismos, sus intereses y dificultades, tomar decisiones, desarrollar habilidades para relacionarse con otros y hacerse responsables de su proceso de aprendizaje; (ii) segundo, las funciones orientadas al desarrollo académico, mediante las que se establecen metas académicas, identifican hábitos de estudio, estilos y estrategias de aprendizaje, y las dificultades que presentan para que tomen un rol activo para resolver sus problemas, etc.; finalmente, (iii) las funciones que persiguen una orientación profesional, es decir prepararlos(as) para una profesión o trabajo y que visualicen con certidumbre la carrera elegida (Santiago, 2012).

En ese sentido, Santiago (2012) afirma que para los y las estudiantes reflexionar sobre sus potencialidades y reconocer su importancia, a través del desarrollo de sus tres funciones básicas, está reportando resultados positivos en su desarrollo personal y académico.

Solución planteada. Se planteó la evaluación de la tutoría grupal a mi cargo como parte del Programa de Tutoría Grupal 2020-2 para alumnos y alumnas ingresantes a la Facultad. Dicha evaluación, en base a criterios que establecería para contar con información acerca de la situación de los y las estudiantes respecto de su desarrollo personal y académico. Además, estos permitirían obtener información sobre las metas alcanzadas y problemas que puedan identificarse.

Lo ideal sería que en la primera reunión se les pregunte qué temas esperaban tratar en la tutoría y que hacia el final se haga un contraste entre lo que inicialmente se planeó y lo que finalmente se hizo. De esa manera, se les preguntaría si es que consideraban que se había logrado el objetivo principal de la tutoría, cuáles fueron los temas que más y menos les sirvieron y/o gustaron y por qué.

En segundo lugar, dada la flexibilidad y amplitud con la que fue planteado el programa (sin directrices específicas), en la medida de lo posible, en cada reunión contaría con alguna fuente de información (App Menti, Google Forms, apuntes etc.) que permitiera tener un registro de los y las estudiantes sobre el tema tratado.

En tercer lugar, contaría con un registro cuantitativo (puntuación del 1 al 5) respecto del sentir como tutora al finalizar cada una de las reuniones. Ello conjuntamente con un registro cualitativo de cada una de estas, donde detalle la interacción respecto del tema abordado tanto entre los y las mismas estudiantes, así como entre estos y mi persona. Además se reportarían comentarios significativos y, a nivel general, apuntes del desarrollo de cada reunión.

En cuarto lugar, establecería qué cambios esperaba a partir de la primera reunión: cómo se sienten respecto de su propia organización, si es que están implementando técnicas de relajación, si es que están probando nuevas técnicas para estudiar y, si están teniendo mejores herramientas para la resolución de exámenes.

En quinto lugar, elaboraría una autorreflexión acerca de la calificación dada a mi propio desempeño, qué sentí que ayudó y qué no, cómo fue la experiencia como tutora (cómo viví los procesos de disposición y apertura del grupo) y cómo considero que ha aportado la experiencia en términos de mi formación profesional (qué aprendí, si fue lo que esperaba, qué me sorprendió).

Principales resultados de aprendizaje. La asistencia promedio en mi grupo fue de 8/24 estudiantes. Asimismo, quienes asistían a las diferentes reuniones no siempre eran los(las) mismos(as). No sucedió como en otros grupos donde luego de tres o cuatro reuniones asistieron los o las mismas alumnas.

La decisión sobre los temas a tratar en cada reunión se dio sobre la marcha y según las necesidades particulares de mi grupo. Finalmente, los temas trabajados fueron: (i) Presentación del grupo y Conociendo la universidad, (ii) Organización del tiempo, (iii) Estrategias de estudio, (iv) Manejo del estrés, (v) Preparación para exámenes, (vi) Pre-inscripción 2021-1 y Plan de Estudios, (vii) Reflexión sobre parciales, carrera de Derecho, Matrícula y Reflexión sobre la Tutoría. La decisión sobre estos temas fue acertada, ya que las intervenciones en la tutoría universitaria deben adecuarse a las necesidades reales del propio alumnado (Martínez, et al., 2019).

Al preguntarles su opinión acerca de los temas vistos en tutoría, solo consideraron que “Conociendo a la universidad” no fue tan bueno o útil, ya que les generó tristeza.

La utilización de Menti, videos, encuestas y grupos me facilitó contar con su atención. Obaya y Vargas, (2014) señalan que es importante que un(a) tutor(a) no solo cuente con conocimientos o habilidades para llevar a cabo la actividad, sino que también emplee estrategias didácticas y para así conocer mejor a su grupo.

El promedio de cómo me sentí al finalizar cada reunión fue 4/5. Si bien se dieron días donde con más participantes la dinámica fue más fluida, en ocasiones, a pesar de tener un número regular de alumnos(as), la dinámica fue difícil ya que no participaban mucho y la tutoría se asemejaba más a un curso. También hubo días en los que asistieron tres o cuatro personas, y la participación fue más fluida ya que se generó una sensación de mayor intimidad.

Algo que no logré evaluar fueron los cambios que esperaba ver en los y las estudiantes. En la última reunión no se tuvo en consideración esta evaluación, ya que solo asistieron tres alumnas, por lo cual no utilicé el Menti con el que pretendía evaluarlo.

En relación al objetivo del programa, considero que sí se logró brindar un espacio de acompañamiento grupal durante el primer ciclo. Sin embargo, no creo que se haya generado una red de apoyo y soporte entre el grupo. En mi opinión lo último se encontraría relacionado a la heterogeneidad en la asistencia de los y las participantes.

Finalmente, los cambios propuestos para el Programa de Tutorías Grupales son los siguientes: (i) Una mayor difusión del programa, de manera que se cuente con un recordatorio masivo. (ii) Una opción para mejorar la unión grupal podría ser la elaboración de

más actividades en grupos pequeños y/o que se unan dos grupos con baja asistencia pero cuyos integrantes se dirijan a la misma facultad. (iii) Una vez finalizada la primera reunión donde les pregunte qué temas desearían trabajar, sería ideal compartir con el grupo el esquema de los posibles temas a tratar en las siguientes reuniones. Ello con la finalidad de que los(las) miembros del grupo tengan una visión clara de los temas a tratar y se comprometan con asistir. (iv) La evaluación de los cambios esperados en los y las alumnas podría ser abordada al inicio de la última reunión en subgrupos, donde respondan en una diapositiva preguntas concretas en relación a los temas trabajados y herramientas propuestas y si es que las están empleando -o no-. Posteriormente, podrían socializarse los resultados junto al grupo completo.

Conclusiones: alcances, limitaciones, mejoras

Las actividades que realicé en mis prácticas pre profesionales en la OB me permitieron poner en práctica diversos conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera e identificar aspectos que aún me faltan reforzar. Tuve la breve experiencia de iniciar mis prácticas de manera presencial para, luego de un mes, pasar al teletrabajo.

De las tres competencias analizadas en el presente trabajo, considero que la competencia Diagnóstica es la que más necesito fortalecer. Ello se ve reflejado en que realicé su evaluación en base al trabajo de un curso de pregrado. Durante mis prácticas en la OB no tuve la oportunidad formar parte de actividades que se hicieran en base a un diagnóstico que contemplase base conceptuales para la comprensión de una problemática a trabajar. En ese sentido, tampoco pude ser parte de la elaboración de un diagnóstico propiamente dicho. Es decir, de un diagnóstico que incluya la sistematización de información recogida ni recomendaciones en base a esta.

No obstante, actividades como Letras te acompaña sí me permitieron ser parte de un diagnóstico de necesidades en base a una encuesta *online* (dado el contexto de pandemia), aunque sin realizar una investigación previa relacionada al tema. En ese sentido, considero que de manera indirecta se tuvo que tener en consideración ciertos conocimientos acerca del desarrollo adolescente y juvenil para poder identificar dificultades en los y las estudiantes, así como proponer actividades que los y las ayuden en su adaptación a la universidad.

En relación al curso de Psicología y Violencia, este me permitió realizar un diagnóstico de necesidades profundo y riguroso. Pusimos en práctica diferentes métodos para el recojo de información, como la búsqueda bibliográfica, las entrevistas y la ficha de recojo

de información. Por más que la población elegida fue de difícil acceso, mi grupo fue muy sistemático y ordenado al momento del trabajo. Asimismo, cuidamos en todo momento de las personas que contribuyeron con nosotros. Si bien, en tanto alumnas no podíamos acceder directamente a la población elegida, fuimos respetuosas y en todo momento solicitamos la asesoría de nuestras profesoras.

Particularmente, acerca de la competencia Diagnóstica, me hubiese gustado ser parte de más actividades durante mis prácticas que involucren la realización de entrevistas y la aplicación de pruebas psicológicas con fines diagnósticos.

La competencia Interviene considero que es la que más puse en práctica durante mi participación en la OB. Como se ha mencionado líneas arriba, fui parte de múltiples actividades que me permitieron elaborar y poner en marcha planes de acción para la solución de problemáticas identificadas. En estos se tuvo en consideración enfoques tanto de promoción (ej. Atención psicosocial), como prevención (ej. Charla de Jefes de T o Letras te acompaña).

Considero que lo que me faltó desarrollar en relación a esta competencia fueron planes de evaluación de las intervenciones, así como la redacción integrada de los resultados de las mismas. Sin embargo, es importante tener en cuenta que, trabajar en un contexto real y en medio de una pandemia, no permitieron llevar a cabo diagnósticos, objetivos y procedimientos para las actividades con el mismo rigor con el que se trabajó en los cursos de la universidad. Sin embargo, ello me permitió contrastar entre lo que se busca realizar en un trabajo ideal y ordenado, y cómo en ocasiones este trabajo termina siendo en la práctica. Por ejemplo, la Atención Psicosocial tuvo que ser adaptada en un corto tiempo debido a la virtualidad. En ese sentido, si bien se elaboraron antes de iniciar protocolos de atención (los cuales contenían directrices sobre los objetivos, el procedimiento, etc.), fue muy complicado cumplirlos al pie de la letra. El procedimiento de atención tuvo que ser constantemente modificado, ya sea por defectos detectados en el día a día, por la sobredemanda de atenciones, por cambios en el sistema, etc. Pero dichos cambios siempre respondieron a brindar mejor atención.

Acerca de la competencia Evalúa, si bien esta no fue puesta en práctica con la precisión vista en los cursos y tampoco tomada en cuenta en las actividades que realicé durante mis prácticas (usualmente las actividades realizadas por la OB solo contaban con una encuesta de satisfacción), yo sí pude tenerla en consideración al momento de planear y llevar a cabo la Tutoría Grupal a mi cargo. En este caso, en tanto la estructura del programa era flexible y se partía de la premisa de que sean los alumnos(as) quienes pongan las pautas y las

necesidades particulares que deseaban tratar, hacer un plan de evaluación era complicado. Sin embargo, mi experiencia previa me permitía tener una idea general de cómo se llevaría a cabo y prever qué aspectos podría considerar evaluar.

Así, con mi grupo de tutoría grupal pude implementar un plan de medición de la eficacia en base a criterios de logro en el proceso y en el producto de las reuniones llevadas a cabo. Por ello, previo al inicio del programa de tutorías grupales diseñé un plan de evaluación de la actividad teniendo en consideración el contexto particular de pandemia y virtualidad que atravesaban los y las estudiantes. En su ejecución puse en práctica técnicas cualitativas y cuantitativas al momento de evaluar. Si bien no se encuentra presente en este trabajo por falta de espacio, sí realicé un reporte de evaluación y elaboré sugerencias de cambio y mejora para mi curso de Prácticas Pre-profesionales.

Ahora bien, las actividades que realicé de manera presencial (como por ejemplo, la Charla “Jefes de T”) fueron una oportunidad para estar al frente de grupos físicamente. En la entrevista para mis prácticas se me preguntó en qué área o espacio no me sentía cómoda o cuál no disfrutaba. En ese momento señalé que creía que el trabajo con grupos se me hacía complicado, ya que me consideraba introvertida y no me sentía cómoda ante tantas personas. Estas experiencias presenciales fueron una ocasión para retarme y perder el miedo.

El pasar intempestivamente de actividades y planes de actividades a nivel presencial a la virtualidad fue un gran reto. En el proceso de cambio se tuvieron que dejar de lado actividades y adaptar otras. Creo que lo más complicado estuvo en la Atención Psicosocial. Si bien no era un servicio dirigido exclusivamente por la OB, esta al ser parte de la Oficina Principal, debía contribuir en el trabajo. En ese sentido, tuve la oportunidad de ser parte de las diversas capacitaciones, trabajar en los protocolos de atención virtual y atender a estudiantes de manera virtual. Ello implicó un gran trabajo en equipo (con los demás psicólogos y psicólogas de la Oficina Principal), flexibilidad en los cambios en la atención (adaptación constante) y trabajo bajo presión por la continua sobredemanda del servicio.

En relación a lo anterior, considero que mis prácticas sirvieron de espacio para desarrollar el trabajo en equipo, lo cual se motiva a lo largo de toda la carrera. En efecto, las actividades de la OB como las de la Oficina Principal fueron, en su mayoría, actividades grupales. Estas fueron enriquecedoras ya que no sólo trabajé con pares, sino con profesionales con mucha experiencia en el trabajo psicológico. Estos tenían diferentes formaciones y especialidades, y estaban siempre dispuestos a resolver dudas y sugerirme material. Ello contribuyó a mis conocimientos y a tener una mirada más amplia del mundo profesional.

La atención individual fue la actividad que más disfruté y me permitió corroborar que me quiero dedicar a la atención clínica individual. Fue una oportunidad para poner en práctica cursos como anormalidad o trastornos de la personalidad. Sin embargo, creo que el mayor aprendizaje estuvo en la práctica en sí, en aquellas situaciones inesperadas que no se aprenden a manejar en una clase. Considero que un factor importante para mi aprendizaje fue que mi centro de prácticas me dio la oportunidad de ser parte de múltiples supervisiones, las mismas que tenían diferentes aproximaciones. Además, considero que haber realizado teletrabajo me ha permitido adaptarme a la coyuntura laboral actual. Sin embargo, tendré el reto en un futuro del trabajo presencial.

Actividades como Letras te acompaña o la Tutoría Grupal fueron espacios donde pude experimentar el trabajo con grupos pero de manera virtual. Si bien sirvieron -junto con otras actividades- para mejorar mi manejo de grupos, también resultaron retardoras ya que la virtualidad complejiza las dinámicas. Ello no solo por el manejo de herramientas o programas virtuales, sino porque la virtualidad no facilita una interacción fluida. Sin embargo, considero haber afianzado mis habilidades, tener más confianza e incluso disfrutar de los espacios grupales. Todo lo anterior me ha permitido hoy continuar dirigiendo grupos de tutoría.

Si bien la extensión del trabajo no me permite hablar acerca de todas las actividades de las que fui parte, no está de más mencionar que fueron diversas. Sobre algunas, como Orientación Vocacional, me hubiese gustado profundizar más, pues considero que hubieran sido una gran oportunidad de aprendizaje.

Además, me hubiese gustado que las actividades que realicé durante todo mi periodo de prácticas hubiesen sido más estructuradas. Ello puede ser explicado en base a dos razones. La primera, indiscutiblemente, fue la pandemia. Considero que esta des-estructuró más de un trabajo y planeamiento. En ese sentido, casi todas las actividades fueron construidas o adaptadas sobre la marcha y con el reloj en contra. Como segunda razón podría estar la carga laboral y las diferentes y continuas demandas provenientes de la universidad y sus estudiantes. Desde mi punto de vista, ello complejizó las dinámicas de la oficina y no permitió que las actividades llevadas a cabo cuenten con un diagnóstico previo. No obstante, es importante tener presente que mis jefes contaban con varios años de experiencia en el trabajo con alumnos(as) de la universidad, razón por la cual los(las) conocían muy bien y se encontraban familiarizados con las necesidades que presentaban. Asimismo, la carga laboral y la demanda constante de actividades generaron que no se disponga de un espacio para evaluar los programas y/o actividades.

Para finalizar, considero que lo expuesto en el presente documento muestra el trabajo realizado a partir de múltiples actividades y evidencia las fortalezas y dificultades identificadas durante mis prácticas pre-profesionales. En ese sentido, todas las actividades aquí mencionadas dan cuenta de mi proceso para afianzar y contar con las competencias y herramientas esperadas para la obtención de la Licenciatura en Psicología.

Referencias

- Álvarez, J.A. (2010). La evaluación psicopedagógica. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 7.
https://maristas.org.mx/gestion/web/articulos/evaluacion_psicopedagogica.pdf
- Álvarez-Pérez, P.R., y López-Aguilar. D. (2016). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la Universidad de la Laguna (España). *Revista Paradigma*, 38(1), 48-71.
https://www.researchgate.net/publication/317932497_Estudios_sobre_desercion_academica_y_medidas_orientadoras_de_prevenccion_en_la_Universidad_de_La_Laguna_Espana
- Benavides, A., de Almeida, Z., Cleon, A., y Siqueirade, M. (2017). Expectativas académicas y habilidades sociales en la adaptación a la universidad. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 77-88. doi: [10.22235/cp.v11i2.1349](https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1349).
- Bischof, G.H., Hamilton, A.J., y Hernandez, A.J. (2020). Mental Health Matters: College Student Mental Health in the Twenty-First Century. *Honors in Practice*, 16, 228-230.
<https://digitalcommons.unl.edu/nchchip/308/>
- Bisquerra, R. (2006) Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, 11, 9-25. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/9208>
- Canal N. (27 de junio de 2019). Venezolanos que viven en Perú trabajan en promedio 60 horas semanales. <https://canaln.pe/actualidad/venezolanos-que-viven-peru-trabajan-promedio-60-horas-semanales-n377291>

- Cao, W., Fang, A., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., y Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287. doi: [10.1016/j.psychres.2020.112934](https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934)
- Capafons, A. (2001). Tratamientos psicológicos eficaces para la ansiedad generalizada. *Psicothema*, 13(3), 442-446. <http://www.psicothema.com/pdf/466.pdf>
- Cardenal, V. y Sánchez, P. (2007). Adaptación y baremación al español del Inventario Clínico Multiaxial de Millon-III (MCMI-III). *TEA, Ediciones*.
- Carreño, B., Micin, S., y Urzua, S. (2016). Una caracterización inicial para el logro académico de estudiantes de primer año universitario. Cuadernos de investigación educativa, 7(1), 29-39. doi: [10.18861/cied.2016.7.1.2575](https://doi.org/10.18861/cied.2016.7.1.2575)
- Carrillo, R. y Carranza, N.B. (2019). Bajo la sombra del anonimato. Del muro de la denuncia al acoso y hostigamiento sexual en las IES. *El cotidiano*, 34(216), 27-38. <https://search.proquest.com/openview/cfbff6f11af886d66152c5758340c267/1?pq-origsite=gscholar&cbl=28292>
- Castaño, J. J. y Páez, M. L. (2019). Funcionalidad familiar y tendencias adictivas a internet y a sustancias psicoactivas en estudiantes universitarios. *Psicología Desde El Caribe*, 36(2), 1-29. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0123-417X2019000200177&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima. (19 de marzo de 2020). En el Cppl estamos comprometidos con la salud mental de los peruanos, sobre todo en este difícil momento que pasa [Imagen adjunta] [Publicación de estado]. Facebook. <https://www.facebook.com/CentroDePsicoterapiaCPPL/photos/a.401501693303689/2739406242846544/>

Centro Federado de Estudios Generales Letras. (18 de marzo de 2019). Primer día de clases.

[Imagen adjunta]. Facebook.

<https://www.facebook.com/CentroFederadoLetras/posts/2310042725899853>

del Águila, D.A. (2016). *Afrontamiento y satisfacción con la vida en relación al consumo de sustancias de jóvenes universitarios*. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP.

<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/7317>

Encuentros - Servicio Jesuita de la Solidaridad, Universidad del Pacífico, Universidad Jesuita

Antonio Ruiz de Montoya (2018). Documento preparatorio para audiencia temática ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos durante 169º período de sesiones. <http://cdn01.pucp.education/idehpucp/wp-content/uploads/2018/10/05200940/informe-para-cidh-venezuela-capitulo-peru-final.pdf>

Escudero, L.S. (2017). Entre pares nos acompañamos. Séptima conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior.

Estado Peruano. (23 de marzo de 2020). *Ministro Zamora anunció que nueva plataforma de la Línea 113 permitirá atender 80 mil llamadas diarias*. Plataforma digital única del Estado Peruano. <https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/109820-ministro-zamora-anuncio-que-nueva-plataforma-de-la-linea-113-permitira-atender-80-mil-llamadas-diarias>

Euronews. (2018). Cae una red que obligaba a prostituirse a mujeres venezolanas en Perú.

<https://es.euronews.com/2018/07/06/cae-una-red-que-obligaba-a-prostituirse-a-mujeres-venezolanas-en-peru>

Figuera, P. y Torrado, M. (2012). La adaptación y la persistencia académica en la transición en el primer año de universidad: el caso de la Universidad de Barcelona. Symposium

presentado en el *I Congreso Internacional e Interuniversitario de Orientación Educativa y Profesional: Rol y retos de la orientación en la Universidad y en la sociedad del siglo XXI* (Málaga). Barcelona: Universitat de Barcelona.

http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32417/1/simposium_trals.pdf

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. *McGraw Hill Education* (6a Ed.).

Herrera, A., Pina, A., Herrera, M. C., y Expósito, F. (2014). ¿Mito o realidad? Influencia de la ideología en la percepción social del acoso sexual. *Anuario de Psicología Jurídica*, 24(1), 1–7. doi: [10.1016/j.apj.2014.07.002](https://doi.org/10.1016/j.apj.2014.07.002)

Instituto Nacional de Estadística e Informática-INEI. (2018). “Encuesta Dirigida a la Población Venezolana que Reside en el País” - ENPOVE 2018.

<https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/enpove-2018.pdf>

Isaza, A., Enríquez, C., y Pérez-Olmos, I. (2016). Deserción y rezago académico en el programa de medicina de la universidad del Rosario, Bogotá, Colombia. *Revista Ciencias de La Salud*, 14(2), 231-245. doi: [10.12804/revsalud14.02.2016.08](https://doi.org/10.12804/revsalud14.02.2016.08)

Jewkes, R., Sen P. y García-Moreno, C. (2002). La violencia sexual. En: Krug E., Dahlberg, L., Mercy, J.A., Zwi, A.B., Lozano, R. *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

Lizama-Lefno, A. y Hurtado, A. (2019). Acoso sexual en el contexto universitario: estudio Diagnóstico proyectivo de la situación de género en la Universidad de Santiago de Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-14.

<https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/1056/2070>

López-Aymes, G., Navarro, M. I. y Vázquez, N. (2016). Evaluación formativa de la implementación del Programa Integral para Altas Capacidades en México desde el

punto de vista de las monitoras. *Talincrea*, 3(1), 46-67.

https://www.cucs.udg.mx/talineng/sites/default/files/adjuntos/02_04/06_evaluacion.pdf

Luciano, D. D. fé. (2016). Afectación del consumo de bebidas alcohólicas en el contexto universitario en la universidad privada de Angola. *Pedagogía Profesional*, 14(1), 42–54.

Macías, J.J. y Valero, L. (2018). La psicoterapia on-line ante los retos y peligros de la intervención psicológica a distancia. *Apuntes de Psicología*, 36(1-2), 107-113.

<https://idus.us.es/handle/11441/85212;jsessionid=C139042E4A7CAB2F7F8A61A0DA2FC031?>

Maia, B.R. y Dias, P.C. (2020). Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37. doi: [10.1590/1982-0275202037e200067](https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067)

Marino-Nieto, C., Jiménez-Chafey, M.I., y Pérez, C. (2018). Perfil de estudiantes universitarios/as que han tenido intentos suicidas. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 29(2), 364-375.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6773572>

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables - MIMP (2016). *Violencia basada en el género: Marco conceptual para las políticas públicas y la acción del Estado*.

<https://www.mimp.gob.pe/files/direcciones/dgcvg/mimp-marco-conceptual-violencia-basada-en-genero.pdf>

Ministerio de Salud, Dirección General de Intervenciones Estratégicas en Salud Pública, Dirección de Salud Mental. (2019). Plan Inicial de Prevención del Suicidio en Contextos Escolares (No. 240-2019-DSAME-DGIESP.MINSA).

- Morales, J.F., Gaviria, E., Moya, M. y Cuadrado, I. (Coords). *Psicología Social*. Madrid: McGrawHill. 2007
- Nam, B., Wilcox, H.C., Hilimire, M., y DeVylder, J.E. (2018). Perceived need for care and mental health service utilization among college students with suicidal ideation. *Journal of American College Health*, 66(8), 713–719. doi: [10.1080/07448481.2018.1434779](https://doi.org/10.1080/07448481.2018.1434779)
- Obaya, A. y Vargas, Y.M. (2014). La tutoría en la educación superior. *Educación química*, 25(4), 478-487. [http://dx.doi.org/10.1016/S0187-893X\(14\)70070-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0187-893X(14)70070-9)
- OIM Perú (2018). Monitoreo de Flujo de Migración Venezolana en el Perú- DTM 3. https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/DTM_R3_FlowMonitoring_OIMPeru.pdf
- ONG Psicólogos Voluntarios Del Perú (21 de marzo de 2020). Es importante cuidar y apoyar a quienes lo necesitan!! Comunícate con nosotros por medio del whats app 902071493 o déjanos [Imagen adjunta] [Publicación de estado]. Facebook. <https://www.facebook.com/1918977238349894/photos/a.1918980315016253/2588474371400174/?type=3&theater>
- Peñate, W., Roca, M.J., y Del Pino, T. (2014). Los nuevos desarrollos tecnológicos aplicados al tratamiento psicológico. *Acta colombiana de psicología*, 17(2), 91-101. doi: [10.14718/ACP.2014.17.2.10](https://doi.org/10.14718/ACP.2014.17.2.10)
- Pérez, M y García, J.M. (2001). Tratamientos psicológicos eficaces para la depresión. *Psicothema*, 13(3), 493-510. <http://www.psicothema.com/pdf/471.pdf>
- Pérez-González, J.C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 523-546. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1285>

Pontificia Universidad Católica del Perú. (2019). Política Institucional de Salud Mental.

Quintero, S.I. (2020). El acoso y hostigamiento sexual escolar, necesidad de su regulación en las Universidades. *La ventana*, 6(51), 245-271. doi: [10.32870/lv.v6i51.7083](https://doi.org/10.32870/lv.v6i51.7083)

Rafal, G., Gatto, A., y DeBate, R. (2018). Mental health literacy, stigma, and help-seeking behaviors among male college students. *Journal of American College Health*, 66(4), 284–291. doi: [10.1080/07448481.2018.1434780](https://doi.org/10.1080/07448481.2018.1434780)

Redacción BBC News Mundo. (2 de octubre de 2019). Crisis en Venezuela: cuán cierto es que hay una ola de xenofobia hacia los venezolanos en Perú. *BBC News*.

<https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-49895955>

Redacción EC. (21 de marzo de 2019). Venezolanos en Perú: estas son las cifras actualizadas de la migración. *El Comercio*. <https://elcomercio.pe/peru/venezolanos-peru-son-cifras-actualizadas-migracion-noticia-618751>

Redacción Ecuavisa. (5 de julio de 2018). Rescatan a 12 venezolanas víctimas de abuso sexual en Perú. Ecuavisa.

<https://www.ecuavisa.com/articulo/noticias/internacionales/396296-recatan-12-venezolanas-victimas-abuso-sexual-peru>

Redacción La Industria. (19 de marzo de 2019). Acusan a dos sujetos de ultrajar sexualmente a una venezolana. *La Industria*. <http://www.laindustria.pe/nota/5922-acusan-a-dos-sujetos-de-ultrajar-sexualmente-a-una-venezolana>

Redacción PuntoEdu. (31 de enero de 2021). Conoce al nuevo Comité de Intervención Frente al Hostigamiento Sexual. *PuntoEdu*.

<https://puntoedu.pucp.edu.pe/institucional/comite-de-intervencion-frente-al-hostigamiento-sexual/>

Redacción PuntoEdu. (30 de junio de 2020). La PUCP desarrollará el ciclo 2020-2 en la modalidad a distancia o no presencial. *PuntoEdu*.

<https://puntoedu.pucp.edu.pe/noticias/la-pucp-desarrollara-el-ciclo-2020-2-en-la-modalidad-a-distancia-o-no-presencial/>

Regional Refugee and Migrant Response Plan for Refugees and Migrants from Venezuela January - December 2019. (2019).

https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/RMRP_Venezuela_2019_OnlineVersion.pdf

Reporte semanal. (27 de agosto de 2017). *Acoso callejero a venezolanas*. [Archivo de Video].

Youtube, <https://www.youtube.com/watch?v=UP6sr8T42VQ>

Resolución Viceministerial N° 197-2019-MINEDU. Diario Oficial El Peruano, Lima, Perú, 8 de agosto de 2019.

Rojas-Solís, J. L., y Carpintero, E. (2011). Sexismo y agresiones físicas, sexuales y verbales-emocionales, en relaciones de noviazgo de estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 541–564. doi:

[10.25115/ejrep.v9i24.1449](https://doi.org/10.25115/ejrep.v9i24.1449)

Rottenbacher, J. (2012). Relaciones entre el sexismo ambivalente, el conservadurismo político y la rigidez cognitiva en una muestra de habitantes de la ciudad de Lima. *Psicología Desde El Caribe*, 29(2), 229–256.

Rottenbacher, J. M., y Molina Guzmán, J. (2013). Intolerancia a la Ambigüedad, Conservadurismo Político y Justificación de la Inequidad Económica, Legal, Educativa y Étnica en la Ciudad de Lima - Perú. *Revista Colombiana De Psicología*, 22(2), 253-274.

- Santiago, R. (2012). La importancia del tutor en el ejercicio de la tutoría en instituciones de educación superior. *Atenas*, 3(17), 72-82.
<https://www.redalyc.org/pdf/4780/478048953006.pdf>
- Santos, J.C., Pereira, R.M., Queiroz, M.P., Neto, J.D. y Fernandes, L.A. (2014). Impacto de la formación “+Contigo” en los conocimientos y actitudes de los profesionales sanitarios sobre el suicidio. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 22(4), 679-684. doi: [10.1590/0104-1169.3503.2467](https://doi.org/10.1590/0104-1169.3503.2467)
- Sotelo, F.M.G. (2018). *Expectativas hacia consumo de alcohol y binge drinking en universitarios limeños*. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP.
- Suárez-Colorado, Y., Palacio, J., Caballero-Dominguez, C.C., y Pineda-Roa, C.A. (2019). Adaptación, validez de constructo y confiabilidad de la escala de riesgo suicida Plutchik en adolescentes colombianos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(3), 145-152. doi: [10.14349/rlp.2019.v51.n3.1](https://doi.org/10.14349/rlp.2019.v51.n3.1)
- Suárez-Montes, N. y Díaz-Subieta, L.B. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de Salud Pública*, 17(2), 300-313. doi: [10.15446/rsap.v17n2.52891](https://doi.org/10.15446/rsap.v17n2.52891)
- teleSUR - CV - ACH. (5 de julio, 2019). Familiares reportan desaparición de joven venezolana en Perú. *teleSUR*. <https://www.telesurtv.net/news/venezolana-yennifer-gavidia-mejia-desaparecida-peru-20190705-0032.html>
- Tirado-Morueta, R., Aguaded-Gómez, J. I. y Marín-Gutiérrez, I. (2013). Incidencia de los hábitos de ocio y consumo de drogas sobre las medidas de prevención de la drogadicción en universitarios. *Educación XXI*, 16(2), 137-160.
<https://www.redalyc.org/pdf/706/70626451008.pdf>

Tuero E., Cervero, A., Esteban, M., y Bernardo, A. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono. *Educación XXI*, 21(2), 131-154. doi: [10.5944/educXX1.20066](https://doi.org/10.5944/educXX1.20066)

Universidad Antonio Ruiz de Montoya. (s.f.). *Centro de Escucha de la Ruiz*.

<https://www.uarm.edu.pe/Facultades/psicologia/centro-de-escucha>

Valdivia, A. (6 de noviembre de 2018). SJM: Tres venezolanas fueron drogadas y abusadas sexualmente. *La República*. <https://larepublica.pe/sociedad/1352087-sjm-tres-venezolanas-drogadas-abusadas-sexualmente-video-violacion-sexual-venezuela>

Valiente, C., Vázquez, C., Peinado, V., Contreras, A., Trucharte, A., Bentall, R. y Martínez, A. (2020). *Estudio nacional representativo de las respuestas de los ciudadanos de España ante la crisis de Covid-19: respuestas psicológicas. Resultados preliminares. Informe técnico 2.0. Síntomas de ansiedad, depresión y estrés postraumático ante el COVID-19: prevalencia y predictores*.

<https://www.ucm.es/tribunacomplutense/revcul/tribunacomplutense/doc24997.pdf>

Vargas, C. (2018). La migración en Venezuela como dimensión de la crisis. *Pensamiento Propio*, 47, 91-128. <http://www.cries.org/wp-content/uploads/2018/09/009-Vargas.pdf>

Vega, C.F. (2017). Variables que influyen en la deserción estudiantil de una universidad privada de Santiago de Chile. [Tesina para optar al grado de Magíster en Políticas Públicas, Universidad del Desarrollo]. Repositorio Institucional UDD.

<https://repositorio.udd.cl/bitstream/handle/11447/2131/Tesis%20Vega.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Zamora, R. (2020). Distanciamiento, aislamiento social, confinamiento, cuarentena: ¿qué consecuencias pueden generar? *Revista AGOG*, 2(4), 121-125.

<https://revagog.agog.com.gt/suplemento-2-abril-junio-2020.pdf#page=19>

