

**PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Competencias del perfil de egreso de la Licenciatura en
Psicología a través de las prácticas pre-profesionales en la
Oficina de Bienestar Psicológico en una institución universitaria
en Lima Metropolitana

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

Grecia Carolina Prada Hidalgo

Asesora:

Gimena Burga Villacorta

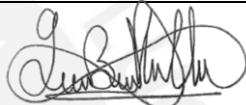
Lima, 2022

INFORME DE SIMILITUD

Yo, Gimena Burga Villacorta, docente de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de tesis/el trabajo de investigación titulado Competencias del perfil de egreso de la Licenciatura en Psicología a través de las prácticas pre-profesionales en la Oficina de Bienestar Psicológico en una institución universitaria en Lima Metropolitana del/de la autor(a)/ de los(as) autores(as) Grecia Carolina Prada Hidalgo de constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 10%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 23/02/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 23 de febrero de 2023

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora:	
<u>Burga Villacorta Gimena</u>	
DNI: 45909702	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2410-407X	

Resumen

El presente documento tiene como objetivo exponer los principales aprendizajes obtenidos durante mi periodo de prácticas pre-profesionales en una oficina de bienestar psicológico de una universidad de Lima Metropolitana. Las actividades realizadas en la oficina consistieron en llevar a cabo un diagnóstico de necesidades, sesiones de consejería psicológica individual, tutorías, charlas, talleres y, por último, la evaluación de proceso de un programa. Estas actividades demostraron mis capacidades para recoger información de una población, analizarla y extraer resultados importantes. Asimismo, se evidencia mi capacidad para intervenir de manera grupal e individual, con distintos enfoques: prevención, atención y promoción. Por último, se ve mi capacidad para evaluar el desarrollo de un programa y proponer mejoras. En este sentido, cada una de estas actividades se alinea a una competencia profesional de la licenciatura: Diagnóstica, Interviene y Evalúa. Asimismo, este documento sustenta las actividades teóricamente y se exponen las fortalezas, retos enfrentados y aprendizajes como, por ejemplo, la importancia del soporte social entre estudiantes dentro del contexto virtual y el valor de llevar a cabo diagnósticos para realizar intervenciones más pertinentes. Es importante señalar que, en el desempeño de las actividades se siguieron los principios y normas éticas establecidas por la American Psychological Association (APA). Por lo mencionado anteriormente, se puede concluir que las actividades del centro de prácticas evidencian el cumplimiento del perfil de egreso de la Licenciatura en Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

Abstract

The objective of this document is to expose the main learning achievements obtained during my pre-professional internship period in a psychological well-being office of a university in Metropolitan Lima. The activities in the office consisted of carrying out a diagnosis of needs, individual psychological counseling, tutoring, talks, workshops and, finally, the process evaluation of a program. These activities demonstrated my abilities to collect information from a population, analyze it and extract important results. Also, it shows my ability to intervene in a group and individual way, with different approaches: prevention, protection and promotion. Finally, it demonstrates my ability to evaluate the development of a program and propose improvements. In this sense, each of these activities is aligned to a professional competence of the degree: Diagnosis, Intervention and Evaluation. In addition, this document supports the activities theoretically and exposes the strengths, challenges faced and learning outcomes, such as, the importance of social support among students within the virtual context and the value of carrying out diagnoses to carry out more pertinent interventions. It is important to note that the ethical principles and standards established by the American Psychological Association (APA) were followed in carrying out the activities. Based on the aforementioned, it can be concluded that the activities of the internship center show compliance with the graduate profile of the Bachelor's Degree in Psychology from the Pontifical Catholic University of Peru (PUCP).

Tabla de contenidos

Presentación general	5
Actividades realizadas que dan cuenta de las competencias del perfil de egreso	6
Competencia Diagnóstica	6
<i>Descripción de la(s) actividad(es) realizada(s) que dan cuenta del dominio de la competencia</i>	6
<i>Reseña teórica</i>	7
<i>Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes asociados a la competencia</i>	9
Competencia Interviene	11
<i>Descripción de la(s) actividad(es) realizada(s) que dan cuenta del dominio de la competencia</i>	11
<i>Reseña teórica</i>	14
<i>Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes asociados a la competencia</i>	17
Competencia Evalúa	21
<i>Descripción de la(s) actividad(es) realizada(s) que dan cuenta del dominio de la competencia</i>	21
<i>Reseña teórica</i>	23
<i>Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes asociados a la competencia</i>	24
Conclusiones	26
Referencias	30
Apéndices	35
Apéndice 1: Datos del centro de prácticas	35
Apéndice 2: Constancia de prácticas pre-profesionales	36
Apéndice 3: Enlace del portafolio	40

Presentación general

Las prácticas pre-profesionales se llevaron a cabo en una oficina de bienestar psicológico (en adelante Oficina de Bienestar) de una institución universitaria de Lima Metropolitana. Dicha oficina atendía a los y las estudiantes de una facultad en particular y a su vez formaba parte de la oficina central de bienestar psicológico (en adelante Oficina Central). Esta última conectaba a todos/as los y las psicólogos/as de las distintas facultades para coordinar actividades y tener una red más integrada.

La Oficina de Bienestar realizaba actividades con estudiantes de primeros semestres caracterizados por contar con retos y necesidades relacionadas a la adaptación al contexto universitario como, por ejemplo, la necesidad de desarrollar nuevas herramientas de estudio, crear redes de soporte con otros compañeros/as y recibir orientación sobre servicios universitarios. Por ello, la Oficina de Bienestar tenía el objetivo principal de brindar herramientas y recursos para contribuir con el proceso de adaptación a la vida universitaria y consecuentemente al bienestar integral y éxito académico.

Durante el contexto de pandemia, surgieron retos para afrontar las nuevas necesidades de los y las estudiantes, así como para adaptar actividades a la modalidad virtual. Por ejemplo, se intensificó la necesidad de contar con espacios de socialización virtuales con otros estudiantes y de desarrollar nuevas estrategias de organización para balancear las tareas académicas y del hogar. Por ello, se comenzaron a utilizar nuevas plataformas digitales y se incrementaron los espacios de acompañamiento grupal, talleres de organización, entre otros.

En concreto, las funciones principales que realicé en mi centro de prácticas fueron las de llevar a cabo sesiones de consejería individual, reuniones de tutoría, charlas y talleres dirigidos a los y las estudiantes de la facultad. Asimismo, realicé evaluaciones de proceso del programa de tutorías. Además, formé parte de un grupo de prevención de la violencia de género y hostigamiento sexual junto a otros docentes, estudiantes, psicólogos y autoridades, en la cual participé en diversas actividades (ej. talleres). Por otro lado, formé parte de un grupo de promoción de la salud mental con otros psicólogos/as de la Oficina Central en donde realicé un diagnóstico de necesidades de la población estudiantil de la universidad.

El presente documento evidencia mi adquisición de las tres competencias del perfil de egreso de la Licenciatura (Diagnóstica, Interviene y Evalúa). A continuación, para cada una de las competencias se realizará una: 1.) Descripción de la(s) actividad(es) realizada(s) que dan cuenta del dominio de la competencia, 2.) Reseña teórica y 3.) Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes asociados a la competencia.

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

Competencia Diagnóstica

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

El desarrollo profesional de la competencia Diagnóstica se evidencia en una actividad llevada a cabo en mi centro de prácticas. Esta actividad corresponde al desarrollo de un diagnóstico de necesidades de toda la comunidad estudiantil realizado con el grupo de promoción de salud mental de la universidad.

El grupo de promoción de salud mental fue creado en el 2021-2 y estuvo conformado por un psicólogo dirigente, especialista en la promoción de la salud mental, y otros 13 psicólogos/as representantes de distintas unidades académicas y miembros de la Oficina Central. El objetivo del grupo fue realizar actividades con un enfoque de promoción de la salud mental para incrementar la agencia de los y las estudiantes en la toma de decisiones respecto a su salud. De acuerdo con un informe diagnóstico de salud mental realizado en el 2018 por la Oficina Central, la promoción de la salud es clave para impulsar el bienestar integral de los y las estudiantes por lo cual, se planteó como línea de acción crear más intervenciones con este enfoque. Cabe resaltar que, si bien se realizó un diagnóstico en el 2018, resultó necesario actualizarlo para incorporar las necesidades del contexto actual de pandemia.

En cuanto al procedimiento del diagnóstico, en primer lugar, tuvimos una reunión de presentación con los y las integrantes del grupo de promoción de salud mental. En esta reunión el psicólogo dirigente se presentó y explicó algunos conceptos importantes de la promoción de la salud y por qué sería relevante realizar un proyecto con este enfoque en la universidad. Asimismo, coordinamos las fechas de las próximas reuniones y estimamos para cuándo estaría aproximadamente el primer producto.

En la segunda reunión comenzamos con la identificación de necesidades de los y las estudiantes de todas las facultades de la universidad. Este proceso consistió en una recopilación y revisión de algunos documentos previamente realizados en años anteriores tales como informes diagnósticos, árboles de problemas y árboles de soluciones. Posterior a ello, se dialogó acerca de las necesidades identificadas en el material revisado y agregamos necesidades encontradas en nuestras experiencias como psicólogos/as de diferentes facultades. Por ejemplo, se recogieron necesidades de las citas de consejería, tutoría, entre otras actividades. A partir de esta revisión de documentos y diálogo se escogió la problemática central que afecta a los y las estudiantes, aplicando criterios de prioridad y selectividad.

Durante la tercera y cuarta reunión, comenzamos a elaborar el árbol de problemas en la plataforma virtual Miro. El árbol de problemas es una herramienta que permite analizar las causas y consecuencias de la problemática de una población. En este sentido, empezamos identificando las causas, es decir, todos los elementos que podrían estar provocando el problema central. Después de ello, procedimos con las consecuencias, es decir, identificamos aquellos acontecimientos que resultan del problema. Revisamos este árbol exhaustivamente y lo modificamos donde lo consideramos pertinente.

Posteriormente, en la quinta reunión se elaboró el árbol de soluciones, una herramienta que permite identificar el objetivo central de la intervención, los medios (acciones que llevarían a que se cumpla el objetivo) y los posibles fines (consecuencias que ocurrirían si es que se cumple el objetivo central). Para identificar dichos elementos, se utilizó el árbol de problemas previamente desarrollado. En este sentido, se transformó la problemática central del árbol de problemas en el objetivo central, las causas en medios y las consecuencias en fines. Al finalizar dicha tarea, se evaluó y escogió qué acción sería más importante y viable para poder diseñar una intervención.

Es importante señalar que se realizó este diagnóstico siguiendo los principios y normas éticas de la American Psychological Association (APA, 2017). En primer lugar, se siguió la norma de Confidencialidad pues se guardó la identidad de los y las estudiantes discutidos en las reuniones y se compartió únicamente la información relevante para el diagnóstico. En segundo lugar, los y las psicólogos/as participaron en capacitaciones acerca de la promoción de la salud en espacios universitarios, en este sentido, cumpliendo la norma de Mantener la competencia que sugiere que los y las psicólogos deben realizar esfuerzos permanentes para mantener la competencia en sus labores.

Reseña teórica

Un diagnóstico refiere al uso de técnicas y herramientas de medición e interpretación, cuyo objetivo es conocer el estado actual de un individuo, grupo o comunidad para, de ser necesario, realizar una intervención (Huilocapi y Gallegos, 2020; Trigos, 2020). Existen distintos tipos de diagnósticos dependiendo del campo y objetivo de estudio. Es así que, un diagnóstico situacional es una herramienta que identifica las necesidades o problemáticas más relevantes de un grupo o sector social. Esto se logra a partir de la recolección, procesamiento y análisis de la información, tomando en cuenta aspectos como, el contexto donde se desarrollan las necesidades, recursos, actores involucrados, entre otras variables (Huilocapi y Gallegos, 2020; Nova, 2020; Trigos, 2020). De acuerdo con Álvarez (2002), una necesidad

es la diferencia entre el estado actual y el estado que “debería ser.” En este sentido, en el ámbito universitario puede haber necesidades de los diferentes actores (estudiantes, docentes y administrativos) y de distintos tipos (académicas, personales, vocacionales, etc).

Para llegar a un diagnóstico adecuado se deben seguir una serie de etapas. La primera etapa es la de planificación, la cual consiste en determinar qué es lo que se quiere lograr, cómo y dónde. En este sentido, se plantea un objetivo central, metodología, cronograma y se asigna un presupuesto por fases, actividades y tiempos (Naredo, 2020). Por ejemplo, Alcedo et al. (2016) determinaron en la etapa de planificación algunos aspectos como el objetivo principal, siendo este, identificar las necesidades de los adultos mayores con discapacidad intelectual en España y la técnica de recojo de información fue una entrevista semi-estructurada que sería evaluada por un panel de expertos.

La segunda etapa consiste en elaborar los instrumentos de recojo de información, los cuales pueden ser entrevistas, encuestas, grupos focales, dinámicas grupales y técnicas de observación. Por ejemplo, si se desean realizar entrevistas semi-estructuradas, primero se debe elaborar una guía de entrevista con preguntas abiertas relevantes para los temas que se desean indagar. Luego, estas se podrían validar con criterio de jueces, es decir, personas calificadas y externas al grupo podrían revisar y aprobar las preguntas (Collet et al., 2018).

La tercera y cuarta etapa consiste en el recojo e interpretación de la información. En este sentido, se utilizan los instrumentos, previamente elaborados, para recoger la información y posteriormente realizar la sistematización de información en relación al planteamiento y objetivo del diagnóstico. Esto quiere decir que se debe descartar toda aquella información que no responda al planteamiento y objetivo del diagnóstico. Es importante mencionar que, también, se pueden utilizar fuentes de información secundaria como estadísticas o datos epidemiológicos para realizar el diagnóstico. Por último, se realiza un informe diagnóstico en donde se exponen las etapas previamente mencionadas, las conclusiones y posibles líneas de acción (Trigoso, 2020).

Por otro lado, una herramienta de análisis que se emplea en los diagnósticos es el árbol de problemas. Esta herramienta se utiliza para identificar las causas y consecuencias de un problema y encontrar las relaciones entre ellas. Lleva este nombre pues se construye una gráfica en forma de árbol en donde el problema vendría a ser las raíces del árbol, la problemática sería el tronco y las consecuencias serían las ramas (Madu et al., 2018; Martelo et al., 2017).

En esta línea, existen cinco pasos para elaborar un árbol de problemas. En primer lugar, se debe identificar las problemáticas del grupo o comunidad a través de la literatura o del recojo de información mediante el trabajo de campo. En segundo lugar, se debe seleccionar una de las

problemáticas para el análisis. Finalmente, se debe identificar causas y consecuencias del problema elegido y construir el árbol de problemas creando relaciones entre las variables. Posteriormente, se puede transformar el árbol de problemas en un árbol de soluciones, herramienta que ayuda a escoger la línea por la cual se desarrollaría la intervención. Esto se realiza cambiando la problemática en un objetivo central, las causas en medios y las consecuencias en fines. Posteriormente, se escogería uno de los medios para elaborar acciones y desarrollar la intervención (Madu et al., 2018).

A lo previamente mencionado, Martelo et al. (2017) añade que para escoger las causas del árbol de problemas debe haber una votación entre los miembros del equipo de trabajo. En dicha votación se puede votar a favor de una causa si es que se cree que esta tiene un alto impacto en la problemática o en contra si es que se cree que esta tiene un bajo o ningún impacto en la problemática.

Asimismo, es importante resaltar que la promoción de la salud se considera muy importante en los espacios universitarios. Es así que, Rivadeneira et al. (2020) señala que en el contexto universitario se puede estimular el aprendizaje con conciencia crítica, el autocuidado, diseño de políticas saludables y la participación comunitaria y por lo tanto es un espacio idóneo para la promoción de la salud. Además, se considera que los y las estudiantes universitarios son una población vulnerable en tanto tienen altos índices de malestar psicológico. Por ello, la promoción de la salud podría responder a esta necesidad, fomentando prácticas de autocuidado (Mosqueda et al., 2016).

Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes asociados a la competencia

Algunas de las problemáticas identificadas en el diagnóstico fueron la ansiedad, depresión, estrés académico, violencia de género, conducta problemática alimentaria, dificultades académicas y vocacionales, relaciones interpersonales obstaculizadas por la pandemia, entre otras. Estas problemáticas fueron encontradas en las tareas realizadas por los y las psicólogos/as como la consejería individual, tutorías y talleres, así como en la bibliografía revisada. Por ejemplo, de acuerdo con el estudio de Salud Mental en universitarios del Consorcio de Universidades durante la pandemia (2021), el 39% de estudiantes presenta síntomas severos y extremadamente severos de ansiedad. Asimismo, 39% de estudiantes presenta síntomas severos y extremadamente severos de depresión. Estos síntomas, que además son los motivos más frecuentes en la consejería individual, demuestran la necesidad de intervenciones que respondan a estas problemáticas.

En esta línea, se decidió abordar estas problemáticas con un enfoque de promoción de la salud. Por lo tanto, se planteó como problemática central: las dificultades para adoptar conductas de autocuidado. Este último concepto fue entendido como conductas que brindan bienestar a uno/a mismo/a como, por ejemplo, la actividad física, higiene de sueño, encuentro con otras personas, expresión de emociones, entre otras conductas.

Una vez identificada la problemática central, se plantearon las posibles causas. Algunas de ellas fueron, las creencias erróneas acerca de conductas de autocuidado, ideas estigmatizadas de salud mental, autoexigencia e interiorización de demandas, limitados espacios para actividades de ocio, limitados espacios para hablar de sus emociones, cultura de competitividad y exigencia dentro de facultades, entre otras. Posterior a ello, se identificó que la causa más relevante y viable de trabajar en la universidad sería la de ideas estigmatizadas acerca de la salud mental pues estas ideas o creencias obstaculizan que los y las estudiantes prioricen su salud mental y adopten conductas de autocuidado.

Es importante mencionar que algunos cursos de la Facultad de Psicología me fueron de gran utilidad para poder realizar este diagnóstico, siendo los más importantes Diseño y Evaluación de Programas y Psicología y Salud. En el primero aprendí sobre qué es un diagnóstico y herramientas de análisis como el árbol de problemas y soluciones. En el segundo curso, Psicología y Salud, realizamos un diagnóstico en una población específica a través de la revisión bibliográfica y entrevistas a expertos que trabajaban con dicha población. También, aprendí sobre qué es la promoción de la salud y que su importancia radica en enseñar a los individuos sobre los beneficios y riesgos de la adopción de conductas específicas, favoreciendo un rol más activo del individuo en comparación con otros enfoques.

A partir de las experiencias en los cursos y con el grupo de promoción de salud mental de la Oficina Central, pude identificar la importancia de conocer las características, motivaciones y necesidades de la población específica antes de intervenir. De lo contrario, se podría realizar una intervención que no atiende a las necesidades de la población y que por ende no consigue los resultados esperados y se desperdician recursos.

Asimismo, me pareció interesante cómo pueden surgir nuevas necesidades o problemáticas a medida que pasa el tiempo y el contexto cambia. Es así que desde el diagnóstico del 2018 hasta ahora, han surgido nuevas necesidades debido al contexto de pandemia y virtualidad como, por ejemplo, la necesidad en los y las estudiantes de socializar con compañeros, ansiedad por la incertidumbre, duelos, entre otros. Estas son necesidades importantes de abordar ya que pueden afectar al estudiante en distintos ámbitos. Por lo tanto, es necesario realizar diagnósticos cada cierto tiempo para tener una visión clara e integral de

cuáles son las necesidades de la población en la actualidad y poder hacer intervenciones más pertinentes.

Por otro lado, uno de los retos que enfrenté en la realización del diagnóstico estuvo relacionado a la organización de las tareas. En algunas ocasiones, el psicólogo dirigente daba algunas tareas a todo el grupo y estas no se llevaban a cabo en el tiempo asignado. Esto podría haber ocurrido por falta de tiempo de los y las psicólogos/as y difusión de la responsabilidad. Sin embargo, al reflexionar sobre ello en el grupo, se decidió crear comisiones para hacer el trabajo más efectivo y eficaz. Asimismo, una limitación del diagnóstico podría ser que muchas necesidades fueron encontradas en las experiencias de consejería, talleres, charlas llevadas a cabo por los psicólogos/as. En este sentido, no hubo un recojo directo de información de los y las estudiantes. Se propone para futuros diagnósticos el recojo de información cualitativa o cuantitativa a través de encuestas o focus groups.

Competencia Interviene

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

El desarrollo de la competencia Interviene se evidencia en tres actividades: la consejería individual, las tutorías y las charlas/talleres. Estas actividades estaban dirigidas a atender las necesidades identificadas en los y las estudiantes de la facultad.

La primera actividad corresponde a la consejería individual. Esta consiste en brindar espacios de atención psicológica individual, en los cuales el o la estudiante puede dialogar sobre preocupaciones académicas, vocacionales o personales y recibir orientación por parte de un/a psicólogo/a. El número de sesiones por estudiante varía dependiendo del motivo de consulta, siendo el promedio de 4 a 5 sesiones de 50 minutos. No obstante, si estas sesiones están dirigidas a los y las estudiantes de todas las facultades de la universidad, la Oficina de Bienestar brinda atención principalmente a los y las estudiantes de su facultad a cargo. Algunas de las necesidades identificadas en las consultas fueron: ansiedad, depresión, estrés académico, desmotivación académica, duelo, dificultad en las relaciones, orientación vocacional, entre otros motivos de consulta.

En esta línea, para cada proceso de atención se siguió una estructura. En primer lugar, durante la primera y segunda sesión se formulaba el motivo de consulta. Para ello, era necesario tener una escucha activa y empática. Cada pregunta (abierta o cerrada) debía tener un propósito y debía ser formulada con claridad y amabilidad para poder explorar la problemática, siempre

teniendo cuidado de no abrir un tema emocionalmente movilizante que no se pudiera cerrar en la sesión. Si se sospechaba que el o la estudiante estaba en riesgo (ej. riesgo suicida o de hacerse daño) se hacían las preguntas pertinentes para evaluar el nivel de riesgo y seguir una serie de acciones (informar al supervisor, informar a los padres y derivar a psicoterapia). Asimismo, la observación del lenguaje verbal y no verbal brindaba información muy importante.

En segundo lugar, se diseñaba una intervención de 1, 2 o 3 sesiones más dependiendo del caso. Si se identificaban varias necesidades o problemáticas, se podían poner en orden de prioridad en relación a qué se consideraba más urgente. En tercer lugar, se ejecutaba esta intervención la cual podía tener distintos objetivos como, por ejemplo, desarrollar estrategias de manejo de emociones, de organización de tiempo, comunicación asertiva, etc. En cada intervención se ayudaba al estudiante a encontrar recursos, validar su propia experiencia y encontrar acciones que promuevan su bienestar.

Es importante mencionar que algunas necesidades no se abordaban en el espacio de consejería debido a que este modelo de atención psicológica está dirigido a problemáticas de baja o mediana complejidad. En casos de problemáticas más complejas, se realizaba una derivación a espacios de psicoterapia. Para ello, la oficina contaba con una base de contactos de psicoterapeutas de distintas orientaciones y tarifas. Además, cabe resaltar que durante el año de prácticas recibí capacitaciones respecto a trastornos psicológicos y contaba con dos espacios de supervisión, uno quincenal y otro dos veces por semana. En estos espacios recibía retroalimentación sobre cómo abordar los casos. Todo ello, me permitió actuar con la competencia requerida como lo norma el manual de principios y normas éticas de la American Psychological Association.

La segunda actividad corresponde al Programa de Tutoría Grupal. Este programa consistió en brindar reuniones de acompañamiento y orientación en las áreas académica, personal y vocacional a estudiantes ingresantes con el objetivo de contribuir en su proceso de adaptación a la vida universitaria. Los temas que se desarrollaron fueron: la organización del tiempo, estrategias de estudio, preparación para exámenes, orientación vocacional y manejo de emociones. Además, se busca formar una red de soporte entre estudiantes para que ellos y ellas tengan compañeros/as que los y las apoyen durante el proceso de adaptación a la universidad. Cada tutor/a contaba con 1 o 2 grupos de 45 estudiantes con los que se reunía 1 vez a la semana por las primeras 7 semanas del semestre.

Respecto a mi experiencia, durante el primer semestre fui co-tutora de un grupo de estudiantes junto a mi supervisor. Esto quiere decir que yo diseñaba cada reunión de tutoría y mi supervisor lo revisaba para brindarme retroalimentación. Asimismo, cada semana dirigimos

el espacio de las reuniones juntos. En el segundo semestre, pasé a ser la tutora principal de un grupo de estudiantes por lo que ya diseñaba y dirigía las reuniones sola.

Cada reunión tenía la siguiente estructura. Empezaba con una actividad lúdica ya que esto incrementa la motivación y participación en la reunión, además de ser una oportunidad para socializar con sus compañeros/as. Luego, introducía el tema de la semana, indagando siempre primero en sus saberes previos. Después de escucharlos, les brindaba el contenido del tema en un Power Point y terminamos la reunión con información importante de la universidad y de su facultad. Es importante mencionar que el formar un espacio seguro y amable era muy importante para que los y las estudiantes tuvieran la confianza de contar sus experiencias, sentimientos, ideas y estrategias. Otro aspecto que incentivaba la participación constante era el uso de herramientas virtuales y símbolos con los que se identificaban como la mascota de su facultad, memes y gustos musicales. Para crear un sentido de pertenencia del grupo, era importante conocer al grupo y a cada estudiante individualmente. Cabe resaltar que todas las semanas teníamos reuniones de monitoreo con otros/as tutores/as en las cuales compartimos nuestras experiencias, ideas, inquietudes, etc. Esto era clave para reflexionar sobre nuestro rol de tutor/a, apoyarnos entre todos/as y preparar la reunión de la siguiente semana.

Además de las tutorías grupales, tuve la oportunidad de ser tutora individual de dos estudiantes. Una de ellas fue una estudiante ingresante con la cual tuve cinco reuniones de tutoría a lo largo del semestre en las cuales pude acompañarla y orientarla en algunos temas académicos y reforzar varios de sus recursos. La otra estudiante estaba en riesgo académico y me la asignaron a mitad del semestre por lo cual tuve únicamente dos reuniones con ella. Con ella pude trabajar el tema de organización de tiempo y preparación para sus evaluaciones finales. Es importante mencionar que antes de realizar la tutoría individual llevé un curso de formación en tutoría que ofreció la universidad.

En tercer lugar, se realizaron diversos talleres y charlas dirigidas a la población general de estudiantes de la facultad. Los talleres que se dictaban todos los semestres eran: la organización del tiempo, manejo de emociones y preparación para exámenes. Además, se brindaron algunos talleres o charlas para poblaciones específicas de estudiantes de la facultad. Por ejemplo, se brindó una charla para los y las estudiantes en riesgo académico con el propósito de explicarles que implica su situación de riesgo y brindarles estrategias de estudio y organización. También, se llevó a cabo la charla a los y las estudiantes que pasaban a segundo semestre para orientarlos con la matrícula.

Finalmente, se respondió a los pedidos del Centro Federado de la facultad de participar en las siguientes actividades: conversatorio para una campaña de salud mental, taller de

preparación para los exámenes parciales, taller de organización de tiempo a Estudiantes Acompañantes (estudiantes de ciclos mayores responsables de apoyar en la adaptación universitaria de estudiantes ingresantes) y taller de manejo de emociones para representantes estudiantiles. Por último, como miembro de una agrupación de prevención de la violencia de género y hostigamiento sexual conformada por representantes estudiantiles, docentes, autoridades y miembros de algunas oficinas, participé en la realización de algunos talleres con el objetivo de prevenir la violencia de género y hostigamiento sexual en la facultad. Como practicante, tuve un rol muy activo en el diseño y rediseño de varios talleres que fueron adaptados a poblaciones específicas de estudiantes y al contexto de pandemia. Asimismo, dicté varios talleres junto a otros miembros de la oficina.

En esta línea, es importante señalar que todas las actividades fueron llevadas a cabo siguiendo los principios y normas éticas de la American Psychological Association. En el caso de la consejería, asistí a capacitaciones y supervisión constante para asegurar mi competencia. Asimismo, tuve presente los límites del modelo de atención de la consejería por lo cual en casos con problemáticas complejas derivé a los y las estudiantes a espacios de psicoterapia. Específicamente en casos de riesgo (suicida o de hacerse daño) lo comuniqué al supervisor, padres de familia y realicé una derivación a psicoterapia. En este sentido, se mantenía la confidencialidad excepto en situaciones de riesgo. En el caso de las tutorías grupales y talleres (en especial el taller de emociones) también se mantenía la confidencialidad cuando un/a estudiante compartía algo personal. De manera general, en todo momento se siguió el principio de Beneficencia y no maleficencia, principio de Respeto por los derechos y la dignidad de las personas ya que se trabajó por el bienestar de todos/as los y las estudiantes (APA, 2017).

Reseña teórica

El paso a la universidad implica insertarse a un nuevo contexto de aprendizaje regulado por normas explícitas e implícitas distintas a las del sistema escolar (Figuera y Álvarez, 2014). En este sentido, ocurren cambios a nivel académico, social y emocional que requerirán que el o la estudiante desarrolle o adapte nuevas estrategias y herramientas de aprendizaje (Álvarez y Álvarez, 2015). Por ejemplo, en la universidad suele haber una mayor carga académica, nuevas metodologías de enseñanza, se requiere mayor autonomía para el aprendizaje, etc. Diversos autores señalan que las dificultades en la adaptación a la vida universitaria podrían resultar en bajo rendimiento, inadecuados hábitos de estudio, dificultades en las relaciones interpersonales, estrés, ansiedad, depresión y finalmente deserción (Morales y Koral, 2017; Aquino, 2016). Es así que, en España, tres de cada diez estudiantes abandonan los estudios

(Figuera y Álvarez, 2014). En esta línea, el riesgo de deserción es aún mayor en los y las estudiantes de primer año ya que es cuando se perciben los mayores cambios (Obaya y Vargas, 2014).

Debido a esta problemática, las instituciones de educación superior han justificado la creación de oficinas de bienestar estudiantil o psicopedagógicas, expresando que estas favorecen y promueven el bienestar integral y el éxito académico. Actividades como la atención psicológica, programas de tutorías, charlas y talleres pueden potenciar las capacidades y recursos de los y las estudiantes para poder afrontar la vida universitaria de manera exitosa (Páez et al., 2020; Pontificia Universidad Católica del Perú, 2021; Saúl et al., 2009).

Respecto a las tutorías, diversos autores expresan que estas tienen el objetivo de favorecer la adaptación a la universidad e incrementar la persistencia en la educación superior (Álvarez y Álvarez, 2015; Castellares, 2016; Figuera y Álvarez, 2014; Páez et al., 2020). En este sentido, Figuera y Álvarez (2014) definen a los y las estudiantes adaptados como aquellos/as que se sienten competentes (autoeficacia), conocen los beneficios de sus acciones, pueden participar en el desarrollo de metas y cuentan con los recursos y apoyos necesarios para lograr esos objetivos.

En esta línea, la tutoría busca la adaptación universitaria a través del desarrollo de tres áreas centrales: el área académica, personal y profesional. En primer lugar, en el área académica se busca individualizar el aprendizaje del alumnado y formar competencias que garanticen el éxito académico. Algunos temas que se pueden tocar son estrategias de aprendizaje, organización de estudio, toma de decisiones en la matrícula, etc. En segundo lugar, en el área personal se busca desarrollar el autoconocimiento, desarrollo de habilidades interpersonales y la construcción del proyecto de vida personal. En tercer lugar, en el área profesional, se busca conocer la motivación a la carrera, construir el proyecto de vida profesional y prepararse para la inserción laboral (Martínez et al., 2019). Estas tres áreas permiten ver al estudiante desde una perspectiva integral y así incentivar sus potencialidades y recursos.

Existen dos modalidades de tutoría: la grupal y la individual. Respecto a las tutorías grupales, estas tienen ciertas ventajas, siendo las principales el poder abarcar temas de interés colectivo en un contexto enriquecedor y poder consolidar lazos entre los miembros del grupo. En cuanto a las tutorías individuales, estas también tienen ciertas ventajas, siendo la principal el poder brindar un acompañamiento más especializado. En este sentido, hay más espacio para conocer al estudiante y atender a sus necesidades (Universidad de Deusto, 2020).

Asimismo, de acuerdo con diversos autores, en las tutorías existen diferentes enfoques de orientación. Uno de ellos es el enfoque de desarrollo el cual está basado en la prevención y tiene como propósito ayudar al estudiante a lograr el máximo desarrollo en varios aspectos de su vida (educativos, vocacionales, sociales y personales). En este sentido, se enfoca en prevenir dificultades promoviendo la madurez y desarrollo positivo del estudiante (Hurst, 2003). Por otro lado, existe el enfoque de ajuste o centrado en los problemas. Este tipo de tutoría se ofrece a los y las estudiantes que presentan dificultades y tiene el objetivo de ayudar al estudiante a solucionar los problemas de ajuste consigo mismo y con la sociedad. Este enfoque considera que sólo los individuos con dificultades necesitan de tutorías y sólo en momentos de crisis por lo que se suele utilizar en un contexto educativo con muchos estudiantes y pocos recursos humanos (Hurst, 2003).

Respecto a la consejería individual, este es un modelo de atención psicológica que consiste en brindar apoyo y orientación para facilitar el manejo de dificultades académicas o personales (Torres et al., 2019). De acuerdo con Calle (2018), la consejería no consiste simplemente en suministrar información ni brindar consejos. Por el contrario, se entiende que para que haya un cambio significativo en la persona esta debe estar involucrada activamente en su proceso de toma de decisiones y solución de dificultades. Esto tiene el beneficio de promover la madurez y autonomía.

Asimismo, ser consejero/a implica contar con una serie de habilidades y capacidades. En primer lugar, el/la consejero/a debe tener la capacidad de escuchar de manera activa y empática, es decir, debe dirigir el interés, atención y motivación hacia la persona atendida y abstenerse de cualquier prejuicio para poder generar un ambiente cómodo y motivar a la apertura y expresión. En segundo lugar, es importante que el/ la consejero/a explore los recursos y fortalezas del individuo para poder reforzarlas y utilizarlas a su favor en la solución de problemas. Por el contrario, también se debe explorar las necesidades y barreras que obstaculizan el cambio para poder realizar un plan de acción con metas y estrategias eficientes y realistas. Por último, el/la consejero/a debe tomar en cuenta la etapa de desarrollo del individuo, considerando las posibles dificultades y potencialidades asociadas. Es importante mencionar que el modelo de consejería es distinto que una psicoterapia pues esta última atiende problemáticas complejas en un proceso más largo de atención. Por ello, en la consejería se puede derivar a una psicoterapia si el caso lo amerita (Calle, 2018).

Diversos estudios demuestran la importancia de las consejerías individuales para aliviar el estrés, depresión, ansiedad, entre otras dificultades. Por ejemplo, Murray et al. (2016) citado en Biasi et al. (2017), analizó a 305 estudiantes universitarios que asistieron a consejerías. Los

resultados indicaron que el 63% de estudiantes mostraron una mejoría significativa y sólo el 2% mostró un deterioro. Algunos estudios, principalmente en Australia y Holanda, también sugieren que la consejería virtual es muy efectiva para casos de intervención en crisis (Silva et al., 2015). Esto es particularmente importante debido al contexto de pandemia en el cual nos encontramos.

Respecto a los talleres y charlas, estas son dictadas en las universidades con el objetivo general de informar y/o sensibilizar sobre temáticas pertinentes para el semestre de estudio y potenciar las capacidades de los y las estudiantes a través de estrategias (Páez et al., 2020). Existen algunas diferencias entre los talleres y charlas, siendo las principales que los talleres son actividades dirigidas hacia un grupo reducido de estudiantes sobre un tema en específico en una o más sesiones. El grupo reducido de estudiantes ayuda a favorecer la participación e interacción entre estudiantes (Bisquerra, 2012). Por otro lado, las charlas suelen ser dirigidas a un número mayor de estudiantes y la dinámica es menos participativa por su naturaleza más informativa (EsSalud, 2009).

En esta línea, en los talleres y charlas se pueden desarrollar temáticas como estrategias de aprendizaje, organización del tiempo, inteligencia emocional, entre otros. Por ejemplo, en una universidad de Panamá, se desarrolló el Taller de Aprendizaje Activo en el Aula para potenciar habilidades y destrezas que permitan relacionarse con el aprendizaje de manera más dinámica, atractiva y cercana y a largo plazo reducir la deserción. Los resultados mostraron que los y las estudiantes que asistieron al taller tuvieron mejores resultados académicos que los que no asistieron (Barbagelata et al., 2018). Asimismo, en un estudio realizado en Australia en el 2019 se encontró que los talleres introductorios dirigidos a estudiantes de primer año acerca de su facultad incrementaron la confianza y motivación para terminar sus estudios, de esta manera, contribuyendo a la disminución de la deserción académica (Thalluri et al., 2019).

Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes asociados a la competencia

De manera general, considero que fui capaz de realizar con éxito las distintas actividades de consejería, programa de tutorías, talleres y charlas, de este modo, contribuyendo al incremento de recursos de los y las estudiantes para afrontar la vida universitaria.

Respecto a la consejería, he podido atender a 40 estudiantes de los cuales el 77.5% (31) concluyó el proceso de consejería, es decir, asistió al número de sesiones planteadas y el 22.5% (9) abandonó en medio del proceso. Asimismo, el 32.5% (13) de estudiantes fue derivado a psicoterapeutas externos y el 12.5% (5) al servicio de psiquiatría de la universidad por contar con problemáticas de mayor complejidad. En términos generales, en cada sesión brindada se

buscó dar alivio y orientación sobre temas académicos y personales como en el manejo de la ansiedad, organización del tiempo y orientación vocacional, buscando siempre reforzar recursos y empoderar a los y las estudiantes.

En el desarrollo de esta actividad tuve varios aprendizajes y retos. En primer lugar, aprendí a realizar preguntas que me permitan indagar y comprender la situación del/ de la estudiante. Estas preguntas iban dirigidas a conocer los pensamientos, emociones, sensaciones en el cuerpo, así como para conocer recursos y factores de riesgo. Aprendí que es muy importante formular las preguntas con claridad, asertividad y empatía en el momento preciso. Debido a que la consejería es una intervención breve, se debía tener cuidado con no abrir temas muy complejos y movilizantes emocionalmente que no se iban a poder cerrar en la sesión o en el proceso. El curso de Técnicas de Observación y Entrevista me ayudó a saber cómo formular las preguntas adecuadamente, así como a prestar atención a la conducta no verbal y al uso de lenguaje.

A medida que me iba sintiendo más segura en la consejería, durante el segundo semestre, comencé a atender más estudiantes durante la semana y con motivos de consulta marcados como “urgentes” en el formulario de entrada. En algunas ocasiones, los y las estudiantes presentaban un nivel de riesgo en su salud mental. Por ello, otro aspecto que aprendí fue a evaluar el nivel de riesgo, realizando preguntas como “¿has pensando en hacerte daño?” “¿has pensando en cuándo?” “¿cómo?” Si se consideraba que el o la estudiante se encontraba en un riesgo moderado se debía informar a los padres. Esto último supuso un gran reto para mí, porque sentía miedo de que los padres se movilicen emocionalmente o por el contrario no crean que sus hijos/as estaban en riesgo. Es así que conversé con mi supervisor y aprendí a estructurar una conversación con padres, empezando con el objetivo de la conversación y poniendo en contexto sobre el servicio de consejerías. Luego, les comentaba por qué su hijo/a estaba en riesgo y finalmente, les brindaba recomendaciones sobre cómo ayudarlo/a. La comunicación asertiva y la empatía fueron muy importantes para contar con la cooperación de los padres.

También, aprendí a brindar recomendaciones viables y personalizadas. Existen muchas estrategias y herramientas para el manejo de emociones, comunicación asertiva, toma de decisiones, entre otras temáticas. Sin embargo, cada herramienta o estrategia debía ser pensada específicamente para el o la estudiante ya que todos/as somos diferentes y nos acomodamos mejor a ciertas estrategias. Asimismo, era importante mantener la viabilidad de la recomendación brindada ya que podrían estar presentes obstáculos relacionados al entorno familiar, contexto de pandemia o capacidades del individuo en ese momento. Un reto para mí fue enfrentarme a las limitaciones del entorno familiar. Me causaba un poco de frustración e

impotencia el que el contexto familiar no los ayude y, por el contrario, muchas veces les hacía daño. Fue importante reconocer que cambiar el contexto estaba muchas veces fuera de nuestro control, por lo que se buscaban estrategias centradas en el individuo y en su capacidad de regularse. Por otro lado, aprendí la importancia de que yo, como psicóloga, también reconociera las emociones que me generan las personas que atiendo y las maneje adecuadamente.

Asimismo, otro reto fue enfrentarme a los límites de tiempo del modelo de consejería. En algunas ocasiones, los y las estudiantes no podían o no deseaban continuar en un proceso de psicoterapia a pesar de necesitarlo. Esto me generaba frustración y tristeza pues sentía que no podía ayudarlos/as más. Felizmente las sesiones de supervisión me ayudaban a entender que la ayuda que se brindaba en pocas sesiones era suficiente y que había aspectos que estaban fuera de mi control como la decisión última de los y las estudiantes de asistir o no a terapia. Me gustó mucho que en los espacios de supervisión no solo conversáramos de la situación de los y las estudiantes sino también de lo que ellos o ellas nos generaban a los y las psicólogos/as.

Finalmente, aprendí a encontrar o construir mi estilo de consejera. Poco a poco conocí que me gustaba comenzar la primera sesión con una presentación muy breve y luego pasar a escuchar atentamente al/ a la estudiante. Una de las cosas más importantes para mí, sino la más importante, era el cuidado de la persona, que esta se sintiera cómoda y no juzgada de ninguna manera. Algunas personas se sentían más cómodas conversando sobre sus dificultades y se avanzaba “más rápido,” sin embargo, me parecía importante respetar el ritmo de cada uno/a. No porque sea un espacio de consejería con pocas sesiones hay que correr con los objetivos. Si es necesario ajustarlos para que se adecúen más a la persona, está bien. La experiencia de consejerías me pareció sumamente enriquecedora y me ayudó a reafirmar que quiero ser psicoterapeuta en el futuro pues me gusta comprender, ayudar y promover el bienestar en las personas.

Respecto a las tutorías, se logró que los y las estudiantes estén más preparados para la vida universitaria. En este sentido, de acuerdo con las encuestas, los y las estudiantes que asistieron a por lo menos una tutoría lograron en mayor medida conocer el funcionamiento de la universidad, desarrollar hábitos de organización y estrategias de estudio, contar con una red de soporte, reflexionar sobre la elección de carrera y finalmente consideran haber logrado una adaptación a la universidad. Asimismo, al revisar las respuestas cualitativas de la encuesta, se percibe que los y las estudiantes aprecian mucho un espacio seguro en donde pueden compartir sus inquietudes, aprender de la universidad y relajarse participando en dinámicas y juegos con sus compañeros/as. Es así que, considero que las tutorías grupales podrían ofrecerse también a estudiantes de segundo semestre en adelante. Por ejemplo, una población en específico que

podría beneficiarse de estas tutorías serían los y las estudiantes en riesgo académico ya que en algunas charlas dirigidas a ellos y ellas se ha notado la necesidad de compartir sus experiencias.

Un aspecto relevante que ocurría todos los semestres, en especial en el 2021-2, es la alta deserción. Se hipotetiza que el incremento de faltas en el último semestre podría haber ocurrido por la saturación de espacios virtuales, el aumento de actividades presenciales (fuera de la universidad) y de acuerdo con lo que sugerían los y las estudiantes por “falta de tiempo”. Por ello, considero importante realizar cambios importantes en las tutorías como, por ejemplo, cambiar el número y frecuencia de las reuniones y considerar si las inscripciones podrían ser voluntarias y abiertas a otros y otras estudiantes de ciclos mayores. Para ello, sería necesario primero identificar adecuadamente las oportunidades de mejora mediante evaluaciones.

En cuanto a aprendizajes y retos, considero que aprendí la importancia de conocer al grupo para poder proponer dinámicas que llamen su atención y potencien su aprendizaje. Para mí, esto resultó retador pues era una práctica constante el identificar qué funciona mejor en el grupo. Sin embargo, creo que valía la pena todo el esfuerzo constante pues los resultados eran muy gratificantes. Descubrí en el segundo semestre que en el futuro me gustaría continuar acompañando a estudiantes en sus procesos de aprendizaje en tutorías grupales.

Asimismo, aprendí a utilizar un repertorio de herramientas digitales que no conocía. Al inicio fue un reto investigar sobre distintas herramientas, pero considero que me acostumbré bastante rápido a ellas. Descubrí que utilizarlas en grupos resultaba muy útil para incrementar la interacción entre estudiantes. Por último, mejoré mis capacidades de comunicación frente a grupos. Al inicio me sentía un poco insegura pues sentía miedo que los y las estudiantes no participen, que haya silencios incómodos y que no puedan orientarlos lo suficientemente bien. Sin embargo, poco a poco fui ganando seguridad. Fue indispensable contar con la compañía de mi supervisor en las tutorías del primer semestre, así como con los espacios de monitoreo con otros tutores/as.

En cuanto a los talleres y charlas, cada una de estas tuvo resultados distintos dependiendo del tema a tratar. De manera general, estas lograron informar y sensibilizar acerca de herramientas y recursos para afrontar la vida universitaria. En las encuestas de evaluación, se encontró que la mayoría de estudiantes consideraba los espacios muy útiles y que los recomendaría a otros/as estudiantes.

De manera particular, considero que en los talleres de manejo de emociones se identificó una fuerte necesidad de expresar las emociones en un espacio seguro. Es así que en muchas ocasiones los y las estudiantes contaron sobre cómo se sentían, experiencias personales difíciles del pasado y qué los ayudó a sobrellevarlo. Era muy interesante cómo se identificaban

con las experiencias de sus compañeros/as y se animaban a expresarse también. En este sentido, aprendí sobre lo valioso que pueden ser los grupos debido al elemento de la identificación. Sienten que no son los y las únicos/as que atraviesan momentos difíciles y que existen otros estudiantes como ellos que atraviesan situaciones similares. Esto los y las incentiva a escuchar las recomendaciones de sus compañeros/as y evaluar si a ellos y ellas también les podría funcionar. Considero que en la universidad hay pocas oportunidades de espacios seguros en donde los y las estudiantes puedan compartir sobre cómo se sienten con otros y otras estudiantes. Por lo tanto, creo que este tipo de talleres son muy importantes y que se podrían realizar más, así como también grupos de apoyo.

Por último, la virtualidad ha sido un reto en todas las actividades. En la consejería y tutorías individuales muchos estudiantes no prendían su cámara e incluso algunos/as pocos no prendían su audio y se comunicaban por chat. Esto ocasionó que yo tuviera que prestar más atención a los estímulos que sí estaban presentes (ej. tono de voz, uso de lenguaje, etc.) En las actividades grupales, como las tutorías, charlas y talleres, fue un reto identificar si estaban prestando atención con las cámaras apagadas. Por ello, utilizamos diversas herramientas virtuales como el Jamboard, Mentimeter, Padlet, entre otras para incentivar la participación.

Competencia Evalúa

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

En cuanto a la competencia Evalúa, en mi centro de prácticas pude realizar una evaluación de proceso del Programa de Tutoría Grupal. Este programa se realiza de manera sistematizada hace varios años y, como se ha mencionado anteriormente, tiene el objetivo de contribuir al proceso de adaptación de los y las estudiantes ingresantes a la vida universitaria (Castellares, 2016). Para conocer si el programa se está desarrollando de manera óptima y poder establecer mejoras en la metodología, se realiza una evaluación al finalizar cada semestre. A continuación, se describirán los pasos que se siguieron para la elaboración de la evaluación.

Primero, se elaboraron los instrumentos de evaluación, los cuales fueron dos cuestionarios virtuales con preguntas abiertas y cerradas en la plataforma *Google Forms*. El primer cuestionario estuvo dirigido a las y los estudiantes que asistieron al menos a una reunión de tutoría y tuvo el objetivo de explorar su experiencia en el programa. En primer lugar, se les preguntó acerca de qué los motivó a asistir por primera vez a las tutorías y luego, qué los motivó a seguir asistiendo. En segundo lugar, calificaron una serie de aspectos relacionados a sus

aprendizajes en el programa con una escala de Likert que medía desde “no se cumplió” hasta “se cumplió totalmente.” Los aspectos calificados fueron la medida en que: la tutoría los/as ayudó a conocer sobre el funcionamiento de la universidad, ofreció pautas para la organización y estrategias de estudio, ofreció pautas y/o estrategias para la resolución de evaluaciones virtuales, ofreció un espacio de soporte emocional y acompañamiento y finalmente si ayudó en la socialización con otros/as estudiantes.

En tercer lugar, se calificó aspectos del tutor con una escala de Likert que medía desde “Inadecuado” hasta “Muy adecuado.” Los aspectos calificados fueron: La información o recomendaciones de tu tutor/a y su capacidad motivadora y receptiva. En cuarto lugar, se calificó la frecuencia y número de reuniones con una escala de Likert que medía desde “insuficiente” hasta “excesivo.” Finalmente, se calificó el nivel de satisfacción con el Programa con una escala de Likert que medía desde “Insatisfecho” hasta “Muy Satisfecho.”

El segundo cuestionario estuvo dirigido a estudiantes que no asistieron a ninguna reunión de tutoría. En este sólo se les hicieron dos preguntas, una en relación a los motivos de sus inasistencias y otra respecto a su nivel de adaptación a la universidad. En esta última pregunta, se calificaron seis aspectos en la escala de Likert que medía desde “No lo he logrado” y “Lo he logrado.” Los aspectos calificados fueron los siguientes: conozco sobre el funcionamiento de la universidad, he desarrollado hábitos de organización y estrategias de estudio, he logrado adaptarme a las evaluaciones virtuales, cuento con un grupo de compañeros(as) de la PUCP que me brinda soporte y apoyo, me he adaptado a la universidad y he podido socializar y conocer otras personas. Cabe resaltar que ambos cuestionarios fueron revisados por los y las psicólogos/os de la Oficina de Bienestar.

Luego de construir y revisar las encuestas, estas fueron enviadas a los y las estudiantes por correo electrónico la semana siguiente al término del programa indicando que contaban con dos semanas para responderla. Después, se sistematizó la información recogida durante estas semanas y se realizó una presentación en Power Point con los principales hallazgos. Esta presentación fue expuesta al resto de la Oficina de Bienestar en una reunión que tenía el objetivo de discutir los resultados e identificar oportunidades de mejora para el siguiente semestre. Por último, a inicios del segundo semestre se realizó una reunión con los y las tutores/as que participarían del programa de tutorías. En esa reunión, se mostraron los principales resultados del análisis de información del primer semestre y se recogieron recomendaciones adicionales de los y las tutores/as para mejorar el programa.

Es importante señalar que se realizó esta evaluación siguiendo los principios y normas éticas de la American Psychological Association (APA, 2017). Primero, ambas encuestas

fueron de carácter confidencial y la información recogida fue únicamente para fines de mejora del programa. Asimismo, al discutir sobre los resultados y posibles mejoras con otros y otras tutores/as se tuvo sumo cuidado de no revelar ninguna información que pudiera identificar a algún/a estudiante. De esta manera, se siguió la norma de Privacidad y Confidencialidad. Segundo, se brindó un consentimiento informado escrito y oral (en la última reunión de tutoría) en donde se explicó la naturaleza de la encuesta y el objetivo de ella, es así que se siguió la norma de Consentimiento Informado, parte de la sección de Relaciones Humanas en el código de conducta de la APA.

Reseña teórica

Una evaluación es un “modo de investigación que implica un proceso riguroso, controlado y sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa” (Tejedor, 2000). La evaluación puede ser acerca del diseño, la ejecución, la eficiencia, efectividad, los procesos o resultados (impacto) del programa. No obstante, es importante recalcar que la evaluación debe enfocarse en algo en particular y no tratar de responder todas las interrogantes que surjan (Rossi et al., 2004). Por lo general, estas se dan en un contexto en donde hay partes interesadas (empresas, organizaciones), recursos limitados y presión de tiempo (Trochim, 1998).

En esta línea, las evaluaciones son muy importantes debido a que permiten identificar problemas y tomar decisiones que mejoren los programas. De acuerdo con Rossi et al. (2004), las buenas intenciones y la intuición no aseguran el adecuado desarrollo de un programa e incluso podrían traer consecuencias perjudiciales. Por ejemplo, el programa “Scared Straight” intentó reducir las tasas de criminalidad al llevar a jóvenes criminales a las cárceles para que vean las condiciones de vida. Sin embargo, el programa tuvo el efecto contrario al incrementar las tasas de criminalidad. Por ello, es sumamente importante que las evaluaciones determinen si el programa está cumpliendo los objetivos y efectos propuestos (Rossi et al., 2004).

Existen distintos tipos de evaluaciones de acuerdo al objetivo, ciclo del programa o agente que lo realiza. Bobadilla (2020), explica que la evaluación post o evaluación de resultados y además, de carácter externo era la más común en los años 80 y 90. Esta se realizaba al finalizar el programa por actores externos al equipo de trabajo y tenía el objetivo de medir los resultados o efectos del programa (Bobadilla, 2020; Rossi et al., 2018). El problema de este tipo de evaluación se encontraba en que en muchas ocasiones los resultados de las evaluaciones evidenciaban el fracaso del programa cuando este ya había terminado y ya no había posibilidad

de realizar mejoras. Por lo tanto, se empezaron a hacer evaluaciones de proceso de carácter interno (Bobadilla, 2020).

Las evaluaciones de proceso son aquellas evaluaciones que se llevan a cabo durante el desarrollo del programa y tienen el objetivo de valorar la calidad de su implementación (Mertens y Wilson, 2018). Por lo general involucra responder dos preguntas principales: 1. si el programa está llegando a la población objetiva, y 2.) si el servicio dado funciona de manera apropiada, es decir, si se están satisfaciendo las necesidades de la población y si se está desarrollando en acorde con los estándares preestablecidos por el programa (McDavid et al., 2019; Rossi et al., 2018). En esta evaluación se suelen encontrar fortalezas, debilidades, oportunidades y problemáticas en la estructura y funcionamiento del programa que pueden ser modificadas a tiempo gracias a que la evaluación se realiza durante el desarrollo del programa (Bobadilla, 2020, Rossi et al., 2018). Asimismo, resulta relevante evaluar si la implementación se está realizando exitosamente si se planea implementar el programa en otras localidades (Linfield y Posavac, 2019).

En esta línea, una evaluación de proceso se puede llevar a cabo a través del recojo de información cuantitativa o cualitativa. Si se desea recoger información cuantitativa, se pueden utilizar cuestionarios con preguntas relacionadas a los indicadores, es decir, respecto el número de horas de atención, número de clases realizadas, medida de satisfacción, etc. Por otro lado, el recojo de información cualitativa a través de entrevistas semiestructuradas también puede ser bastante útil para obtener diferentes puntos de vista que los evaluadores o los que proveen los servicios del programa no han considerado (Linfield y Posavac, 2019).

Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes asociados a la competencia

En cuanto a los resultados de la evaluación, en ambas encuestas se encontró que el Programa de Tutorías se estaba realizando de acuerdo a los objetivos planteados por la Oficina de Bienestar. Sin embargo, también se detectaron algunos aspectos que podrían mejorar para el siguiente semestre.

Respecto a las asistencias, se encontró que los motivos para asistir por primera vez a la tutoría fueron, la curiosidad por los espacios, motivación por conocer y adaptarse a la universidad y para tener la oportunidad de interactuar con otros compañeros/as. En esta línea, los/as estudiantes que asistieron por lo menos a tres reuniones expresaron que su motivación para seguir asistiendo se encontraba en la información útil que les brindaban, el espacio recreativo e interactivo con otros/as estudiantes y las habilidades del tutor/a como la amabilidad y confianza. Por otro lado, la encuesta dirigida a estudiantes que no asistieron a ninguna tutoría

evidenció que el motivo principal para no asistir a las reuniones era que no contaban con mucha disponibilidad de tiempo y ante ello preferían priorizar otras actividades académicas o recreativas.

En relación al nivel de adaptación, la mayoría de estudiantes consideró que los siguientes aspectos de las tutorías se “cumplieron totalmente”: la tutoría los/as ayudó a conocer sobre el funcionamiento de la universidad, ofreció pautas para la organización y estrategias de estudio, ofreció pautas y/o estrategias para la resolución de evaluaciones virtuales, ofreció un espacio de soporte emocional y acompañamiento y finalmente los ayudó en la socialización con otros/as estudiantes. Por otro lado, los y las estudiantes que no asistieron a ninguna tutoría, consideraron que la mayoría de los aspectos mencionados se cumplieron “medianamente.” El aspecto sobre contar con un grupo de compañeros que brinde soporte emocional y acompañamiento y el aspecto de haber podido socializar, la mayoría de estudiantes reporta “no haberlo logrado.” Este último resultado cobra mayor relevancia si consideramos que el contexto de pandemia dificulta la formación de vínculos con los pares y esto a su vez puede afectar la salud mental y desempeño académico.

En cuanto a los aspectos sobre el/la tutor/a, los y las estudiantes percibieron que el desempeño del tutor/a fue “muy adecuado.” Respecto a la frecuencia y número de reuniones de tutoría, la mayoría de estudiantes marcaron que estas eran “suficientes” e incluso un porcentaje pequeño marcó “insuficientes.” Esto es relevante pues se había considerado reducir la frecuencia y número de reuniones debido a la alta deserción. Por último, respecto al nivel de satisfacción, el 50% de estudiantes sostuvo que se encuentra “muy satisfecho”, el 45% “satisfecho” y el 5% “poco satisfecho.” Es importante mencionar que los/as estudiantes que respondieron con “poco satisfecho” podrían no haber asistido a todas las reuniones y por lo tanto podrían no haber cumplido todos los objetivos planteados por el programa.

Es importante notar que el cumplimiento de los objetivos de la tutoría podría deberse a varias causales y no únicamente al programa de tutoría. Por ejemplo, el incremento de conocimientos sobre el funcionamiento de la universidad podría deberse al curso natural de adaptación que ocurre durante los primeros meses de clases y el desarrollo de estrategias de estudio a recursos personales como la responsabilidad y motivación por el aprendizaje. Debido a que las tutorías son voluntarias se hipotetiza que la mayoría de estudiantes asistentes tienen un perfil responsable, organizados/a, involucrados/a en su aprendizaje, entre otras características. Por lo tanto, se sugiere realizar una evaluación pre y post para poder determinar qué cambios realmente genera el programa.

Asimismo, en torno a la presente actividad, existen algunos aprendizajes y retos. En primer lugar, aprendí acerca de la importancia de realizar una evaluación de proceso para conocer si los objetivos se están cumpliendo de la manera esperada y para poder identificar las oportunidades de mejora a tiempo. Por ejemplo, un objetivo importante para las tutorías del año 2021 fue crear redes de soporte entre estudiantes. En la evaluación, se identificó gratamente que se cumplió este objetivo y que la principal diferencia entre los asistentes y no asistentes era el aspecto de redes de soporte y socialización. Por ello, se podría concluir que un beneficio importante de las tutorías es el brindar un espacio de soporte social. Además, un curso que me ayudó en el desempeño de la actividad fue el curso de Diseño y Evaluación de Programas ya que ayudó a conocer los distintos tipos de evaluaciones y cuándo emplear qué tipo de evaluación.

También, aprendí sobre la importancia de revisar y discutir los resultados de la evaluación con otras personas del equipo y, en este caso, también con los y las tutores/as. Esto traía el beneficio de identificar oportunidades de mejora adicionales. Además, considero que para realizar cambios estructurales en las tutorías sería indispensable recibir retroalimentación del equipo y tutores y buscar también otras maneras de evaluar como los focus groups.

Un reto que enfrenté en el desarrollo de esta actividad fue la baja tasa de respuestas en las encuestas. Esto podría deberse a que las encuestas podrían perderse fácilmente en la bandeja de entrada del correo electrónico de los y las estudiantes. Por ello, considero que hay que darle importancia a la difusión de la encuesta para tener un número de respuestas más alto y que los resultados sean más representativos. Por ejemplo, se podría brindar un tiempo en la última reunión para que los y las estudiantes puedan responder la encuesta. También, se podría difundir a través de los medios de comunicación la facultad como Instagram o Tik Tok, plataformas bastante utilizadas por los y las estudiantes.

Conclusiones

Las actividades realizadas en mi centro de prácticas, descritas en el presente documento, demuestran el cumplimiento de las tres competencias del perfil de egreso de la Licenciatura: Diagnóstica, Interviene y Evalúa. A continuación, se presentará una reflexión crítica acerca del desarrollo de cada una de estas competencias, identificando fortalezas y debilidades.

En primer lugar, se evidencia el cumplimiento de la competencia Diagnóstica en el desarrollo de un diagnóstico de necesidades de salud mental de la comunidad estudiantil. De manera general, esta actividad demuestra mi capacidad para recoger información sobre una

población, realizar la sistematización y encontrar aquellas necesidades más relevantes y realistas de abordar en una intervención. Además, en esta actividad aprendí que la importancia de los diagnósticos radica en que permiten conocer a profundidad una población para poder realizar intervenciones más eficaces y eficientes. En ocasiones es importante actualizar los diagnósticos pues los contextos cambian y por ende, las necesidades de la población también. Este fue el caso de la población estudiantil y el contexto de la pandemia.

Como fortaleza, puedo resaltar mi participación activa en todas las reuniones del grupo de trabajo. Esto ayudó a facilitar el diálogo entre psicólogos/as, de esta manera permitiendo encontrar más necesidades relevantes en la población. También, pude recopilar los diagnósticos previos que se desarrollaron en la universidad los cuales sirvieron para enriquecer el presente diagnóstico. Por otro lado, debido a que el grupo se formó recientemente, la organización no fue la óptima. Hubo algunas fallas en la comunicación y difusión de responsabilidad en algunas tareas. Es por ello, que luego se reflexionó sobre esto en grupo y se sugirió formar comisiones para realizar el trabajo de manera más eficiente y tener un calendario con fechas de entrega realistas.

En segundo lugar, la competencia de Interviene se evidencia en las actividades de consejería, tutorías, charlas y talleres. En este sentido, fui capaz de intervenir de manera individual y grupal, así como a nivel de atención y prevención en distintas poblaciones estudiantiles. Asimismo, pude reflexionar acerca de las metodologías empleadas para proponer mejoras en las intervenciones. Específicamente, en la actividad de consejería individual, pude demostrar mi capacidad para realizar preguntas que permitan comprender a la persona, delimitar el motivo de consulta y en ocasiones, evaluar el nivel de riesgo en la salud mental. También, pude brindar recomendaciones viables y personalizadas para cada estudiante. A nivel personal, fui capaz de manejar las emociones que sentía en las sesiones y supervisiones y encontré mi “estilo” de psicóloga consejera.

En cuanto a las tutorías y talleres, estas evidencian mi capacidad para intervenir de manera grupal. En este sentido, fui capaz de planificar intervenciones sobre diversas temáticas. También, pude conocer y detectar las necesidades específicas de cada grupo y personalizar cada intervención. Por ejemplo, en las tutorías grupales tomaba en cuenta sus intereses, lenguaje, motivaciones pues eso incentivaba una mayor participación. Además, puse a prueba mis capacidades de comunicación y herramientas virtuales.

En cuanto a las fortalezas y retos en esta competencia, se puede destacar mi capacidad para conectar con las personas de manera individual o grupal. Para ello, me daba el tiempo de conocer a la persona o grupo para poder personalizar las intervenciones. Asimismo, destaco mi

empatía y comunicación asertiva que permitían formar espacios seguros para que los y las estudiantes puedan participar activamente. También, resalto mi capacidad de organización y responsabilidad, necesaria para planificar las actividades, en especial las que tenían una duración de varios meses como el programa de tutoría grupal. Por último, es importante mencionar mi capacidad para resolver problemas de manera rápida y efectiva en las situaciones de riesgo en las consejerías, en la baja participación inicial en las tutorías, problemas con la virtualidad, entre otros.

En cuanto a retos, la virtualidad fue un aspecto que modificó todas las intervenciones. En muchas actividades, los y las estudiantes tenían la cámara apagada e incluso a veces, el micrófono apagado. Ello dificulta el poder observar la conducta no verbal y escuchar el tono de voz. Sin embargo, esto se pudo superar con mucha flexibilidad, paciencia y una observación muy atenta a los estímulos que sí estaban presentes. Asimismo, la diversidad de herramientas virtuales facilitó la conexión. También, específicamente en la consejería individual, resultó retador abordar los casos complejos que se encontraban en algún en riesgo en su salud mental. Adicionalmente, resultó retador aumentar el número de atenciones en el segundo semestre y atender algunos/as estudiantes en la modalidad de psicoterapia breve. Sin embargo, se llevó a cabo de manera óptima gracias a la constante supervisión que recibí y a mis capacidades de psicóloga consejera (empatía, comunicación asertiva, paciencia, escucha activa, manejo de las propias emociones).

En tercer lugar, se evidencia el cumplimiento de la competencia Evalúa en el desarrollo de una evaluación de proceso del programa de tutorías grupal. Esta actividad evidencia mi capacidad para recoger información cuantitativa y cualitativa de los actores importantes, sistematizar la información recogida y realizar conclusiones que permitan mejorar el programa. Considero que una fortaleza de la competencia fue el poder incorporar a los distintos actores en la evaluación. En este sentido, se compartieron algunos resultados a los y las tutores/as y monitores/as para discutir y seguir obteniendo más información relevante.

En cuanto a los retos, considero que la baja tasa de respuestas en las encuestas hacía difícil generalizar los resultados. Por ello, decidimos reducir el número de preguntas el siguiente semestre y realizar una mejor difusión de la encuesta a través del correo electrónico y redes de comunicación. Además, otro aspecto por mejorar es que, aparte de las evaluaciones de proceso, también se podrían realizar evaluaciones de resultados para poder ver qué tanto beneficio les trae el programa a los y las estudiantes. Para ello, se podría realizar una evaluación pre y post.

Para finalizar, cada actividad expuesta me permitió aprender, reflexionar críticamente sobre las fortalezas y retos asociadas a la actividad y demostrar mis capacidades para Diagnosticar, Intervenir y Evaluar. Fue fundamental el haber contado con mi formación universitaria, el apoyo de mi equipo de trabajo, en especial de mi supervisor, así como de mis capacidades personales. Asimismo, la ética profesional siempre estuvo presente y me ayudó a tomar decisiones importantes. Por todo lo expuesto anteriormente, considero que tuve la oportunidad de desarrollar y fortalecer las competencias del perfil de egreso de la licenciatura en mi centro de prácticas.



Referencias

- Álvarez, M. y Álvarez, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual al modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 125-142. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219671>
- Álvarez M. y Figueroa, P. (2014). La intervención orientadora y tutorial en la adaptación y persistencia del alumnado en la universidad. *Revista de orientación educacional*, 28(54), 31-50.
- Álvarez Rojo, M. (2002). La determinación de las necesidades de los destinatarios del Programa. En Alvarez R., M. (Ed.) *Diseño y Evaluación de Programas* (pp. 51-89). Instituto de Orientación Psicológica Asociados.
- Alcedo, M. Á., Fontanil, Y., Solís, P., Pedrosa, I., y Aguado, A. L. (2017). People with intellectual disability who are aging: Perceived needs assessment. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17(1), 38-45.
- American Psychological Association [APA]. (2017). *Ethical principles of psychologist and code of conduct*. APA.
- Aquino, J. (2016). *Adaptación a la vida universitaria y resiliencia en becarios*. [Tesis de licenciatura]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Barbagelata, M. J., y Silva, C. C. (2018). *Taller De Aprendizaje Activo En Aula Para El Desarrollo De Habilidades Requeridas Para Un Rendimiento Efectivo En Educación Superior*. [Congreso]. Congreso CLABES VIII, Ciudad de Panamá. Panamá.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Síntesis.
- Biasi, V., Patrizi, N., Mosca, M., y De Vincenzo, C. (2017). The effectiveness of university counseling for improving academic outcomes and well-being. *British Journal of Guidance & Counseling*, 45(3), 248-257.
- Bobadilla, P. [Exclusión e Inclusión Social]. (2020). *Entrevista Percy Bobadilla - Definición y modelos de evaluación* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=kKQKzoPNV_0

- Calle, J. (2018). Proyecto piloto de un instrumento de asesoría y consejería psicológica virtual para adolescentes. [Tesis de licenciatura]. Universidad de Antioquía.
- Casaretto, M., Pérez, C., Espinoza, M. C., Otiniano, F., Rodríguez, L., y Rubina, M. (2021). Salud mental en universitarios del consorcio de universidades durante la pandemia. Consorcio de Universidades. <https://www.consortio.edu.pe/wp-content/uploads/2021/10/SALUD-MENTAL-CONSORCIO-DE-UNIVERSIDADES.pdf>
- Castellares, K. (2016). El docente universitario como tutor: la experiencia en los Estudios Generales. *Blanco y Negro*, 7(2), 84-93.
- Collet, C., Do Nascimento, J. V., Folle, A., y Ibáñez, S. J. (2018). Construcción y validación de un instrumento para el análisis de la formación deportiva en voleibol. *Cuadernos de psicología del deporte*, 19(1), 178-191.
- EsSalud. (2009). Guía para el desarrollo de charlas y talleres. <https://cap3mantaro.webcindario.com/pdf/guiaDCT.pdf>
- Figuera, P. y Álvarez, M. (2014) La intervención orientadora y tutorial en la adaptación y persistencia del alumnado en la universidad. *Revista de Orientación Educativa*, 28(54), 31-49.
- Hurst. (2003). De la orientación educativa a la orientación psicopedagógica. [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- Huilcapi, S. I., y Gallegos, D. N. (2020). Importancia del diagnóstico situacional de la empresa. *Revista ESPACIOS*. 41(40), 12.
- Linfield, K. J., y Posavac, E. J. (2019). Program Evaluation: Methods and Case Studies (9th ed.). Routledge.
- Madu, I., Adesope, O., y Ogueri, E. (2018). Application Of Problem Tree Analysis In Solving Poverty Related Issues. *Global Approaches to External Practice (GAEP)*, 13(1), 62-69.
- Martelo, R. J., Jiménez-Pitre, I., y Moncaris González, L. (2017). Guía Metodológica para el Mejoramiento del Desarrollo de Software a través de la Aplicación de la Técnica Árboles de Problemas. *Información tecnológica*, 28(3), 87-94.

- Martínez Clares, P., Pérez Cusó, F.J. y González Morga, N. (2019). ¿Qué necesita el alumnado de la tutoría universitaria? Validación de un instrumento de medida a través de un análisis multivariante. *Educación XXI*, 22(1), 189-213.
- Mertens, D. M., y Wilson, A. T. (2018). *Program Evaluation Theory and Practice*, Second Edition. Guilford Publications.
- McDavid, J. C., Huse, I., y Ingleson, L. R. L. (2019). *Program Evaluation and Performance Measurement: An Introduction to Practice* (3rd ed.). Sage Publications.
- Morales, M y Koral, J. (2017). Adaptación a la vida universitaria y procrastinación académica en estudiantes de psicología. *Revista electrónica del desarrollo humano para la innovación social*. 4(8).
- Mosqueda, A., González, J., Dahrbacun, N., Jofré, P., Caro, A., Campusano, E., y Escobar, M. (2016). Malestar psicológico en estudiantes universitarios: una mirada desde el modelo de promoción de la salud. *Sanus*, (1), 48-57.
- Naredo, M. (2020). Guía para la elaboración de diagnósticos sobre seguridad con enfoque de género tanto en el ámbito rural como urbano. Generalidad de Cataluña: departamento del interior, relaciones institucionales y participación.
- Nova, C. (2020). Diagnóstico Situacional para la Satisfacción de Necesidades Ocupacionales. [Trabajo de investigación]. Centro de Investigación en Educación Superior Universidad San Sebastián.
- Obaya, A., y Vargas, Y. (2014). La tutoría en la educación superior. *Educación química*, 25(4), 478-487.
- Páez, E. E., González, C. M., y Oswaldo, A. (2020). La consejería como estrategia para prevenir la deserción estudiantil en la Universidad de los Llanos. [Congreso] Ponencias de Congresos CLABES IX, Bogotá D.C, Colombia.
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2021). Bienestar Psicológico. <https://daes.pucp.edu.pe/areas/bienestar-psicologico#servicios>
- Rivadeneira-Guerrero, M. F., Sola-Villena, J. H., Chuquimarca-Mosquera, M. C., Ocaña-Navas, J. A., León-Guanín, A. G., Dávila-Vargas, M. S., Villalba-Vásquez, J.J.,

- Cóndor-Salazar, J. D. (2020). Experiencia y resultados de un proceso educativo interdisciplinario para la promoción de salud en universitarios. *Hacia la Promoción de la Salud*, 25(2), 109-123.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., y Henry, G. T. (2019). *Evaluation: A Systematic Approach* (8th ed.). Sage Publications.
- Rossi, P., Lipsey, M., y Freeman, H. (2004). *Evaluation*. Sage Publications.
- Saúl, L. Á., López-González, M. D. L. Á., y Bermejo, B. G. (2009). Revisión de los servicios de atención psicológica y psicopedagógica en las universidades españolas. *Acción psicológica*, 6(1), 17-40.
- Silva, J. A. M. D., Siegmund, G., y Bredemeier, J. (2015). Crisis interventions in online psychological counseling. *Trends in psychiatry and psychotherapy*, 37(4), 171-182.
- Thalluri, J., y Penman, J. (2019). Transition to first year university study: A qualitative descriptive study on the psychosocial and emotional impacts of a science workshop. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 16, 197-210.
- Tejedor, F. J. T. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de investigación educativa*, 18(2), 319-339.
- Torres, G.A., Giraldo, L., Restrepo, P.A., Giraldo, A.K., Giraldo, L.D., Montenegro, D.C., Chavarro, E. y Villegas, B.I. (2019). Reflexiones sobre el bienestar universitario virtual en Colombia. *Inclusión y Desarrollo*, 6(2), 23-33.
- Trigoso, V., Retiz, O. y Sanchez, J. (2020). Diagnóstico en Salud: Definición del problema y niveles de acción [Diapositivas de Power Point]. *Psicología y Salud*, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Trochim, W. M. (1998). An evaluation of Michael Scriven's "Minimalist theory: The least theory that practice requires." *American Journal of Evaluation*, 19(2), 243-249.
- Servicio de Orientación Universitaria-Universidad de Deusto. (2020). Plan de Acción Tutorial. Universidad de Deusto. <https://estudiantes.deusto.es/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Expires&blobheadername2=content->

type&blobheadername3=MDT-Type&blobheadername4=Content-
Disposition&blobheadervalue1=Thu%2C+10+Dec+2020+16%3A00%3A00+GMT&
blobheadervalue2=application%2Fpdf&blobheadervalue3=abinary%3Bcharset%3DU
TF-
&blobheadervalue4=inline%3Bfilename%3D%22Plan+de+Accion+Tutorial+.pdf%2
2&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1344501594045&ssbinary=true



Apéndices

Apéndice 1: Datos del centro de prácticas

- Oficina de Bienestar Letras (OBP-DAES) en la Pontificia Universidad Católica del Perú
- Ubicación: Av. Universitaria 1801, San Miguel, Lima
- Rubro/ área: educación superior
- Supervisor: Diego Bello
- Cargo del supervisor: psicólogo de la Oficina de Bienestar Letras
- Periodo de Desempeño Pre-profesional: Del 1 de febrero al 17 de diciembre del 2021
- Horario de Desempeño Pre-profesional: 25 horas semanales. Lunes de 9:00-13:00 y de 14:00-16:00, martes 9:00-13:00, miércoles de 9:00-12:00 y de 13:00-15:00, jueves de 9:00-13:00 y de 14:00-15:00, viernes de 8:00-13:00.

Características del centro de prácticas:

Población que atiende: estudiantes de Estudios Generales Letras

Actividades que desarrolla:

- Atención psicológica individual a estudiantes
- Tutora en el Programa de Tutoría Grupal a estudiantes ingresantes
- Tutora individual a estudiantes en riesgo académico
- Planificación y exposición de talleres y charlas a estudiantes
- Integrante del grupo Promoción de la Salud Mental
- Integrante del grupo Letras Sin Violencia

Misión y visión: La Oficina de Bienestar Letras tiene la misión de velar por el bienestar de los/as estudiantes de EEGLL. Considera que para una adecuada formación se debe percibir a los/as estudiantes de manera integral y ayudar a que ellos/as desarrollen diferentes recursos que les permitan adaptarse a la vida universitaria satisfactoriamente. Para ello, se realizan actividades de prevención, promoción y atención.

Apéndice 2: Constancia de prácticas pre-profesionales**CONSTANCIA DE PRÁCTICAS PRE PROFESIONALES**

De: Mg. Diego Bello Luna y Lic. Katia Castellares

Añazco A: Dra. Angela Vera Ruiz

Coordinadora de Prácticas Pre Profesionales de la especialidad de Psicología-PUCP.

Asunto: Constancia de finalización de Práctica Pre

Profesional Fecha: Lima, 15 de Diciembre del 2021

Estimada Dra. Vera:

Mediante el presente documento certifico que la alumna Grecia Carolina Prada Hidalgo (código PUCP 20162341) ha realizado sus Prácticas Pre Profesionales en la Oficina de Bienestar Letras (en adelante, B.L.) de la Unidad Académica Estudios Generales Letras, oficina descentralizada de la Oficina de Bienestar Psicológico (OBP) de la Pontificia Universidad Católica del Perú. A continuación, se otorgan los detalles:

Nombre completo del/la alumno/a	Grecia Carolina Prada Hidalgo	Fecha de emisión:	15 de diciembre
		Fecha de inicio:	01 de febrero del 2021
Número de horas acumuladas	1150 (25 horas semanales por 46 semanas)	Fecha de fin:	17 de diciembre del 2021
Calificación (0-20)	19		

Funciones realizadas:**Descripción de las actividades realizadas en Bienestar Letras:**

- Atención psicológica grupal
 - Modificar contenidos y participar del dictado de charlas y talleres dirigidas a estudiantes: Charla de Matrícula Inteligente, Charla de Riesgo Académico, Capacitación de Jefes de T, Taller "Listos para finales", Taller "Tiempo para todo", Taller de manejo de ansiedad, Taller Manejo de las emociones para Tercio y CF, Taller de Organización de tiempo y manejo de emociones previo a parciales como pedido del CF.
 - Participar del programa virtual de tutorías grupales para estudiantes ingresantes

tanto en el semestre 2020-2 como el 2021-1.

- Sintetizar y presentar la información recogida de la valoración final del programa de tutorías grupales (tanto por parte de los estudiantes como de los tutores).

2. Evaluación de reincorporación:

- Participar en 2 evaluaciones grupales de los y las estudiantes que solicitaron ser reincorporados a la universidad en los ciclos 2021-1 y 2021-2, tras obtener un retiro excepcional del semestre por salud mental.
- Acompañar en entrevistas de evaluación individual de los y las estudiantes que solicitaron ser reincorporados a la universidad en el 2021-1 y 2021-2, tras obtener un retiro excepcional del semestre por salud mental.
- Corregir y revisar las respuestas de los cuestionarios y las pruebas aplicadas a los y las estudiantes que solicitaron su reincorporación (Millón II y Machover)

3. Evaluación de los postulantes a practicantes pre profesional:

- Recepción y organización de los documentos solicitados en la convocatoria (CVs y cartas para aptos) de los y las postulantes a la vacante.
- Participar en el proceso de evaluación a postulantes al puesto de practicante pre profesional de la Oficina de Bienestar Letras a través de la elaboración de un caso y la aplicación y corrección de Machover, con acompañamiento del Supervisor.
- Mandar correos comunicando a los postulantes sobre su proceso y agendar fechas de segundas y terceras entrevistas en el 2021-1

4. Programa de Tutorías Grupales:

- Planificar y diseñar material para 7 reuniones de Tutoría Grupal virtual para estudiantes ingresantes durante el ciclo 2021-1 y 2021-2. Dentro de los temas se incluyó, adaptación a la universidad, organización del tiempo, métodos de estudio, manejo de emociones, preparación para exámenes, entre otros.
- Participar del rediseño de las tutorías grupales para el semestre 2021-1 y 2021-2
- Distribuir las encuestas finales de valoración de la tutoría al finalizar las reuniones
- Co-dictado de un grupo de Tutorías Grupales junto con el supervisor durante el ciclo 2021-1 y dictado como tutora única en el 2021-2
- Sistematizar los resultados de las encuestas de valoración de la tutoría en el 2021-1 y 2021-2
- Asistir y participar de manera activa de los espacios de monitoreo semanales

5. Programa de Tutorías Individuales

- Acompañar como tutora individual a dos estudiantes durante el semestre 2021-2.
- Realizar seguimiento del desempeño académico de dichos estudiantes y brindar herramientas de organización del tiempo, estrategias de estudio, y otra información similar según fuese pertinente.

6. Actividades administrativas

- Organizar la información digital de Bienestar Letras en carpetas en la plataforma de Google Drive.
- Registrar la asistencia de los y las estudiantes que asisten a las charlas y actividades propuestas mediante plataformas virtuales
- Actualizar periódicamente un registro sobre los y las estudiantes atendidas de manera individual
- Responder correos electrónicos de la oficina.

7. Actividades en la Unidad Académica

- Asistir a reuniones del grupo de trabajo “Letras sin Violencia de Género”
- Co-dictar charla de “Buena Convivencia” como parte de las actividades de promoción de “Letras sin Violencia de Género”
- Participar en la revisión de la Guía contra la Violencia de Género y Hostigamiento Sexual de “Letras sin Violencia de Género”
- Apoya en la revisión de contenido de talleres de Violencia de Género y Hostigamiento Sexual de la DAES con el grupo de “Letras sin Violencia de Género”
- Participar de “Letras en Diálogo” como representante de la Oficina de Bienestar Letras
- Participar en el acompañamiento, asesoría y supervisión de los contenidos de actividades del CF relacionadas a salud mental
- Participar como parte de la Oficina de Bienestar Letras en la Charla sobre higiene de sueño, organizada por el CF

Descripción de las actividades realizadas en la Oficina de Bienestar Psicológico (OBP)

1. Atención Psicosocial (APS)

- Realizar 3 simulaciones de atención psicológica individual con el equipo de B.L. recibiendo retroalimentación sobre su desempeño.
- Realizar transcripciones de las sesiones, esbozar el análisis de dichos casos y asistir a 2 supervisiones semanales en la Oficina de Bienestar Letras.
- Atender a estudiantes en procesos de atención psicológica individual virtual bajo un encuadre de 2, 4, 6, 8 y 12 sesiones; en promedio 4 sesiones por alumno.
- Llenar un registro en Excel con las características psicológicas de los/as estudiantes atendidos, tanto en relación a las dificultades como recursos y en relación al inicio y finalización de la atención.
- Participar en supervisiones virtuales de orientación dinámica con un grupo de OBP.
- Participar en supervisiones virtuales de orientación cognitiva conductual con un grupo de OBP
- Participar en sesiones de acompañamiento de manera virtual con un grupo de OBP.

- Capacitarme en Primeros Auxilios Psicológicos, Promoción de la salud en contextos universitarios, atención en casos de violencia de género, entre otros.

2. Grupo de Promoción de la Salud Mental

- Planificación de un conversatorio “Cuidado de las emociones en Pandemia” y un video sobre “Mitos y verdades sobre la atención psicológica” como parte de la Campaña del Día del Psicólogo en el 2021-1.
- Participación en el grupo de Promoción de la Salud Mental identificando necesidades de los/las estudiantes y creando contenidos en conjunto con el equipo de comunicaciones en el 2021-2

Apreciación cualitativa del desempeño:

Carolina ha mostrado un desempeño responsable en el trabajo, destacándose su compromiso con la oficina y con la institución. Ha demostrado tener muchos recursos en el trabajo en equipo, desarrollando un buen vínculo con sus pares y superiores, pensando en maneras creativas de resolver dificultades y contribuyendo a mejorar el clima laboral de la oficina. Además, se destaca su trabajo en la adaptación de los procesos y actividades a escenarios complejos como el trabajo virtual producto de la cuarentena.

En el trabajo con grupos, específicamente las charlas y talleres a alumnos (tutoría grupal, talleres con contenidos psicológicos) su desempeño ha sido muy bueno, gradualmente ha podido desarrollar cualidades expositivas que le han permitido transmitir la información de manera clara y coherente.

En el trabajo psicológico individual con los alumnos ha mostrado compromiso y cuidado adecuado en el manejo de la información de los distintos casos, poniendo en práctica los señalamientos y formas de intervención trabajadas en supervisión. Además, ha mostrado excelentes cualidades en el entendimiento de los alumnos y sus necesidades.

En las tareas administrativas y en la planificación de su tiempo en las tareas de la oficina, ha respondido adecuadamente, con mucho orden y organización lo que ha favorecido la oportuna realización de las actividades y proyectos.

En general, Carolina ha tenido un desempeño sobresaliente durante su periodo de prácticas, ha podido adaptarse adecuadamente al trabajo de la Oficina de Bienestar Psicológico, respondiendo con responsabilidad, compromiso y creatividad lo que ha generado que su trabajo sea valorado por sus colegas, supervisores y jefes.



Mg. Diego Bello Luna

Psicólogo– Bienestar
Letras

Apéndice 3: Enlace del portafolio

https://drive.google.com/drive/folders/1Qrt8ymfhtml26qrJNwuc_TeVUBXJn8Mv

