

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



RETOS Y NECESIDADES DE LA PROFESIÓN JURÍDICA:

**MI EXPERIENCIA PREPROFESIONAL EN LA FACULTAD DE DERECHO DE UNA
UNIVERSIDAD PERUANA DE LIMA METROPOLITANA**

Trabajo de suficiencia profesional para obtener
el título profesional de Licenciada en Psicología

Autora:

García Apaéstegui, Luz Alexandra

Asesora:

Mg. Burga Villacorta, Gimena

Lima, 2023

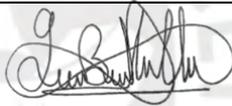
Informe de similitud

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 Retos y necesidades de la profesión jurídica: Mi experiencia pre-profesional en la Facultad de Derecho de una universidad peruana de Lima Metropolitana de la autora Luz Alexandra García Apaéstegui de constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 14%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 13/02/2023.
- 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, 28 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	

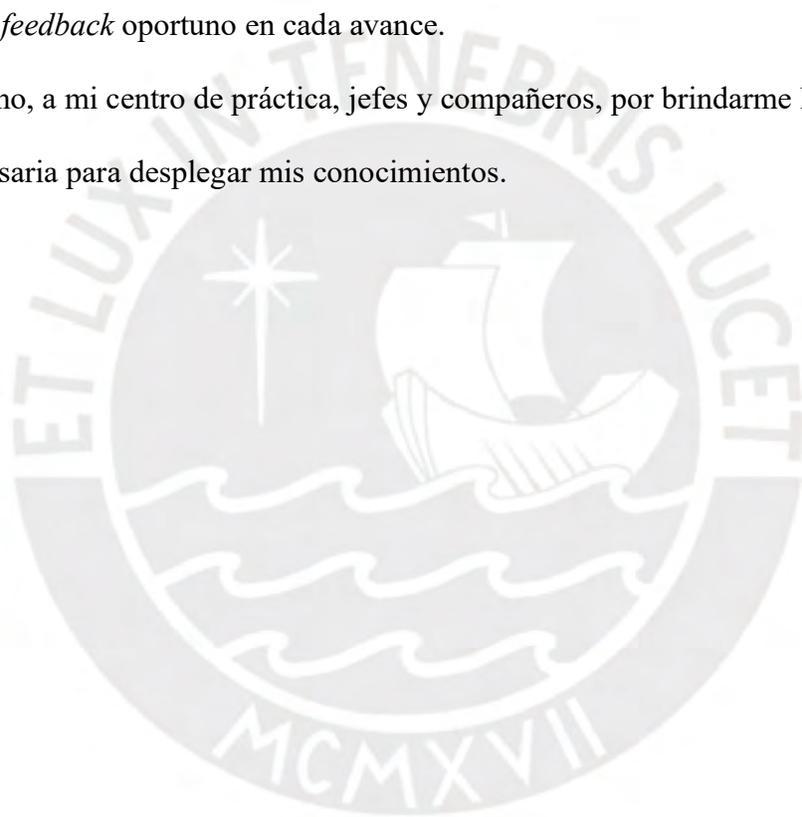
Agradecimientos

A mis padres, Marisol y Néstor, por su cariño y apoyo incondicional en esta travesía. A mi familia en general, tías, primos y Nina, por estar siempre a mi lado celebrando mis logros.

A mis mejores amigos, Harumi, Emi y César, por sus ánimos, buenos deseos y por su apoyo en las buenas y en las malas.

A Gimena, mi asesora, por su guía y acompañamiento en la creación de este documento; así como por el *feedback* oportuno en cada avance.

Por último, a mi centro de práctica, jefes y compañeros, por brindarme la confianza y autonomía necesaria para desplegar mis conocimientos.



Resumen

El presente trabajo describe el desarrollo y logro de las competencias de diagnóstica, interviene y evalúa con base en las prácticas preprofesionales llevadas a cabo en la Facultad de Derecho de una universidad privada de Lima Metropolitana entre los meses de marzo y diciembre de 2021. En cuanto a la competencia diagnóstica, al iniciar mis prácticas, no existía un documento que consolidara las principales problemáticas que aquejaban a los estudiantes, por ello, se realizó un análisis exhaustivo sobre sus necesidades a partir de una investigación documentada y conversatorios. Como resultado, se creó un informe que identificaba como problemáticas la elevada competitividad, las altas exigencias en la profesión, la poca empatía del docente con sus estudiantes y la alta presencia de hostigamiento/acoso sexual a alumnas. Para complementar dichos hallazgos, se elaboró un Diagrama de Árbol de Problema con los altos niveles de estrés como problemática central. Referente al eje, interviene y desarrollé dos actividades: por un lado, la formulación de un plan de acción tutorial dirigido a estudiantes en situación de riesgo académico; y, por otro, la preparación de actividades a favor del bienestar, como la creación de contenido audiovisual y desarrollo de talleres. El plan de tutorías fue realizado por 15 docentes y 19 estudiantes, de los cuales el 89 % aprobó todos sus cursos. Finalmente, respecto a la competencia evalúa, desarrollé una matriz de indicadores de logro con las metas anuales de la Oficina. Cabe señalar que, para el logro de estas metas, se empleó un proceso de aprendizaje autorregulado.

Palabras clave: Estudiantes, derecho, salud mental, intervención, estrés

Abstract

This work describes the development and achievement of diagnostic, intervention and evaluation skills based on pre-professional practices carried out at the Law School of a private university in Metropolitan Lima between the months of March and December 2021. As for to diagnostic competence, when I started my internship, there was no document that would consolidate the main problems that afflicted students, therefore, an exhaustive analysis of their needs was carried out based on documented research and discussions. As a result, a report was created that identified as problems the high competitiveness, the high demands in the profession, the little empathy of the teacher with his students and the high presence of harassment/sexual harassment of female students. To complement these findings, a Problem Tree Diagram was elaborated with high levels of stress as a central problem. Regarding the axis, it intervenes and I developed two activities: on the one hand, the formulation of a tutorial action plan aimed at students in a situation of academic risk; and, on the other, the preparation of activities in favor of well-being, such as the creation of audiovisual content and development of workshops. The tutorial plan was carried out by 15 teachers and 19 students, of which 89% passed all their courses. Finally, regarding the competition, I developed a matrix of achievement indicators with the office's annual goals. It should be noted that, to achieve these goals, a self-regulated learning process was used.

Keywords: Students, law, mental health, intervention, stress

Tabla de contenido

Presentación general	1
Actividades realizadas que dan cuenta de las competencias del perfil de egresoCompetencia Diagnostica	1
Actividades realizadas	1
Reseña teórica.....	3
Resultados obtenidos y reflexión	5
Competencia Interviene	9
Actividades realizadas	9
Reseña teórica.....	10
Resultados obtenidos y reflexión	16
Competencia Evalúa	20
Actividades realizadas	20
Reseña teórica.....	21
Resultados obtenidos y reflexión	26
Conclusiones.....	29
Referencias bibliográficas	33
Apéndices	42

Presentación general

Las prácticas preprofesionales que desarrollé se enmarcaron en la rama de Psicología Educativa dentro de una universidad privada de Lima Metropolitana, específicamente, en su Oficina de Ética y Bienestar. Esta cuenta con tres áreas de intervención: Bienestar, Tutorías y Ética. Mi rol consistía en liderar las dos primeras. Asimismo, mi campo de acción se limitó a la Facultad de Derecho de la universidad, que cuenta con alrededor de 2500 estudiantes de pregrado, quienes fueron los beneficiarios directos de las acciones emprendidas desde la Oficina. Las principales funciones que desarrollé dentro del campo de bienestar fueron el manejo de redes sociales y la creación de actividades recreativas, así como el diseñar un protocolo de hostigamiento sexual y el monitorear casos de COVID-19 de los estudiantes. Por su parte, dentro del eje de tutorías, el objetivo fue construir un plan de acción tutorial y contribuir a mejorar la experiencia en la carrera de los estudiantes de Derecho en situación de riesgo académico, es decir, aquellos que se encontraban en situación de permanencia o cuarta matrícula.

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

Competencia Diagnostica

Actividades realizadas

Dentro de mi centro de prácticas, tuve la oportunidad de desarrollar la competencia diagnostica a través de la creación de un Diagrama de Árbol de Problema. Con esta herramienta se pretendió explorar el estrés que enfrentan los estudiantes de Derecho, ya que, según la evidencia empírica recopilada, es la problemática más los aqueja.

Conviene precisar que este diagrama se basó en dos investigaciones y un conversatorio que ejecuté previamente. La primera de ellas fue una investigación empírica

que desarrollé en el 2019, dentro del curso de Investigación Cualitativa. Esta estuvo vinculada a los factores estresantes percibidos por los practicantes de Derecho, por lo que me fue posible familiarizarme más con las necesidades de la población y con la problemática del estrés. Este trabajo empleó la entrevista a profundidad como metodología de recojo de información; y, además, se basó en un enfoque de diseño temático inductivo.

La segunda fue una investigación documental, que es una metodología que se emplea para aproximarse de manera indirecta a una problemática a través de material bibliográfico preexistente. Mi estudio partió de la indagación del contexto actual de los alumnos de Derecho a nivel nacional, es decir, se tomó en cuenta su salud física y mental. Posteriormente, recopilé siete investigaciones de psicología que ahondan en las problemáticas que afrontan estos estudiantes del centro universitario en donde ejercí las prácticas.

Por último, la tercera fuente se recopiló por medio de un conversatorio que desarrollé dentro de mis prácticas con relación a la percepción de los estudiantes en torno a la coyuntura política. Este espacio me permitió indagar más sobre las consecuencias del estrés sostenido en el tiempo y su vinculación con las prácticas antiéticas que los abogados solían tener al momento de ejercer su profesión.

De manera transversal a todas las investigaciones, se identificaron los elevados niveles de estrés como la problemática más relevante y reiterativa que afectaba a estos alumnos. Por otro lado, la investigación que realicé en el 2019 fue la fuente más determinante para identificar las causas del Árbol. En esta, los propios estudiantes explicaban las razones de su estrés. De manera paralela, la información del trabajo se corroboró y complementó con las demás investigaciones recopiladas, y así se ampliaron las causas de la problemática. Por último, el conversatorio creado en la época de crisis política permitió especificar más a detalle sus consecuencias, pues fue un espacio en el que los estudiantes se mostraron transparentes

sobre su carrera, el estrés y cómo este tenía un impacto en su vida personal.

Reseña teórica

La abogacía es una profesión vinculada a altos ingresos, prestigio y poder en la sociedad; sin embargo, también es una de las carreras donde existe un mayor deterioro de la salud mental de sus profesionales (International Bar Association, 2021). En efecto, diversos estudios sostienen que esta es una de las carreras de mayor estrés laboral, abuso de sustancias, depresión y suicidio (International Bar Association, 2021; Schudson *et al.*, 2014). De manera específica, el elevado nivel de estrés es la problemática más frecuente entre los abogados, y se exagera debido a las demandas y la presión propia de su profesión, la fuerte carga laboral que afrontan y las horas extras de trabajo que realizan (Young, 2021).

Dentro de la profesión legal, no son solo los juristas egresados quienes presentan problemas en cuanto a su salud mental, sino además los estudiantes de Derecho (Peterson y Peterson, 2013). Este deterioro es identificado por los alumnos después de ingresar a la Facultad y continúa empeorando a medida que avanzan en la carrera (Peterson y Peterson, 2013; Young, 2021). De esta forma, dicha población universitaria resulta ser más propensa a padecer el abuso de sustancias, alcoholismo, drogadicción, depresión, ansiedad y altos niveles de estrés (Peterson y Peterson, 2013; Young, 2021).

Dentro del ámbito educativo, el estrés académico puede ser definido como aquel momento de tensión producido dentro de un marco institucional (Barraza, 2014). El estrés puede resultar positivo en ciertas circunstancias, en tanto se mantenga controlado y favorezca la activación psíquica del individuo para realizar actividades; este tipo de estrés es conocido como eustrés (Amigo, 2017; Oblitas, 2016). Por el contrario, resulta negativo cuando se da en exceso, ya que puede ser un factor de riesgo para la contracción de enfermedades físicas

y trastornos psicológicos; a este tipo de estrés se le conoce como distrés (Amigo, 2017; Oblitas, 2016). Dentro de esta carrera, es frecuente encontrar una predominancia del estrés negativo o distrés, dado que es un tipo de estrés sostenido en el tiempo y perjudica física y psicológicamente a sus estudiantes (Del Mastro, 2017; Schudson *et al.*, 2014).

Para analizar a mayor profundidad la problemática del estrés y, como parte de la construcción diagnóstica, se empleó un Diagrama de Árbol de Problema. Esta herramienta consiste en identificar las posibles causas y consecuencias de un problema específico, y contribuye a su estructuración, de modo de que exista la lógica vertical en su explicación (Hernández y Garmica, 2015). Según Escamilla *et al.* (2015), su empleo es uno de los pasos principales al que se debería de apuntar dentro de los procesos diagnósticos, pues permite comprender a profundidad la problemática y, posteriormente, facilita la creación de un plan de intervención.

Existen al menos tres componentes en un Árbol de Problema (Hernández y Garmica, 2015). El primero es el problema en cuestión, que refiere a cualquier situación que se ha identificado como insatisfactoria y que presenta una brecha entre la situación actual y la situación deseada (Organización Panamericana de la Salud [en adelante, OPS], 2011). Dentro de la construcción de programas, este problema pasará a convertirse en el objetivo principal de la intervención (OPS, 2011). Algunas sugerencias para la elaboración del problema son que este debe formularse como un estado negativo, centrar el problema en uno solo —no incluir varios problemas al mismo tiempo—, y no confundir el problema con la ausencia de una solución (Escamilla *et al.*, 2015).

El segundo son las causas por la que se desarrollan eventos o situaciones específicas que originan el problema (Escamilla *et al.*, 2015). Estas pueden tener varias subcausas, por lo que los niveles superiores estarán vinculados más directamente al problema y los inferiores

en menor medida (OPS, 2011). Para identificar los motivos, se sugiere preguntarse: «¿por qué se ha producido este problema?» o «¿cuál es el origen del problema?».

El último componente son las consecuencias, entendidas como aquellos sucesos o acontecimientos que son el resultado de otra circunstancia (Escamilla *et al.*, 2015). Al igual que las causas, estas podrían representarse a través de subconsecuencias (OPS, 2011). En este caso, para identificar las consecuencias, se sugiere preguntarse: «¿qué efectos negativos ha conllevado este problema a mis beneficiarios directos?». Conviene precisar que en algunos textos se sugiere un máximo de tres subniveles de causas y consecuencias para que el diagrama sea más comprensible y se aterrice en objetivos específicos (Escamilla *et al.*, 2015).

Resultados obtenidos y reflexión

Dentro del Árbol de Problema, se identificaron cuatro causas y tres consecuencias principales de por qué existen altos niveles de estrés en este grupo de alumnos. Respecto a las causas, estas fueron la elevada competitividad entre ellos, las altas exigencias en la profesión jurídica, la poca empatía del docente con sus estudiantes y la alta presencia de hostigamiento/acoso sexual a alumnas por parte de docentes y estudiantes varones.

Por un lado, la competitividad entre compañeros se manifiesta, principalmente, en las aulas de clase, en las revistas, entre los estudiantes que cumplen el rol de asistentes de clase y entre los mismos practicantes en su centro laboral (García *et al.*, 2019, 2020). En cuanto a las aulas de clase, esta competitividad se debe, sobre todo, a la búsqueda de reconocimiento de los docentes a partir de una participación activa en las clases y obtener altas calificaciones, para que así estos les brinden la facilidad de un puesto de práctica en su estudio (García *et al.*, 2019, 2020).

La alta competitividad muchas veces es originada por insuficientes oportunidades

laborales. Como se sabe, cada cuatro horas egresa un nuevo abogado en el Perú y, de manera específica, en Lima y Callao, se encuentra aproximadamente la mitad de los abogados colegiados del país (más de la mitad de los abogados a nivel nacional) (*El Comercio*, 2018). Otro motivo que refuerza esta situación es la promoción del «modelo de abogado exitoso». Según este modelo, los abogados deberían poseer las características de ser adinerado, poderoso, extrovertido e individualista (Del Mastro, 2017); esto favorecería la competitividad exacerbada entre pares. La última causa se refiere a los insuficientes espacios para el fomento del trabajo cooperativo en clase, pues, por lo general, se prioriza la entrega de trabajos individuales.

Respecto a las altas exigencias en la profesión jurídica, estas se manifiestan tanto en la Facultad como en las prácticas preprofesionales. En el primer caso, la situación se torna inmanejable debido a la cantidad elevada de lecturas que se asignan en cada semestre (García *et al.*, 2020), así como a la gran cantidad de cursos promedio que debe de llevar un estudiante de Derecho (alrededor de ocho, según la malla curricular). En relación con la alta sobrexigencia en las prácticas preprofesionales, estas se vinculan con los numerosos requisitos de admisión que se requieren para ser aceptados, tales como experiencia previa, contactos y un alto rendimiento académico. Asimismo, la abundante cantidad de funciones desempeñadas en simultáneo dentro de los centros de práctica y la significativa cantidad de horas practicadas —superan las 30 horas establecidas por ley, en varios casos— complican el escenario.

La tercera causa es la poca empatía del docente con sus estudiantes. Esto se evidencia cuando algunos profesores muestran escasa disposición para resolver sus dudas y optan por derivarlos a los adjuntos de clase, no son flexibles ante los problemas de conectividad dentro de las clases virtuales y humillan a los estudiantes a partir de cuestionamientos sobre sus

capacidades intelectuales. Estas situaciones se originan por el desconocimiento que tienen los docentes del impacto de sus conductas en la salud de los estudiantes y el poco monitoreo de la Facultad en el desarrollo de sus clases.

La última causa es la alta presencia de hostigamiento sexual a las alumnas por parte de docentes y acoso sexual por estudiantes varones. Esto se produce por el alto número de expresiones sexistas en el derecho y la desvalorización del rol de la mujer dentro de la carrera. Adicionalmente, el predominio de una cultura del silencio por la elevada impunidad ante agresores y el profundo temor de las víctimas por represalias académicas o profesionales, refuerzan este problema.

Con relación a las consecuencias que el estrés pudo conllevar en los estudiantes, estas fueron la baja competencia moral, la adquisición de conductas de riesgo y la sensación de vulnerabilidad en las víctimas de hostigamiento/acoso sexual. Sobre la primera, se sabe que cuando el estudiante se encuentra sometido a periodos muy prolongados de estrés, la posibilidad de que tome decisiones con base en la ética disminuye, lo que provoca que tenga dificultades para escuchar opiniones contrarias a la suya y que elija conductas antiéticas frente a la resolución de conflictos.

La segunda consecuencia, la adquisición de conductas de riesgo, implica que los estudiantes incrementen el consumo de sustancias psicoactivas (alcohol, tabaco o marihuana), adquieran malos hábitos alimenticios (comida chatarra en exceso o insuficiencia de nutrientes), y fomenta una desregulación del sueño (insomnio o hipersomnia).

La última consecuencia es la sensación de vulnerabilidad de las víctimas de hostigamiento/acoso. Como reacción, las agraviadas suelen cambiar la manera de vestirse, ausentarse a las clases o a los espacios en los que suelen acudir sus agresores, y, para tener mayor seguridad al transitar, se muestran dependientes de otras personas.

Sobre la base de este diagnóstico de las causas y consecuencias del estrés en los estudiantes de la Facultad de Derecho, se recomienda que se construya un programa de intervención que ataque cada una de las causas señaladas. Para esto, es necesario transformar el Árbol de Problemas en un Árbol de Objetivos y priorizarlos, y crear un marco lógico en el que se incluyan metas, indicadores, medios de verificación y supuestos.

Los conocimientos adquiridos durante la carrera y, especialmente, en el curso Diseño y Evaluación de Programas, impartido por Ruth Haro, durante el 2019, me permitieron elaborar este Árbol de Problemas. En estos cursos no solo aprendí los pasos concretos para la elaboración de este tipo Árbol, sino que además ahondé en la problemática del estrés y su impacto en la salud. Además, estos se complementaron con la experiencia extracurricular, y se creó y ejecutó un programa de intervención contra la violencia a niñas, financiado por la Dirección Académica de Asuntos Estudiantiles (en adelante, DAES). Dentro de esta experiencia, parte de mis funciones fueron levantar la información a partir de entrevistas, analizar la información y crear un Árbol de Problemas con la data más relevante que explicara los altos niveles de acoso sexual en niñas de una institución educativa.

Debo señalar que el desarrollo de este Árbol de Problemas fortaleció mis habilidades en análisis de la información, dado que tuve que priorizar lo importante de lo urgente, categorizar causas/consecuencias y leer nueva información bibliográfica para complementar los estudios ya recopilados. Por otro lado, también favoreció mi proactividad al plasmar un documento por iniciativa propia, que puede servir de herramienta futura para construir programas de intervención a favor del bienestar estudiantil. En cuanto al componente ético, el desarrollo de esta actividad me permitió ofrecer información objetiva y transparente sobre las principales problemáticas que atraviesa mi centro de prácticas. Asimismo, este documento favoreció a mis beneficiarios directos, los estudiantes de Derecho, puesto que el material fue

derivado al decanato a fin de informar y generar acciones concretas.

Competencia Interviene

Actividades realizadas

Respecto a la competencia interviene, las dos actividades principales que realicé en mi centro de práctica fueron, por un lado, el diseño y el soporte a docentes dentro del programa de tutoría; y, por otro, la creación de actividades a favor del bienestar estudiantil.

El programa de tutorías fue creado con el objetivo de contribuir a mejorar la experiencia en la carrera de los estudiantes de Derecho en situación de riesgo académico, es decir, aquellos alumnos bajo situación de permanencia o cuarta matrícula. Como se sabe, esta carrera es una de las de mayor carga académica, lo que provoca que más estudiantes se encuentren en situación académica crítica. Bajo este contexto, se creó el Plan de Acción Tutorial (en adelante, PAT), cuyo objetivo concreto fue contribuir a mejorar la experiencia de aquellos en situación de riesgo académico. El programa inició a principios de marzo de 2021 y culminó en diciembre de ese mismo año.

Simultáneamente a la elaboración de este PAT, se sabe que, como consecuencia de la alta carga académica, es usual que los estudiantes presenten problemas en su salud mental. Entre las problemáticas más frecuentes se identificaron la ansiedad, el estrés y la depresión, y con base en este antecedente se consideró la creación de actividades en función al bienestar estudiantil y su salud mental.

La segunda actividad desarrollada dentro del eje interviene fue elaborar actividades vinculadas a la salud mental a través de contenido audiovisual y talleres. Esto se justifica en tanto que, según la DAES, en Derecho se percibe una salud mental deteriorada debido a los elevados niveles de ansiedad, sintomatología depresiva y estrés académico. De estas tres

problemáticas, desde la Oficina De Ética Y Bienestar únicamente se intervino en la ansiedad y en el estrés académico.

Para atacar esta problemática, se produjeron materiales audiovisuales vinculados a la organización del tiempo y al autocuidado. Asimismo, se organizaron talleres para los jueves culturales¹ como parte de las actividades de ocio y recreación. Por este año, únicamente se consideraron dos eventos: el primero llamado «Historia de la música contemporánea: desde el *rock* hasta el latin trap» y la segunda, «La construcción del personaje femenino en los K-dramas a través de los años: una mirada desde la Psicología y el Derecho». Por último, se brindó el apoyo logístico necesario para que la DAES desarrollase talleres virtuales a los estudiantes de Derecho sobre organización del tiempo y manejo de la ansiedad.

Reseña teórica

La promoción de la salud fue catalogada como un aspecto fundamental para el desarrollo integral de los países y sus individuos desde la primera Conferencia Internacional sobre la Promoción de la Salud en Ottawa (Organización Mundial de la Salud [en adelante, OMS], 1986), y continúa en vigencia hasta la actualidad (Cuba y Albrecht, 2017). El concepto de promoción de la salud involucra enfoques participativos, en los que los individuos, organizaciones e instituciones trabajan en conjunto para generar espacios que garanticen la salud de las personas (OPS, 2019). En este sentido, los actores encargados de tal promoción no han de ser solo los involucrados en el sector sanitario, sino que también es una tarea que concierne a todos los actores de una comunidad (OMS, 1986).

En Perú, el Ministerio de Salud (MINSA) (2010) aprobó el documento técnico

¹ Jueves culturales son aquellos eventos de recreación a partir de actividades que ofrecen una programación de cine, teatro, danza, talleres y música con lo más representativo del arte que se difunde en nuestro medio y aporta al bienestar de los estudiantes universitarios.

«Promoviendo Universidades Saludables». En este, se incentiva a las universidades e institutos de educación superior a que promuevan la salud en sus comunidades a partir de lineamientos y estrategias específicas. De esa manera, estos centros educativos, han asumido el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), teniendo como meta garantizar una vida sana y lograr el bienestar de todos los individuos (Naciones Unidas, 2016).

La promoción del bienestar en los contextos universitarios no solo involucra una mejora en su calidad de manera única y personal, sino que tiene un impacto en el éxito académico de sus estudiantes, en el clima estudiantil, en el porcentaje de permanencia en la Facultad y en el fortalecimiento de las relaciones interpersonales (Monsalve *et al.*, 2020). Una de las actividades centrales que contribuyen a la promoción de un bienestar integral en los estudiantes universitarios es el sistema de tutorías (Yucra, 2021).

Las tutorías se entienden como una modalidad de orientación educativa a los estudiantes, donde docentes tutores se ocupan de brindar información, formación y orientación personalizada con el propósito de potenciar el desarrollo humano de los estudiantes (Rodríguez, 2008). Dentro del ámbito universitario, los programas de tutoría se encargan de facilitar la adaptación a la universidad, apoyar el proceso de aprendizaje, mejorar el rendimiento académico, y orientar al estudiante en la elección curricular y profesional (Yucra, 2021; López, 2017). Estas prácticas de orientación pedagógica han tomado una mayor relevancia inclusive durante el COVID-19, en que la tutoría supone un efecto protector frente a la coyuntura de incertidumbre de la pandemia, facilitando el proceso de adaptación de los estudiantes (Universidad Nacional Autónoma de México [en adelante, UNAM], 2021; Yucra, 2021).

El programa de tutorías se aterriza en el PAT, que es el documento que traza una ruta de acción para guiar, acompañar y orientar al alumnado; y que incluye necesidades de las

instituciones y del alumnado, objetivos, calendarización de actividades, recursos para ponerlo en marcha (personales y materiales) y evaluación de la acción tutorial (UNAM, 2021). El PAT sirve como el principal insumo de orientación docente durante la ejecución de sus reuniones de tutorías; no obstante, no queda exento de la relación tutor-alumno, dado que se espera que sea lo suficientemente flexible para poder adaptarlo de acuerdo con las necesidades prioritarias de cada estudiante (Burga, 2014; Campbell, 2020).

Al ser la finalidad de la tutoría universitaria contribuir a la formación integral del alumno, lo ideal es que los tutores puedan contribuir a potenciar la dimensión personal, académica y profesional de este (Campbell, 2020; López, 2017). Para lograr tal objetivo, es fundamental que se consolide un vínculo de confianza entre tutor-estudiante (Burga, 2014; Campbell, 2020). Es bajo este contexto que, desde la Oficina De Ética Y Bienestar, se empleó la teoría de «Psicoterapia centrada en el cliente», de Carl Rogers, adaptada al ámbito educativo. De acuerdo con Rogers (1959), las relaciones que generan confianza y permiten crecer tienen tres características centrales: la congruencia o autenticidad, la valoración positiva incondicional y la comprensión empática.

La congruencia o autenticidad implica que el tutor se muestre tal y como es ante el estudiante, que sea congruente entre lo que siente y con lo que comunica (Barceló, 2012). La valoración positiva incondicional busca que el tutor valore al estudiante en su totalidad, independientemente de la valoración que dé a sus conductas, decisiones o rendimiento académico dentro de la Facultad (Del Mastro, 2017). Es darse cuenta de que el estudiante es una persona holística y que un determinado hecho o evento no lo define como persona (Barceló, 2012). Por último, la comprensión empática consiste en el tutor poniéndose en el lugar de su estudiante, entendiendo las culpas o satisfacciones de este. Con ello, se busca que el estudiante con dificultades académicas no se sienta solo durante este proceso de

reincorporación, pues alguien más comparte y entiende sus difíciles experiencias dentro de la Facultad (Barceló, 2012; López, 2017).

Adicionalmente a la línea humanista de Rogers, existen teorías del desarrollo que se deberían tomar en cuenta al momento de preparar un programa de tutorías, siendo la más importante la teoría del ciclo vital (Burga, 2014). Esta teoría comprende que el ser humano es un agente activo que busca construir su propio progreso de la mano de los procesos biológicos y culturales, a partir de la socialización (Baltes *et al.*, 1980). A su vez, estos procesos pueden llegar a optimizar su desarrollo personal si se le ofrece ayuda eficazmente, o de lo contrario, afectarlo negativamente (Baltes *et al.*, 1980).

Según esta misma teoría, hay que tener en consideración dos principios fundamentales en el desarrollo humano: la multidimensionalidad y la multidireccionalidad (Baltes *et al.*, 1980). Mientras que la multidimensionalidad significa que el desarrollo se produce simultáneamente a través de dimensiones como la física, socioafectiva y cognitiva; la multidireccionalidad, por su parte, indica que no existe una única vía de desarrollo para todas las personas, es decir, las distintas situaciones que se dan en la vida pueden cambiar la dirección del desarrollo esperado (Baltes *et al.*, 1980). Bajo estas premisas, se espera que los tutores acepten que sus estudiantes presentan distintos ritmos de desarrollo y trabajen a partir de ello (Burga, 2014).

La población objetivo en el cual se enmarcó el PAT en la Facultad de Derecho pertenece a la etapa de adultez emergente, que comprende desde los 19 hasta los 29 años (Papalia *et al.*, 2017). Esta representa una etapa en la cual las personas determinan quiénes son y quiénes quieren ser; asimismo, puede ser considerada como un periodo durante el que la gente joven ya no es adolescente, pero todavía no asumen en totalidad los roles adultos (Papalia *et al.*, 2017).

En cuanto a su desarrollo, en el ámbito biológico, el cerebro habrá alcanzado su máxima maduración y será una etapa de mayor energía física (Barrera y Vinet, 2017). En lo cognitivo, existe la presencia de un pensamiento reflexivo, que se caracteriza por permitir a los adultos emergentes ser cada vez más conscientes de las distintas opiniones y enfoques de los demás, a cuestionar de manera continua los hechos, sacar inferencias y establecer conexiones (Papalia *et al.*, 2017; Tirado, 2017). Por último, en el ámbito socioafectivo, se espera de ellos mayor control de los impulsos, capacidad de regular los afectos, capacidad de tolerar frustraciones y postergar gratificaciones (Tirado, 2017).

Un tema importante a considerar en esta etapa es la vulnerabilidad en cuanto a su salud mental. Según Papalia *et al.* (2017), la adultez emergente es la etapa en la que las personas presentan más riesgos de trastornos psicológicos, como la depresión, la esquizofrenia, la bipolaridad o la ansiedad. Esto se podría explicar debido a que la transición a la adultez emergente pone fin a los años relativamente estructurados del colegio y se enfrentan a la posibilidad de tomar decisiones importantes, de asumir mayores responsabilidades y de no depender de otra persona.

Conocer e integrar estos procesos del desarrollo humano dentro del marco de tutoría son fundamentales, dado que este espacio busca concretar una estrategia pedagógica para el desarrollo integral del estudiante (Pérez, 2021). En ese sentido, este no es ajeno a los cambios biológicos, psicológicos y sociales que experimenta, sino, por el contrario, estos orientan en gran medida su comportamiento a lo largo de la Facultad (Pérez, 2021; Burga, 2014).

Aparte de esta vulnerabilidad en la salud mental de los adultos emergentes, la ansiedad y el estrés académico son las problemáticas más recurrentes que afrontan los estudiantes de Derecho (Young, 2021). La ansiedad puede entenderse como una preocupación persistente y excesiva por actividades o eventos que percibe la persona como

amenazante, ya sea real o imaginaria (Beck, 2006). De acuerdo con diversos autores (Guerra *et al.*, 2017; Navas y Vargas, 2012), la ansiedad se puede experimentar a partir de tres niveles: físico, cognitivo y conductual; sin embargo, los síntomas varían según la persona que los experimenta. Durante el COVID-19, los niveles de ansiedad y estrés se incrementaron significativamente en los estudiantes universitarios peruanos en comparación con años anteriores (Vivanco *et al.*, 2020). Esta situación coincide con un estudio previo dentro de la Facultad de Derecho, pues, según la DAES (2020), el 56.4 % presentaba elevados niveles de ansiedad, mientras que el 39.3 %, un estrés académico alto. Para Sabroso *et al.* (2020), esta situación pudo deberse a que los estudiantes de Derecho, además de la carga académica y laboral, ahora enfrentan el contagio y muerte de sus familiares, las pocas flexibilidades por parte de los profesores frente a la educación a distancia y la ausencia de una red estable de conexión wifi para las clases virtuales.

Para poder contrarrestar la ansiedad de los estudiantes, otras unidades de bienestar en universidades han implementado actividades específicas que buscarían promover el uso de estrategias de afrontamiento para el manejo del estrés académico y la ansiedad (McGrady *et al.*, 2012; Gutiérrez, 2018). Para regular la ansiedad, se brindan actividades enfocadas a enseñar técnicas para la relajación progresiva, técnicas de reestructuración cognitiva, meditación de atención plena, nutrición saludable, recomendaciones para el manejo de la fatiga y el equilibrio de la vida como estudiante (McGrady *et al.*, 2012). De igual manera, algunos de los talleres están vinculados a la inducción a la vida universitaria y la vida laboral, así como a la educación psicopedagógica sobre la ansiedad (Gutiérrez, 2018).

Con referencia al estrés académico, se suele crear un plan de actividades de ocio que parte del interés de los estudiantes, y se aplican talleres vinculados a la psicoeducación sobre el estrés, técnicas de estudio y estrategias de organización del tiempo (Cruz y Escobar, 2015;

Gutiérrez, 2018). Sobre esto último, durante los últimos años, estudios empíricos han arrojado que la organización o gestión eficaz del tiempo es una herramienta útil para disminuir los niveles de estrés académico y ansiedad en los alumnos (Gallardo y Ocaña, 2020; Sagredo *et al.*, 2020). De esa manera, mantener un nivel de organización óptimo del tiempo contribuye a mejorar la eficiencia de los estudiantes dentro de clases, su productividad disminuye las dificultades académicas (Sagredo *et al.*, 2020).

Resultados obtenidos y reflexión

El programa de tutorías obtuvo resultados positivos en el rendimiento académico de los estudiantes. De los 19 alumnos que llevaron el programa de tutoría durante el 2021, únicamente 2 desaprobaron un curso; y alrededor del 89 % de estudiantes aprobó todos sus cursos. Otro dato importante es que ninguno incurrió nuevamente en la condición de estudiante en permanencia o de cuarta matrícula.

Para conocer cómo se desarrolló el programa desde la perspectiva de los estudiantes, se les envió una encuesta en línea a través de *Google Forms*. En la encuesta, todos señalaron que se sintieron cómodos con su tutor y que esos espacios fueron de mucha utilidad para su desarrollo profesional.

De este modo, en palabras de los estudiantes, el programa de tutorías les sirvió para manejar el estrés y la presión de la universidad, y les ofreció un punto de vista diferente de cómo afrontar ese tipo de situaciones. Asimismo, señalan que en todo momento hubo comprensión y empatía con sus problemas, y agradecieron la ayuda brindada por la Facultad a través del programa. Por último, rescatan que el espacio de tutorías les fue de gran utilidad para tener mayor claridad de las metas que querían alcanzar al final de carrera, ya que suele ser un momento de gran incertidumbre para muchos de ellos.

En cuanto a los tutores, para conocer los resultados obtenidos se les solicitó que plasmasen su experiencia en un informe. La mayoría de ellos coincidieron que se cumplieron los objetivos planteados con los estudiantes. También, mencionaron que este espacio ha sido fructífero para su carrera docente, ya que les ha permitido reflexionar acerca de los problemas que deben enfrentar los estudiantes por su paso por la Facultad de Derecho. Por último, destacaron la horizontalidad del espacio con los estudiantes y el vínculo cercano y empático que se ha originado desde estos espacios.

Por otra parte, los tutores también consideran que los espacios de tutorías fueron igual de valiosos para los estudiantes, quienes comentan haber sentido mucha cercanía con la Facultad y el docente. Además, apuntan que el haberse mostrado transparentes con sus estudiantes al momento de compartir las propias experiencias cuando eran estudiantes permitió que viesen al tutor más humano y cercano a ellos. Por último, destacaron el trabajo de apoyo que se brindó desde la Oficina De Ética Y Bienestar, ya que, a partir de las capacitaciones y reuniones de soporte, se les proporcionó las herramientas necesarias para construir un vínculo más genuino y significativo con sus estudiantes.

Si bien los resultados del programa han sido favorables para los tutores, hubo momentos dentro de las reuniones de soporte en donde mencionaban que no se comprendía el motivo de la elevada tendencia de los estudiantes a presentar algún tipo de trastorno como la ansiedad o la depresión, atribuyéndolo a una condición «generacional». Por ello, se recomienda que se incluya dentro de la capacitación docente la teoría del desarrollo vital. De esa forma, los tutores podrán comprender de manera integral al estudiante en función a las demandas propias de su edad. Además, se recomienda que el programa de tutorías amplíe su público a estudiantes que hayan desaprobado el mismo curso dos veces, para así tomar acciones preventivas y disminuir las probabilidades que incurran en una situación de

permanencia o cuarta matrícula. Al respecto, tanto los estudiantes como tutores reconocieron la necesidad de establecer un mecanismo preventivo que permita a la Facultad identificar de modo oportuno a los estudiantes que se encuentran en situación de riesgo académico. Finalmente, otro aspecto que se puede mejorar en el PAT es la creación de indicadores de monitoreo cuantitativos, a fin de que la información cualitativa se complemente con indicadores de corte numéricos.

Haber creado el PAT desde cero me permitió conocer más sobre el funcionamiento y el propósito de un programa de tutorías. A su vez, pude desarrollar la competencia de aprendizaje autónomo, ya que fui la encargada de proponer las actividades del programa, su respectiva calendarización y encontrar los recursos *ad hoc* que estos debían de revisar para su ejecución. Adicionalmente, los espacios de soporte a tutores fortalecieron mis habilidades de comunicación eficaz, pues durante estos espacios tuve que resolver sus dudas oralmente, de forma clara, coherente y con un sustento teórico detrás.

Respecto a las actividades orientadas al bienestar estudiantil, estas se dividieron en la creación de contenidos audiovisuales vinculadas a la organización del tiempo, la organización de talleres para jueves culturales y talleres organizados en alianza con la DAES sobre organización del tiempo y ansiedad. Sobre los resultados obtenidos de la creación de contenidos audiovisuales, se publicaron dos *posts* vinculados a la organización del tiempo. Cada uno tuvo un alcance promedio de 520 personas, y un promedio de 26 reacciones. Igualmente, se prepararon 3 videos de estudiantes de último año brindando recomendaciones de organización y cuidado de la salud mental en derecho. Cada video tuvo un alcance promedio de 482 personas, y un promedio de 30 reacciones.

Como se mencionó, para a la organización de jueves culturales solo se consideraron dos eventos: «Historia de la música contemporánea: desde el *rock* hasta el *latin trap*» y «La

construcción del personaje femenino en los K-dramas a través de los años: una mirada desde la Psicología y el Derecho». El primero se dividió en cuatro jueves culturales y asistieron un promedio de 15 personas por fecha; y al segundo asistieron, aproximadamente, 27 personas.

Por último, los talleres organizados en alianza con la DAES fueron cuatro, y su objetivo fue ayudar a los estudiantes a organizar mejor su tiempo y a que manejaran mejor la ansiedad. Cada evento contó con una participación de alrededor de 35 estudiantes de inicio a fin.

Si bien se desarrollaron ciertas actividades orientadas al bienestar estudiantil, se recomienda incluir un plan de contenido en redes sociales, analizar cuáles son las temáticas que tienen mayor interacción entre los estudiantes y desarrollar más contenido del mismo. Esto podría realizarse a través de la plataforma de Facebook Creator Studio. Al mismo tiempo, es importante incluir dentro de la lista de talleres a ofrecer en alianza con la DAES algunos vinculados a la depresión y a la competitividad exacerbada dentro de la Facultad de Derecho, pues ambas son problemáticas vigentes que aún no se abordan en este espacio y generan gran malestar a nivel de salud mental en sus estudiantes. Además, se recomienda que se desarrollen más actividades de ocio como parte de los jueves culturales, para lo que se puede realizar un diagnóstico de intereses de los estudiantes e incluir sus aportes dentro del plan de trabajo 2022. Finalmente, resulta importante que se continúen reforzando las alianzas de la Oficina De Ética Y Bienestar con otras instituciones intraeducativas, como la DAES, el Centro Federado de Derecho y Estudios Generales Letras.

Estas últimas actividades contribuyeron a fortalecer mi competencia de creatividad, ya que la mayoría de los productos estuvieron relacionados a la creación de contenidos audiovisuales que requerían el dominio de ciertos programas como Canva o iMovie. Por otra parte, estas actividades me permitieron continuar desarrollando mi capacidad de análisis y

síntesis de la información, pues para la preparación de los *posts* para estudiantes sobre organización del tiempo se requirió de una investigación previa, comprender la información y priorizar ciertos contenidos sobre otros.

Por último, en cuanto al componente ético, en todo momento durante mis actividades, se evidenció la precisión, la objetividad y la calidad en la información brindada. La información abordada en el soporte a tutores y en la creación de contenido audiovisual en redes sociales debía basarse en información actualizada y objetiva sobre aquellos temas.

Competencia Evalúa

Actividades realizadas

Para la competencia evalúa se construyó una matriz de indicadores con el objetivo de autoevaluarme, identificando las metas que esperaba lograr durante mi tiempo como practicante en la Oficina De Ética Y Bienestar. Para la elaboración de esta matriz, se tomó como insumo principal la creación del plan estratégico de la Oficina, un documento preparado a inicio de año que resumía las actividades y metas de la Oficina De Ética Y Bienestar durante todo el 2021.

En esta matriz se agruparon los indicadores asociados a las funciones de mi centro de prácticas. Estos indicadores fueron de corte cuantitativo; sin embargo, se agregó una sección de comentarios para explicarlos de manera cualitativa. Las áreas abordadas en la matriz fueron seis: manejo de redes sociales y difusión de contenido sobre bienestar, diagnóstico, programa de tutorías, protocolo contra el hostigamiento sexual, protocolo de casos COVID-19 y actividades con estudiantes.

Para la primera área, los indicadores que se manejaron fueron el sitio web de la Oficina De Ética Y Bienestar publicado, la creación de avatares para la Oficina De Ética Y

Bienestar realizados, posts de promoción del cuidado de la salud mental realizada, la colaboración con la DAES para la ejecución de cuatro talleres realizado y el apoyo logístico para la implementación de cuatro jueves culturales realizado. En la segunda área, se empleó el indicador de diseño de un Árbol de Problemas sobre las necesidades de la Facultad de Derecho concretada.

En el caso del área de programa de tutorías, se utilizaron los siguientes indicadores: Plan de Acción Tutorial para los estudiantes en situación de riesgo académico realizado, soporte a los tutores realizado e informe final del programa realizado. Dentro de la cuarta área, protocolo contra el hostigamiento sexual, el indicador que se aplicó fue el protocolo de contención y derivación creado en contra de situaciones de hostigamiento sexual de la Oficina De Ética Y Bienestar. En cuanto al área de protocolo de casos COVID-19, se consideró el indicador seguimiento al 100% estudiantes que han dado positivo a la enfermedad. Por la última área, actividades con estudiantes, se consideraron los indicadores del concurso realizado de Buenas Prácticas Virtuales para los delegados, la capacitación a delegados de los primeros ciclos concretado y la mesa de diálogo sobre las opiniones de los estudiantes de derecho a raíz de la coyuntura política realizada.

Cabe señalar que estos indicadores elaborados estuvieron estrechamente vinculados a lo que la Facultad de Derecho demandaba y a la identificación *a priori* de sus necesidades.

Reseña teórica

La creación de la matriz se considera parte de una autoevaluación, que puede entenderse como aquella en la que el individuo es el agente central de su propia evaluación y cuyo fin es el monitoreo continuo de su progreso (Monroy y Simbaqueba, 2017). Esta consta de indicadores que permiten medir y mejorar el rendimiento actual, y son útiles para

tomar decisiones importantes con respecto al progreso y determinar un cambio de acciones de resultar necesario (Monroy y Simbaqueba, 2017).

Esta matriz, se encuentra estrechamente ligada a un proceso de aprendizaje autónomo, proceso en el que el estudiante autorregula su aprendizaje y es consciente de sus propios procesos metacognitivos, motivacionales y cognitivos (Bjork *et al.*, 2013; Romero y Crisol, 2015). Si bien los tres procesos se encuentran íntimamente vinculados, existe una diferencia entre ellos (Bjork *et al.*, 2013). El término metacognición (saber) se refiere a la capacidad del alumno para ser consciente y tener control de su propio proceso de aprendizaje; la motivación (saber querer) se vincula a la capacidad de autoeficacia y regulación de afectos durante la ejecución de alguna actividad; y la cognición (saber hacer) se relaciona a la capacidad para comprender los contenidos de un material o situación determinados, así como a la capacidad de recuperar la información (Williamson, 2015).

Este proceso de aprendizaje comienza en las escuelas y se fortalece mucho más durante la educación superior, por lo que el esfuerzo pedagógico universitario debería estar orientado hacia la formación de personas enfocadas a dar solución de aspectos vinculados a su propio aprendizaje, y no solo visto desde una mirada resolutive de problemas; es decir, orientar a que el estudiante se cuestione, revise, planifique, controle y evalúe su propia acción de aprendizaje (Crispín *et al.*, 2011). En la actualidad, la competencia de aprendizaje autónomo es una de las que comúnmente se ha establecido como transversal en las universidades y se vincula con el aprendizaje para toda la vida (Burga, 2019).

La adquisición de un aprendizaje autónomo tiene numerosas ventajas para los individuos, por ejemplo, permite que los jóvenes puedan hacer mejores elecciones, ser selectivos con la información que se interioriza, tener la capacidad para el desapego, la reflexión, el pensamiento crítico y el desenvolvimiento independiente (C rcel, 2016;

Williamson, 2015). Algunos de los indicadores principales de un aprendizaje autónomo interiorizado en un estudiante son el uso de estrategias motivacionales y metacognitivas para aprender, la selección y creación de ambientes adecuados para el aprendizaje, la selección de la forma y cantidad de instrucción que necesitan aprender, la toma de conciencia de la calidad de su aprendizaje en función de sus propias limitaciones y logros, y el empleo de estrategias elaboradas para dirigir y controlar su concentración en el cumplimiento de sus obligaciones académicas (Crispín *et al.*, 2011).

Para Zimmerman (1989), el aprendizaje autónomo es un proceso cíclico que consta de tres fases: anticipación, ejecución y autorreflexión. La primera fase implica el análisis de la tarea, la planificación de estrategias, la valoración y priorización según el grado de dificultad de la actividad (Zimmerman, 2001). En este punto, conviene tener en cuenta las técnicas de organización eficaz del tiempo, en que se incluyen tanto estrategias digitales (Google Calendar, Google Keep, Notion, etc.) como tradicionales (pizarras, agendas, *post its*, etc.) (Mengual *et al.*, 2012).

La siguiente fase está relacionada al control o monitoreo del proceso de aprendizaje, en el que el estudiante es capaz de revisar lo que está haciendo, mientras lo está realizando. Para conseguirlo, este puede contar tanto con estrategias cognitivas como afectivas (Zimmerman, 2001). Por un lado, las estrategias cognitivas incluyen el empleo de técnicas de estudios, tales como el empleo de la imaginación a fin de representar información, las autoindicaciones, el crear un espacio sin distracciones y la búsqueda de ayuda ante alguna dificultad. Por otro lado, en las estrategias afectivas se encuentran los incentivos externos o internos para continuar la tarea, y la autoconsecuencia, que implica autopremiar o advertir que algo está mal cuando se realiza un producto o se resuelve una tarea (Panadero y Tapia, 2014).

La última fase de autorreflexión o autoevaluación tiene como objetivo que el estudiante analice el resultado final de la tarea. Para esto, es necesario que el alumno se valga de la autoobservación y la autosatisfacción (Burga, 2019; Panadero y Tapia, 2014). Mientras que la autoobservación se refiere a la capacidad de identificar cuáles fueron las lecciones aprendidas y atribuir las causas de sus resultados; la autosatisfacción es la reacción afectiva sobre los resultados de sus acciones. En caso el resultado no haya sido el más idóneo, el estudiante podría tener una respuesta de índole defensiva, lo que evitaría próximas situaciones similares; o adaptativa, siendo esta última la más idónea, dado que le permiten reflexionar y ser más eficientes en las siguientes oportunidades, pues hay una disposición positiva al aprendizaje (Zimmerman, 2001).

Si bien el estudiante es el protagonista dentro del aprendizaje autorregulado, la adquisición de este tipo de aprendizaje parte de una enseñanza estratégica del docente, que implica que este prepare de manera estratégica su plan de enseñanza y que la meta del curso se enfoque en «aprender a aprender» (Cobo, 2017; Crispín *et al.*, 2011). En ese sentido, las funciones de un profesor que implementa una enseñanza estratégica son fomentar las condiciones necesarias para que el alumno pueda crear un ambiente propicio para el aprendizaje, conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje, y evaluar los resultados (Crispín *et al.*, 2011).

El fomento de las condiciones necesarias para un ambiente propicio se logra estableciendo normas que favorezcan las relaciones basadas en el respeto, la confianza, la comunicación asertiva y la justicia, sin distinción por sexo, religión o creencia política (Crispín *et al.*, 2011; Pérez, 2013). Tener las metas de trabajo claras da seguridad al alumno porque conoce qué se espera de él dentro del contexto educativo; lo ideal es ir ayudando a que los estudiantes sean cada vez más autónomos y responsables de sus acciones (Pérez,

2013). Por el contrario, si las metas son inalcanzables, el estudiante experimentará frustración y, posiblemente, no perseverará en la meta (Pérez, 2013).

Por otra parte, los procesos de enseñanza y aprendizaje apuntan a que el docente esté atento a las necesidades del grupo y a los estilos de aprendizaje de los estudiantes para adecuar las actividades y estrategias (Cobo, 2017). Crispín *et al.* (2011) sostienen que se debe seguir un proceso de tres etapas para facilitar estos procesos de enseñanza y aprendizaje: presentar y modelar la estrategia, la práctica guiada y la práctica autónoma de la estrategia.

El modelamiento se refiere a la capacidad de los estudiantes para aprender a través de los ejemplos prácticos que reciban a través de un «modelo» (el docente) (Contreras y Sepúlveda, 2015). Esto ocurrirá siempre que vean que el refuerzo que obtienen de dicha conducta es positivo, y evitarán dicha conducta si el refuerzo que reciben no les convence o les genera malestar (Contreras y Sepúlveda, 2015).

Por otra parte, la práctica guiada implica que el docente les brinde algunas pautas a los estudiantes para que ejerciten lo aprendido. Así, luego, ellos estarán listos para que practiquen la estrategia en distintos contextos (Crispín *et al.*, 2011). Por último, la práctica autónoma de la estrategia ocurre cuando el estudiante logra incorporar el estilo estratégico, es decir, la comprensión y la asimilación de habilidades que le son de utilidad para planificar, resolver y tomar decisiones de forma autónoma (Crispín *et al.*, 2011).

Finalmente, la evaluación y el *feedback* son fundamentales, puesto que ambos influyen en la elaboración de un aprendizaje profundo y significativo (Castro y Moraga, 2020). La evaluación debe ser coherente con las metas planteadas inicialmente por el docente, y la retroalimentación será importante para reconocer los logros alcanzados a partir de estas metas (Castro y Moraga, 2020). Esto aumentará su sentido de autoeficacia y le permitirá al estudiante reconocer más fácilmente sus oportunidades de mejora (Castro y Moraga, 2020).

Resultados obtenidos y reflexión

Al finalizar las prácticas, se lograron concretar todas las actividades de la matriz de indicadores en un 100 %. Estas actividades se consolidaron a través del portafolio, y, al ser una evidencia del proceso de aprendizaje, contribuyó a hacer más fácilmente la autoevaluación general de desempeño. Este portafolio reflejaba todos los Resultados de Aprendizaje (RA), que, a su vez, estuvieron alineados a lo que el centro de prácticas esperaba del desempeño de sus practicantes.

Durante todo este proceso se constató un aprendizaje autónomo, ya que dentro de la Oficina De Ética Y Bienestar únicamente se contaba con un calendario de actividades a cumplir durante el 2021 y las reuniones con el jefe de la Oficina fueron para dar seguimiento a dichas actividades. En ese sentido, se ejecutaron por cuenta propia estrategias metacognitivas, motivacionales y cognitivas para el desarrollo de las funciones.

Dentro del desarrollo de las prácticas, apliqué la metacognición para identificar mis objetivos y sus avances, lo que terminó de plasmar estas ideas dentro del portafolio. Asimismo, gestioné autónomamente los tiempos en los que se ejecutaban las actividades, identifiqué en qué ambientes me desempeñaba mejor y ajusté mi espacio en función a ello. Por otra parte, si bien hubo momentos en que mi motivación decaía debido a la situación complicada del COVID-19, hallé estrategias para regular el estrés a través de pausas activas y la técnica de manejo del tiempo pomodoro, y así conseguí culminar las actividades en el tiempo establecido. Por último, la cognición se evidenció al momento de ejecutar las actividades, pues muchas de ellas se basaban en aprendizajes previos que se habían profundizado en la carrera.

En la ejecución de las prácticas, también destacan las tres fases que menciona Zimmerman (1989): anticipación, ejecución y autorreflexión. La primera se logró a partir de

una adecuada organización del tiempo. Los insumos empleados para su ejecución fueron a través de una agenda, Google Calendar y una pizarra de corcho en la que se colocaban los *post its* sobre los pendientes de la semana y su respectiva priorización.

Para la segunda fase, se empleó un Excel que era compartido por todos los miembros de la Oficina y se dividía en actividad, su responsable y el estado (pendiente, en proceso, concluido). Aunado a ello, desde la Oficina de Aseguramiento de la Calidad de Derecho, pedían regularmente actualizar el Plan Estratégico de Seguimiento (PEDE), en el que se consolidaron las metas del año y se pedía especificar su porcentaje de éxito.

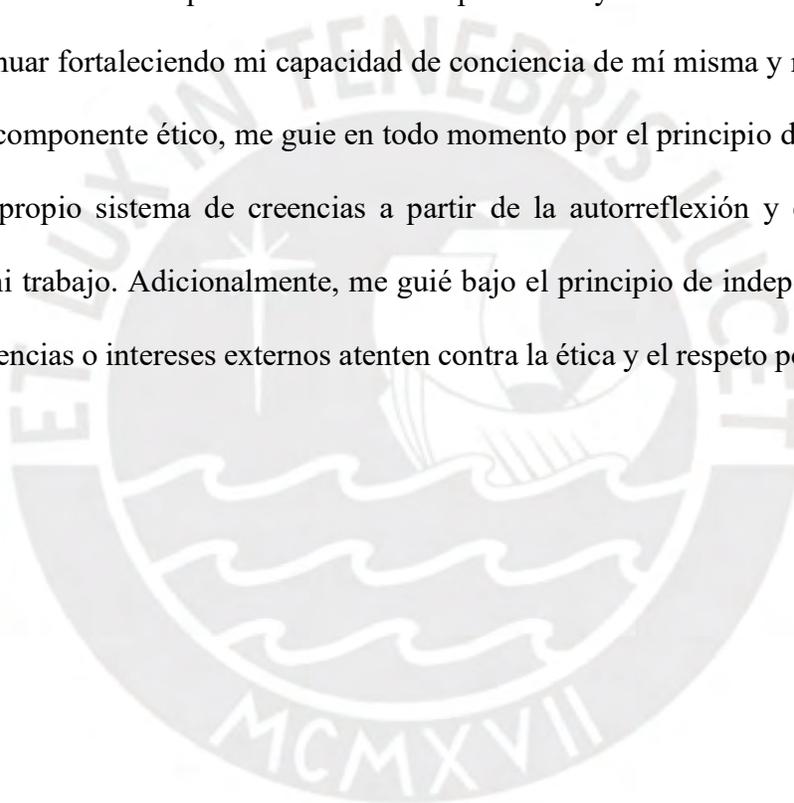
La última fase se logró consolidar en los documentos finales del curso como de Desempeño Profesional a través del portafolio y el Trabajo de Suficiencia Profesional, los que demandaron el análisis completo del final de la tarea, identificar las lecciones aprendidas y pensar en los estados afectivos internos durante su ejecución.

Paralelamente a este aprendizaje autónomo, la asesora del curso realizó un acompañamiento continuo y fomentó las condiciones necesarias para que se crease un ambiente propicio para la reflexión, *feedback* y mejora constante de los avances. En ese sentido, en todo momento se promovió el diálogo horizontal, lo que permitió conocer qué se esperaba en cada uno de los RA y que las dudas fueran resueltas en el menor periodo de tiempo. Adicionalmente, se brindó una serie de fuentes bibliográficas que sirvieron para comprender mejor las actividades que se desarrollaron en las prácticas y alimentaron el desarrollo del Trabajo de Suficiencia Profesional. Por último, el espacio de asesoramiento se cerró con un *feedback* general de mi desempeño, lo que contribuyó en la elaboración de una reflexión profunda y significativa sobre la experiencia en las prácticas y en el curso de Desempeño Pre Profesional.

En cara a la mejora continua del centro de práctica, una recomendación es que existan

espacios en donde el jefe de la unidad se reúna con las practicantes y les dé *feedback* sobre su desempeño. Esto contribuiría a la motivación de sus miembros y a la mejora continua de los procesos internos. Además, desde el centro de práctica, hubiera sido conveniente que envíen recomendaciones a sus colaboradores a fin de adecuar correctamente su espacio de trabajo durante la pandemia, así como capacitaciones de ergonomía y buena postura en el trabajo.

Para concluir, debo señalar que el desarrollo del portafolio y la matriz de indicadores me permitió continuar fortaleciendo mi capacidad de conciencia de mí misma y metacognición. En función al componente ético, me guíe en todo momento por el principio de integridad, al reconocer mi propio sistema de creencias a partir de la autorreflexión y evitar que ello interfiera en mi trabajo. Adicionalmente, me guíe bajo el principio de independencia, dado que evité influencias o intereses externos atenten contra la ética y el respeto por las personas.



Conclusiones

El estudiante de Derecho por su misma profesión, obtiene un elevado nivel de prestigio y poder; sin embargo, también es cierto que sus necesidades a nivel de salud mental son igual de grandes. Por eso, ser practicante en la Facultad de Derecho me permitió reconocer la importancia de una unidad de bienestar fortalecida y comprometida con los alumnos, a fin de brindarles las herramientas necesarias y prevenir un deterioro significativo de su salud mental en el corto, mediano o largo plazo. En ese sentido, mis acciones se orientaron a generar valor a la Facultad a partir de un adecuado diagnóstico de sus necesidades, de la intervención directa con los estudiantes y la post-evaluación de mis acciones y del impacto que estas tuvieron.

Dentro de la competencia diagnóstica, empleé variedad de recursos, como investigaciones preexistentes y charlas con estudiantes de Derecho, para así acercarme más a su realidad. Con esta información se consolidó de manera satisfactoria un Árbol de Problema, que situó como problemática principal los elevados niveles de estrés negativo o distrés. Por un lado, se identificaron como causas la elevada competitividad entre estudiantes, las altas exigencias en la profesión jurídica, la poca empatía del docente con sus estudiantes y la alta presencia de hostigamiento/acoso sexual a alumnas por docentes y estudiantes varones. Por otro lado, se identificó que el estrés sostenido producía en los estudiantes baja competencia moral, la adquisición de conductas de riesgo y la sensación de vulnerabilidad en las víctimas de hostigamiento/acoso sexual.

Con la elaboración de este Árbol de Problema, logré dejar un precedente importante en la Facultad, puesto que fue derivado al decanato y las necesidades de los estudiantes se trasladaron a actividades concretas de bienestar durante el plan 2022. En cuanto a las fortalezas que identifiqué para alcanzar de manera exitosa este diagnóstico, encuentro a nivel

interno mi proactividad para ir más allá de los requerimientos explícitos de mis funciones y a nivel externo la autonomía y confianza brindada por la jefatura de la Oficina hacia mi labor. Igualmente, en cuanto a las dificultades presentadas, en un inicio, fue la poca coordinación de tiempos del decanato para escuchar los resultados y comprometerse con la Oficina para generar soluciones. No obstante, gracias a la mediación directa del jefe con el decanato, esta barrera se solucionó.

En cuanto a la competencia interviene, pude contribuir al bienestar de los estudiantes a partir de la creación desde cero de un Plan de Acción Tutorial, que estuvo enfocado a estudiantes en situación de riesgo académico. Este plan consistió en crear un documento que aterrice un objetivo concreto, calendarización de actividades, y brindar bibliografía para que los tutores se familiarizasen sobre el tema y, finalmente, lo pusiesen en marcha. Este plan de tutorías obtuvo resultados positivos en el rendimiento académico de los estudiantes, puesto que de los 19 estudiantes que llevaron el programa de tutoría durante el 2021, el 89 % de estudiantes aprobó todos sus cursos; y ninguno incurrió nuevamente en la condición de estudiante en permanencia o de cuarta matrícula.

De forma paralela a la creación del plan de tutorías, se crearon actividades orientadas al bienestar estudiantil, que se dividen en la creación de contenidos audiovisuales y talleres. En ambos espacios se abordaron temáticas importantes para los estudiantes, como la organización del tiempo y la ansiedad. El nivel de interacción en ambas actividades fue regular, con reacciones promedio de 26-30 en el contenido audiovisual y alrededor de 35 participantes en los talleres.

Con respecto a las fortalezas del plan de tutorías, hubo un gran nivel de compromiso de los tutores con el programa y un adecuado respaldo institucional para llevarlo a cabo. Además, para la creación de actividades también hubo el respaldo de la DAES y Estudios

Generales Letras, que nos asesoraron frente a dudas puntuales que teníamos del programa. De manera intrínseca, mi organización y orientación al detalle me permitieron llevar con éxito tanto el programa de tutorías como las actividades de bienestar, y se concretaron eficientemente las metas esperadas. En el caso de las dificultades, una de ellas en el plan de tutorías fue el bajo nivel de *engagement* que los estudiantes tuvieron al inicio con el programa, ya que algunos de ellos no asistían a las reuniones generales o a los espacios pactados con los tutores. En esos casos, faltó darles un mejor seguimiento y comunicarse directamente con ellos desde la Oficina. Por otro lado, en relación con las actividades de bienestar, se fortalecieron más las alianzas con la DAES, el Centro Federado de Derecho y Estudios Generales Letras a fin de programar mayor número de actividades en conjunto y crear un plan de contenido de redes sociales para incrementar el nivel de interacción.

Por último, por lo que se refiere a la competencia evalúa, logré construir una matriz de indicadores que me permitió monitorear los avances y logros en mi periodo de prácticas. A grandes rasgos, esta matriz constó de seis áreas: manejo de redes sociales y difusión de contenido sobre bienestar, diagnóstico, programa de tutorías, protocolo contra el hostigamiento sexual, protocolo de casos COVID-19 y actividades con estudiantes. Estos indicadores elaborados estuvieron estrechamente vinculados a las necesidades prioritarias de la Facultad de Derecho y se cumplieron en un 100 %.

Para la creación de la matriz de indicadores, se empleó un proceso de aprendizaje autónomo, dado que se aplicó la metacognición en la identificación de mis funciones y los procesos psicológicos detrás de ello; la motivación al saber cómo y cuándo autorregular las emociones; y la cognición, que se evidenció al momento de ejecutar las actividades, pues muchas de ellas se basaban en aprendizajes previos que se habían desarrollado en la Facultad.

Fue fundamental el acompañamiento continuo por parte de la asesora del curso, quien

pudo fomentar las condiciones necesarias para que se pueda crear un ambiente propicio para la reflexión, *feedback* y mejora constante de los avances. A nivel interno, la motivación por desempeñar bien mis funciones y agregar valor a la Facultad contribuyeron a que se cumplieran las metas de las áreas de manera más sencilla. Durante el desarrollo de esta competencia, no hubo dificultades significativas que impidieran su correcto desarrollo.

Finalmente, cabe mencionar que la ejecución de todas las actividades en diagnóstica, interviene y evalúa contribuyeron de manera positiva a mi inserción al mundo laboral, dado que su ejecución aportó en el desarrollo de mis habilidades de análisis de la información, proactividad y creatividad.



Referencias bibliográficas

- Amigo, I. (2017). *Manual de psicología de la salud* (3ª ed.). Pirámide.
- Baltes, P., Staudinger, U., y Lindenberger, U. (1980, febrero). Life-Span Developmental Psychology. *Annual Review of Psychology*, 31, 65-110.
<https://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.000433>
- Barceló, T. (2012, febrero). Las actitudes básicas rogerianas en la entrevista de relación de ayuda. *Miscelánea Comillas*, 70(136), 123-160.
<https://revistas.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/article/view/722>
- Barraza, M. (2014). *Estrés académico y sentido de coherencia en un grupo de estudiantes universitarios* [tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional – Pontificia Universidad Católica del Perú.
<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6103>
- Barrera, A., y Vinet, E. (2017, abril). Adulthood Emergent and cultural characteristics of the stage in Chilean university students. *Terapia Psicológica*, 35(1), 47-56.
<https://www.redalyc.org/pdf/785/78550673005.pdf>
- Beck, J. (2006). *Cognitive therapy for challenging problems*. Guilford Press.
- Bjork, R., Dunlosky, J., y Kornell, N. (2013, septiembre). Self-Regulated Learning: Beliefs, Techniques, and Illusions. *Annual Review of Psychology*, 64, 417-444.
<https://www.excaliburtsa.org.uk/wp-content/uploads/2017/11/Self-regulated-learning-Bjork.pdf>
- Burga, G. (2014). *Características de la relación tutor-alumno y el proceso de acompañamiento en adolescente* [tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional – Pontificia Universidad Católica del Perú.

<http://hdl.handle.net/20.500.12404/5605>

Burga, G. (2019). *Percepciones de los estudiantes de psicología sobre el uso del portafolio y su aporte al aprendizaje autónomo en una universidad privada de Lima Metropolitana* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú].

Repositorio Institucional – Pontificia Universidad Católica del Perú.

<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14138>

Campbell, R. (2020). *Diseño de un plan de acción tutorial para nivel secundario de un centro educativo privado en Santiago de Surco* [tesis de bachillerato, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional – Universidad San Ignacio de Loyola.

<https://repositorio.usil.edu.pe/items/370c135e-38e7-4777-9a38-5a99ce827db8>

Castro, C., y Moraga, A. (2020). Evaluación y retroalimentación para los aprendizajes. *Vicerrectoría Académica, Unidad de Gestión y Desarrollo Docente. Universidad De Chile.*

[https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/04/6-](https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/04/6-Modelo-Evaluacion-y-retroalimentacion-aprendizajes.pdf)

[Modelo-Evaluacion-y-retroalimentacion-aprendizajes.pdf](https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/04/6-Modelo-Evaluacion-y-retroalimentacion-aprendizajes.pdf)

Cobo, G. (2017). *Demostración guiada*. Acha, M. P., Peralta, Y. R., y Valdivia, S. M. (Eds.). Pontificia Universidad Católica del Perú.

<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/170365?show=full>

¿Cómo han evolucionado los estudios de abogados en el Perú? (2017, 18 de julio). *El Comercio.*

<https://archivo.elcomercio.pe/zona-ejecutiva/negocios/como-han-evolucionado-estudios-abogados-peru-noticia-1992106>

Contreras, J., y Sepúlveda, C. (2015, noviembre). El modelaje como fuente de aprendizaje. *Valoras UC* (2), 1-6.

<http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/docentes/RolDocente/Fichas/El-modelaje-como-fuente-de-aprendizaje-2018.pdf>

Crispín, M., Doria, M., Rivera, A., De la Garza, M., Carrillo, S., Guerrero, L., Patiño, G., Caudillo, L., Fregoso, A., Martínez, I., Peña, M., y Loyola, M. (2011). *Aprendizaje autónomo: orientación para la docencia*. Universidad Iberoamericana.

<https://ibero.mx/web/filesd/publicaciones/aprendizaje-autonomo.pdf>

Cruz, N., y Escobar, D. (2015). *Programa de intervención para el manejo del estrés académico* [tesis de pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional – Universidad Cooperativa de Colombia.

<https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/10793>

Cuba, M. y Albrecht, C. (2017, marzo). A 30 años de la Carta de Ottawa. *Acta médica del Perú*, 34(1), 66-67.

<http://www.scielo.org.pe/pdf/amp/v34n1/a12v34n1.pdf>

Dirección de Asuntos Estudiantiles [DAES]. (2020) *La experiencia de la PUCP por el bienestar integral y la salud mental* [no publicado]. Oficina de Bienestar Psicológico, Pontificia Universidad Católica del Perú.

Del Mastro, F. (2017). *Informe de Investigación del CICAJ N° 2. Un modelo de consejería de carrera para estudiantes de Derecho*. Departamento Académico de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú y Centro de Investigación, Capacitación y Asesoría Jurídica.

<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/175350>

Escamilla, N., Garnica, J., y Barranco, C. (2015). Construcción de un Árbol de Problemas para el desarrollo de nuevos productos. En Toto, N., y Lara, G. (Eds.). *El impacto de la ciencia y la tecnología en el sector industrial (333-345)*. Publicia.

- Gallardo, E. y Ocaña, Y. (2020). *Gestión del tiempo en el estrés académico en estudiantes de una Universidad Pública de Lima - 2020* [tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional – Universidad César Vallejo.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/53687>
- García, A., Nako, E., Soria, F. y Zagazeta, T. (2019). *Estrés académico y bienestar subjetivo de estudiantes de Derecho de una universidad privada de Lima Metropolitana* [investigación no publicada]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- García, A., Nako, E., Soria, F. y Zagazeta, T. (2020). *Factores estresantes en practicantes de derecho de una universidad privada de Lima Metropolitana* [investigación no publicada]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Guerra, J., Gutiérrez, M., Zavala, M., Singre, J., Goosdenovich, D., y Romero, E. (2017, junio). Relación entre ansiedad y ejercicio físico. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 36(2), 169-177.
<http://scielo.sld.cu/pdf/ibi/v36n2/ibi21217.pdf>
- Gutiérrez, V. (2018). *Diseño e implementación del sistema de bienestar universitario*. ProCalidad: Educación Superior.
- Hernández, I., y Garnica, J. (2015, julio). Árbol de Problemas del análisis al diseño y desarrollo de productos. *Conciencia Tecnológica*, (50), 38-46.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94443423006>
- International Bar Association. (2021). Bienestar mental en la profesión jurídica: un estudio global.
<https://www.ibanet.org/document?id=IBA-report-Mental-Wellbeing-in-the-Legal-Profession-Spanish>
- López, E. (2017). El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria: Una consulta a

- expertos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 61-78.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338253221004>
- McGrady, A., Brennan, J., Lynch, D., y Whearty, K. (2012). A Wellness Program for First Year Medical Students. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 37(4), 253-260.
<https://doi.org/10.1007/s10484-012-9198-x>
- Mengual, A., Juárez, D., Sempere, F., y Rodríguez, A. (2012, octubre). La gestión del tiempo como habilidad directiva. *3C Empresa, investigación y pensamiento crítico*, (7), 1-25.
<https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2012/10/Gestion-de-tiempo.pdf>
- Ministerio de Salud. [MINSA]. (2010). *Promoviendo Universidades Saludables*. http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/1194_PROM49.pdf
- Monroy, L., y Simbaqueba, N. (2017). La importancia de los indicadores de gestión en las organizaciones colombianas. *Universidad La Salle*.
https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2476&context=administracion_de_empresas
- Monsalve, M., Montenegro, A., y Roncancio, J. (2020). *Bienestar universitario y formación integral: Estudio de caso en la educación superior* [tesis de licenciatura, Universidad El Bosque]. Repositorio Institucional – El Bosque.
<https://repositorio.unbosque.edu.co/handle/20.500.12495/3962>
- Naciones Unidas. (2016). *Informe de los objetivos de desarrollo sostenible*.
https://unstats.un.org/sdgs/report/2016/the%20sustainable%20development%20goals%20report%202016_spanish.pdf
- Navas, W., y Vargas, M. (2012, diciembre). Trastornos de ansiedad: revisión dirigida para atención primaria. *Revista Médica de Costa Rica y Centroamérica*, 69(604), 497-507.

<https://www.binasss.sa.cr/revistas/rmcc/604/art11.pdf>

Oblitas, L. (2016). *Psicología de la salud y calidad de vida* (4ª ed.). Cengage Learning.

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (1986, noviembre). *Carta de Ottawa para la promoción de la salud* [sesión de conferencia]. En Primera Conferencia Internacional sobre la Promoción de la Salud, Ottawa, Canadá.

<https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2013/Carta-de-ottawa-para-la-apromocion-de-la-salud-1986-SP.pdf>

Organización Panamericana de la Salud [OPS]. (2011). *Manual para la elaboración de proyectos de cooperación técnica entre países (CTP)*. Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud.

Organización Panamericana de la Salud [OPS]. (2019). *Estrategia y plan de acción sobre la promoción de la salud en el contexto de los objetivos de desarrollo sostenible 2019-2030*. Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud.

Panadero, E., y Tapia, J. (2014, octubre). ¿Cómo se autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de psicología*, 30(2), 450-62.

<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>

Papalia, D., Martorell, G., y Duskin, F. (2017). *Desarrollo humano* (13ª ed.). McGraw Hill.
<https://psicologoseducativosgeneracion20172021.files.wordpress.com/2017/08/papalia-feldman-desarrollo-humano-12a-ed2.pdf>

Pérez, L. (2013, junio). El rol del docente en el aprendizaje autónomo: la perspectiva del estudiante y la relación con su rendimiento académico. *Revista Diálogos*, (11), 45-62.

<https://core.ac.uk/download/pdf/47265063.pdf>

- Pérez, J. (2021). *La importancia de la relación facilitadora en el docente tutor para el acompañamiento a estudiantes en el nivel medio superior* [tesis de doctorado, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente]. Repositorio Institucional – Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
<https://rei.iteso.mx/handle/11117/7439>
- Peterson, T., y Peterson, E. (2013, julio). Stemming the tide of law student depression: what law schools need to learn from the science of positive psychology. *Yale Journal of Health Policy, Law, and Ethics*, 9(2), 357-434.
https://scholarship.law.gwu.edu/faculty_publications/871/
- Romero, M., y Crisol, E. (2015, septiembre). Las guías de aprendizaje autónomo como herramienta didáctica de apoyo a la docencia. *Escuela Abierta*, 15(1), 9-31.
<https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/70>
- Rodríguez, S. (2008). *Manual de tutoría universitaria: recursos para la acción* (2ª ed.). Ediciones Octaedro.
- Rogers, C. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client centered framework. En Koch, S. (Ed.), *Psychology: A study of science: Formulations of the person and the social context (184-256)*. McGraw-Hill.
- Sabroso, F., Sousa, M., Fleischman, J., Calda, V., y Salinas, M. (2020). *Disminuyendo la alta percepción de estrés académico en el contexto de COVID-19 en los estudiantes de la Facultad de Derecho de la PUCP: «Organiza tu tiempo, reduce tu estrés»* [investigación no publicada]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Sagredo, E., Bizama, M., y Careaga, M. (2020). Time Management, Co-Teaching and Educational Inclusion. *Revista Colombiana de Educación* (78), 343-360.

<http://doi.org/10.17227/rce.num78-9526>

Schudson, C., Del Mastro, F., y Mejía, T. (2014, febrero). Mesa redonda: la felicidad y la educación legal. *Themis*, 65(1), 315-325.

<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/themis/article/view/10877>

Tirado, M. (2017). *Evaluación de variables psicosociales relacionadas con la percepción de riesgo y las conductas de salud en la adultez emergente* [tesis de doctorado, Universidad Miguel Hernández]. Repositorio Institucional – Universidad Miguel Hernández.

<http://dspace.umh.es/handle/11000/4490>

Universidad Autónoma de México [UNAM]. (2021). *Plan de acción tutorial 2021-1 y 2022-2*.

https://tutoria.unam.mx/sites/default/files/2022-05/PAT_Acatlan_2022_DCS.pdf

Vivanco, A., Saroli, D., Caycho, T., Carbajal, C., y Grijalva, M. (2020, diciembre). Ansiedad por COVID-19 y salud mental en estudiantes universitarios. *Revista de investigación en Psicología*, 23(2), 197-215.

<https://doi.org/10.15381/rinvp.v23i2.19241>

Williamson, G. (2015, agosto). Self-regulated learning: an overview of metacognition, motivation and behaviour. *Journal of Initial Teacher Inquiry*, 1, 25-27.

<https://core.ac.uk/download/pdf/35473097.pdf>

Young, K. (2021, junio). Understanding the Social and Cognitive Process in Law School that Creates Unhealthy Lawyers. *Fordham Law Review*, 89(6), 2575-2595.

<https://ir.lawnet.fordham.edu/flr/vol89/iss6/11/>

Yucra, Y. (2021, julio). Tutoría universitaria en tiempos de pandemia: una prioridad para los estudiantes del altiplano de Puno. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*,

23(37), 93-137. <https://doi.org/10.9757/Rhela>

Zimmerman, B. (1989, enero). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 1-23.

Zimmerman, B. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. En Zimmerman, B., y Schunk, D. (Eds.). *Self-regulated Learning and Academic Achievement* (1-37). Routledge.



Apéndices

Apéndice 1. Certificado de Finalización de Prácticas Preprofesionales

DIRECCIÓN DE
GESTIÓN DEL TALENTO
HUMANO



La Directora de la Dirección de Gestión del Talento Humano de la Pontificia Universidad Católica del Perú que suscribe,

CERTIFICA:

Que la Señorita : **GARCIA APAESTEGUI, LUZ ALEXANDRA**
Identificada con DNI. : **76189449**

Prestó servicios en esta Universidad según el siguiente detalle:

Unidad	Descripción de Puesto	Dedicación	Desde	Hasta
Facultad de Derecho				
	Practicante Preprofesional	Tiempo Completo	01/03/2021	17/12/2021
	Practicante Preprofesional	Tiempo Completo	17/01/2022	13/02/2022

Se expide el presente certificado, a solicitud de la interesada, para los fines y usos que estime conveniente.

San Miguel, 24 de junio de 2022.



PAMELA PALMA SANCHEZ
Dirección de Gestión del Talento Humano
Directora

FACULTAD DE
PSICOLOGÍA



Modelo de Constancia de Finalización de Desempeño Pre-profesional

Nombre completo del/la alumno/a	Luz Alexandra García Apaéstegui	Fecha de emisión:	15 de diciembre 2021
		Fecha de inicio:	01 de marzo 2021
Número de horas acumuladas	1122 horas acumuladas	Fecha de fin:	17 de diciembre 2021
Calificación (0-20)		19	

Funciones realizadas:

- Identificación de investigaciones sobre bienestar y procesamiento de la información para que pueda ser comunicada de modo ágil, empática y comprensible a los alumnos (medios virtuales)
- Apoyo en la elaboración del plan de reconocimiento de docentes y el trabajo dedelegados, en modalidad remota
- Generar información de bienestar para redes sociales.
- Realizar actividades asignadas por el jefe inmediato que permiten cumplir con los objetivos del puesto.

Apreciación cualitativa del desempeño:

Alexandra se ha desempeñado con suficiente solvencia, competencia y proactividad. Evidencia también sensibilidad para el tipo de trabajo que demanda la oficina e igualmente tiene una muy buena actitud para el ejercicio de trabajo en equipo.

Nombre, cargo y firma del/la supervisor/a del Centro

Mg. Claudia María Chong Rivera

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
Av. Universitaria 1801, San Miguel
Tel.: (51-1) 626 2000
anexo 4586
psicologia@pucp.edu.pe
www.pucp.edu.pe http://facultad.pucp.edu.pe/psicologia/

Apéndice 2. Rúbricas para la calificación del Trabajo de Suficiencia Profesional

RÚBRICA PARA DESEMPEÑO PRE-PROFESIONAL CON ENFOQUE GENERAL						
La evaluación del desempeño pre-profesional, se basa en la noción de un proceso de mejoramiento continuo promovido por la reflexión del practicante sobre su propio quehacer, en el ejercicio de las competencias desarrolladas a lo largo de la carrera, analizando las actividades asignadas en su centro de labores. Es así que todos los resultados de aprendizaje pueden/deben ser evaluados, desde la óptica del proceso autoreflexivo, crítico y consciente del estudiante, del mejoramiento, planeación, ejecución, verificación y acción de su propio desempeño como futuro profesional en psicología.						
Resultados de Aprendizaje	Resultado de Aprendizaje	No Logrado	En Proceso	Logrado	Supera las expectativas	
EVP4A	Propone un plan de evaluación de sus actividades profesionales en base a los elementos de contexto, conceptuales, metodológicos y éticos pertinentes de su centro de práctica.	No logra proponer un plan de evaluación de su actividad preprofesional.	Requiere dirección constante para la identificación de los elementos contextuales, conceptuales, metodológicos y éticos a partir de los cuales pueda proponer un plan de evaluación de su actividad preprofesional.	Propone un plan de evaluación de sus actividades profesionales en base a los elementos contextuales, conceptuales, metodológicos y éticos pertinentes de su centro de práctica, bajo supervisión docente.	Propone un plan de evaluación de sus actividades profesionales de manera autónoma, crítica y reflexiva, analizando en profundidad los elementos contextuales, conceptuales, metodológicos y éticos pertinentes de su centro de práctica, anticipando oportunidades de mejora.	10
ITA15	Ejecuta programas de intervención psicoeducativa, organizacional e institucional, comunitaria y societal o terapéutica en situaciones simuladas.	Ejecuta, bajo supervisión, con dificultades en su desempeño, acciones o actividades de intervención psicoeducativa, organizacional e institucional, comunitaria y societal o terapéutica.	Ejecuta, bajo supervisión, con ciertas dificultades, acciones o actividades de intervención psicoeducativa, organizacional e institucional, comunitaria y societal o terapéutica, sin embargo, los logra corregir con ayuda.	Ejecuta, bajo supervisión, acciones o actividades de intervención psicoeducativa, organizacional e institucional, comunitaria y societal o terapéutica, se desempeña de acuerdo a lo esperado y logrando reflexionar sobre su desempeño pre-profesional.	Ejecuta, bajo supervisión, acciones o actividades de intervención psicoeducativa, organizacional e institucional, comunitaria y societal o terapéutica en situaciones simuladas. Y propone de manera crítica y reflexiva mejoras para su desempeño pre-profesional.	10
ITA10	Integra los resultados de la intervención y elabora un reporte de los mismos, como evidencia del logro de su planificación.	Elabora un reporte de la intervención, pero no es coherente con las actividades realizadas en el centro de prácticas, y presenta errores de formato y contenido.	Elabora un reporte de intervención enumerando de manera descriptiva las principales acciones realizadas en sus prácticas.	Elabora un reporte de intervención analizando de manera crítica y reflexiva las principales acciones realizadas en su desempeño pre-profesional, fundamentando evidencias del logro de la planificación de sus acciones.	Elabora un reporte de intervención analizando de manera crítica y reflexiva las principales acciones realizadas en su desempeño pre-profesional, evidenciando el logro de la planificación de sus acciones, identificando oportunidades factibles de mejora.	10
EVP4S ITA10	Propone lineamientos de cambio sustentados en los resultados de la evaluación del programa y de su proyecto personal de desarrollo profesional atendiendo a las necesidades y demandas del entorno.	No logra proponer lineamientos de cambio integrando resultados y análisis de evaluación de su desempeño pre-profesional.	Requiere dirección constante para proponer lineamientos de cambio sustentados en los resultados de la evaluación del programa y de su proyecto personal de desarrollo profesional atendiendo a las necesidades y demandas del entorno.	Bajo supervisión, y siendo reflexivo sobre su proyecto personal de desarrollo profesional, propone lineamientos de cambio sustentados en los resultados de la evaluación del programa, atendiendo a las necesidades y demandas del entorno.	Con una mirada crítica, reflexiva y autónoma, es capaz de proponer lineamientos de cambio sustentados en los resultados de la evaluación del programa y de su proyecto personal de desarrollo profesional atendiendo a las necesidades y demandas del entorno.	10
TOTAL:						40

RÚBRICA PARA DESEMPEÑO PRE-PROFESIONAL CON ENFOQUE GENERAL						
La evaluación del desempeño pre-profesional, se basa en la noción de un proceso de mejoramiento continuo promovido por la reflexión del practicante sobre su propio quehacer, en el ejercicio de las competencias desarrolladas a lo largo de la carrera, analizando las actividades asignadas en su centro de labores. Es así que todos los resultados de aprendizaje pueden/deben ser evaluados, desde la óptica del proceso autoreflexivo, crítico y consciente del estudiante, del mejoramiento, planeación, ejecución, verificación y acción de su propio desempeño como futuro profesional en psicología.						
Resultados de Aprendizaje	Resultado de Aprendizaje	No Logrado	En Proceso	Logrado	Supera las expectativas	
EVP4A	Propone un plan de evaluación de sus actividades profesionales en base a los elementos de contexto, conceptuales, metodológicos y éticos pertinentes de su centro de práctica.	No logra proponer un plan de evaluación de su actividad preprofesional.	Requiere dirección constante para la identificación de los elementos contextuales, conceptuales, metodológicos y éticos a partir de los cuales pueda proponer un plan de evaluación de su actividad preprofesional.	Propone un plan de evaluación de sus actividades profesionales en base a los elementos contextuales, conceptuales, metodológicos y éticos pertinentes de su centro de práctica, bajo supervisión docente.	Propone un plan de evaluación de sus actividades profesionales de manera autónoma, crítica y reflexiva, analizando en profundidad los elementos contextuales, conceptuales, metodológicos y éticos pertinentes de su centro de práctica, anticipando oportunidades de mejora.	10
ITA15	Ejecuta programas de intervención psicoeducativa, organizacional e institucional, comunitaria y societal o terapéutica en situaciones simuladas.	Ejecuta, bajo supervisión, con dificultades en su desempeño, acciones o actividades de intervención psicoeducativa, organizacional e institucional, comunitaria y societal o terapéutica.	Ejecuta, bajo supervisión, con ciertas dificultades, acciones o actividades de intervención psicoeducativa, organizacional e institucional, comunitaria y societal o terapéutica, sin embargo, los logra corregir con ayuda.	Ejecuta, bajo supervisión, acciones o actividades de intervención psicoeducativa, organizacional e institucional, comunitaria y societal o terapéutica, se desempeña de acuerdo a lo esperado y logrando reflexionar sobre su desempeño pre-profesional.	Ejecuta, bajo supervisión, acciones o actividades de intervención psicoeducativa, organizacional e institucional, comunitaria y societal o terapéutica en situaciones simuladas. Y propone de manera crítica y reflexiva mejoras para su desempeño pre-profesional.	10
ITA10	Integra los resultados de la intervención y elabora un reporte de los mismos, como evidencia del logro de su planificación.	Elabora un reporte de la intervención, pero no es coherente con las actividades realizadas en el centro de prácticas, y presenta errores de formato y contenido.	Elabora un reporte de intervención enumerando de manera descriptiva las principales acciones realizadas en sus prácticas.	Elabora un reporte de intervención analizando de manera crítica y reflexiva las principales acciones realizadas en su desempeño pre-profesional, fundamentando evidencias del logro de la planificación de sus acciones.	Elabora un reporte de intervención analizando de manera crítica y reflexiva las principales acciones realizadas en su desempeño pre-profesional, evidenciando el logro de la planificación de sus acciones e identificando oportunidades factibles de mejora.	10
EVP4S ITA10	Propone lineamientos de cambio sustentados en los resultados de la evaluación del programa y de su proyecto personal de desarrollo profesional atendiendo a las necesidades y demandas del entorno.	No logra proponer lineamientos de cambio integrando resultados y análisis de evaluación de su desempeño pre-profesional.	Requiere dirección constante para proponer lineamientos de cambio sustentados en los resultados de la evaluación del programa y de su proyecto personal de desarrollo profesional atendiendo a las necesidades y demandas del entorno.	Bajo supervisión, y siendo reflexivo sobre su proyecto personal de desarrollo profesional, propone lineamientos de cambio sustentados en los resultados de la evaluación del programa, atendiendo a las necesidades y demandas del entorno.	Con una mirada crítica, reflexiva y autónoma, es capaz de proponer lineamientos de cambio sustentados en los resultados de la evaluación del programa y de su proyecto personal de desarrollo profesional atendiendo a las necesidades y demandas del entorno.	10
TOTAL:						40

Apéndice 3. Enlace del Portafolio de Suficiencia Profesional

<https://sites.google.com/pucp.edu.pe/portafoliodedpp/presentaci%C3%B3n>

