



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA CLÍNICA**

**ESTUDIO DE NECESIDADES EDUCATIVAS EN RELACIÓN A LAS
HABILIDADES PARA LA VIDA EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE
PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA**

TUTOR:
JOSNIL ROJAS

AUTOR:
BÁRBARA MÉNDEZ

CARACAS, SEPTIEMBRE DE 2017



Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Psicología
Departamento de Psicología Clínica

Estudio de Necesidades Educativas en relación a las Habilidades para la Vida en Estudiantes de la Escuela de Psicología de la Universidad Central De Venezuela
(Trabajo de investigación presentado ante la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, como requisito parcial para optar al Título de:
Licenciado en Psicología).

Tutor:
Josnil Rojas

Autor:
Bárbara Méndez¹

Caracas, Septiembre de 2017

¹ Bárbara Méndez, Departamento de Psicología Clínica, Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela. Para correspondencia con relación al presente trabajo de investigación, favor comunicarse a la siguiente dirección: barbara.mendezh1@gmail.com

Agradecimientos

En la presente investigación se agradece a la Universidad Central de Venezuela, a la Escuela de Psicología, a profesores, estudiantes y demás miembros de la comunidad universitaria que participaron en calidad de entrevistados, expertos o asesores. A familiares, amigos y compañeros de estudio por su apoyo y colaboración.

Resumen

Estudio de Necesidades Educativas en cuanto a Habilidades para la Vida de estudiantes de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela

El presente estudio tuvo como objetivo la identificación de las necesidades educativas en cuanto a las Habilidades para la Vida en estudiantes de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 45 estudiantes y 8 profesores, las cuales fueron procesadas a través de la técnica de análisis de contenido con orientación cuantitativa para evaluar las habilidades sociales, cognitivas y emocionales de los estudiantes desde tres perspectivas: la autopercepción, la percepción acerca del estudiantado y la percepción de los profesores. Adicionalmente, se evaluaron las propuestas que realizaron los entrevistados para la incorporación de las Habilidades para la Vida en la formación profesional de los psicólogos. Se identificaron tres tipos de necesidades: sentidas, expresadas y futuras. Además, las habilidades sociales y emocionales son aquellas que requieren un abordaje prioritario debido a la carencia percibida de fuentes de estimulación para su adquisición, a diferencia de las habilidades cognitivas que son desarrolladas por medio de la formación académica.

Palabras Clave: Habilidades para la Vida, estudio de necesidades, estudiantes universitarios, análisis de contenido, formación en Psicología.

**Educational Needs Assessment about Life Skills of the School of Psychology of the
Universidad Central de Venezuela.**

The present study was carried out to identify the educational needs in Life Skills in undergraduate students of the School of Psychology of the Universidad Central de Venezuela (UCV). We carried out semi-structured interviews to 45 students and 8 professors, as well as a quantitative content analysis procedure to evaluate the students' social, cognitive and emotional skills from three perspectives: self-perception, perception about other students and professors perceptions. Additionally, the proposals they made for the acquisition of Life Skills into the psychologists professional training, were evaluated. Three types of needs were identified: felt, expressed and future ones. Furthermore, social and emotional skills are those with primacy, due to the perceived lack of sources of stimulation for their acquisition, unlike the cognitive skills that are promoted through academic training.

Keywords: Life Skills, needs study, university students, content analysis, training in Psychology.

Índice General

Contenido	
Agradecimientos	iii
Resumen	iv
I. Introducción	11
II. Marco Teórico	13
2.1. Habilidades para la Vida	13
<i>2.1.1. Antecedentes</i>	<i>16</i>
<i>2.1.2. Dimensiones</i>	<i>19</i>
<i>2.1.3. Áreas de Aplicación</i>	<i>21</i>
2.2. Estudio de Necesidades	23
<i>2.2.1. Necesidades Educativas</i>	<i>27</i>
2.2. Estudiantes Universitarios	28
<i>2.3.1. La Formación Académica del Psicólogo en Venezuela</i>	<i>31</i>
<i>2.3.2. Formación del Estudiante de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela</i>	<i>33</i>
III. Planteamiento del Problema	35
IV. Objetivos	42
4.1 Objetivo General	42
4.2 Objetivos Específicos	42
V. Marco Metodológico	43
5.1. Tipo de Investigación	43
5.2. Nivel de la Investigación	43
5.3. Diseño de la Investigación	44
5.4. Población	44
5.5. Muestra	45
5.6. Materiales	46
5.7. Instrumento de Recolección de Datos	47
5.8. Procedimiento	48
<i>5.8.1. Fase de Reconocimiento y Preparación</i>	<i>49</i>
<i>5.8.2. Fase de Diagnóstico</i>	<i>50</i>

5.8.3. Fase de Toma de Decisiones.....	51
5.9. Estadísticos.....	51
5.10. Procesamiento de los Datos.	52
5.10.1. Codificación.....	53
VI. Hallazgos.....	57
VII. Discusión.	84
7.1. Tipos de Necesidades Encontradas.	84
7.1.1. Necesidades Normativas.....	84
7.1.2. Necesidades Sentidas.....	88
7.1.1. Necesidades Expresadas.....	94
7.1.3. Necesidades Comparativas.	99
7.1.4. Necesidades Futuras.....	100
7.2. Estrategias para la Satisfacción de Necesidades en el Área de Habilidades para la Vida.	102
VIII. Conclusión.....	113
IX. Limitaciones y Recomendaciones.....	115
Referencias.....	117
Anexos.....	131

Índice de Anexos

Contenido

Anexo A. Descripción de las Características de la Muestra.....	131
Anexo B. Guión de Entrevista dirigida a Estudiantes.....	133
Anexo C. Guión de Entrevista a Profesores	134

Índice de Tablas

Tabla 1. <i>Teorías que Sustentan el Enfoque de Habilidades para la Vida según Mangrulkar y cols., (2001).</i>	18
Tabla 2. <i>Categorías centradas en las habilidades cognitivas.</i>	54
Tabla 3. <i>Categorías centradas en las habilidades sociales.</i>	55
Tabla 4. <i>Categorías centradas en las habilidades emocionales y las propuestas para la adquisición de las Habilidades para la Vida.</i>	55
Tabla 5. <i>Análisis de la Categoría “Pensamiento Crítico”.</i>	58
Tabla 6. <i>Análisis de la categoría “Manejo Eficaz de Relaciones Interpersonales”.</i>	60
Tabla 7. <i>Análisis de la categoría “Empatía”.</i>	62
Tabla 8. <i>Análisis de la categoría “Manejo Eficaz de Emociones y Sentimientos”.</i>	64
Tabla 9. <i>Análisis de la Categoría “Manejo Eficaz de Tensiones y Estrés”.</i>	67
Tabla 10. <i>Análisis de la Categoría “Autoconocimiento”.</i>	69
Tabla 11. <i>Análisis de la Categoría “Comunicación Asertiva”.</i>	71
Tabla 12. <i>Análisis de la Categoría “Solución de Problemas”.</i>	74
Tabla 13. <i>Análisis de la Categoría “Pensamiento Creativo”.</i>	76
Tabla 14. <i>Análisis de la Categoría “Toma de Decisiones”.</i>	78
Tabla 15. <i>Análisis de la Categoría “Propuestas para la Adquisición de Habilidades para la Vida”.</i>	79
Tabla 16. <i>Descripción de los estudiantes entrevistados del Ciclo Básico.</i>	131
Tabla 17. <i>Descripción de los estudiantes entrevistados del Ciclo Aplicado.</i>	131
Tabla 18. <i>Descripción de los profesores entrevistados.</i>	132

Índice de Figuras

Figura 1. Gráfico de Sub-categorías agrupados por dimensión.....	57
Figura 2. Gráfico de Sub-categorías en la Habilidad “Pensamiento Crítico”.....	59
Figura 3. Gráfico de Sub-categorías en la Habilidad “Manejo Eficaz de Relaciones Interpersonales”.....	61
Figura 4. Gráfico de Sub-categorías en la Habilidad “Empatía”.....	64
Figura 5. Gráfico de Sub-categorías en la Habilidad “Manejo Eficaz de Emociones y Sentimientos”.....	66
Figura 6. Gráfico de Sub-categorías en la Habilidad “Manejo Eficaz de Tensiones y Estrés”.....	68
Figura 7. Gráfico de Sub-categorías en la Habilidad “Autoconocimiento”.....	70
Figura 8. Gráfico de Sub-categorías en la Habilidad “Comunicación Asertiva”.....	73
Figura 9. Gráfico de Sub-categorías en la Habilidad “Solución de Problemas”.....	75
Figura 10. Gráfico de Sub-categorías en la Habilidad “Pensamiento Creativo”.....	77
Figura 11. Gráfico de Sub-categorías en la Habilidad “Toma de Decisiones”.....	79
Figura 12. Gráfico de Sub-categorías en las “Propuestas para la Adquisición de Habilidades para la Vida”.....	81

I. Introducción

Las necesidades son una constante en el desarrollo individual y grupal del ser, debido a que la interacción entre él y su ambiente modifican las condiciones en dos direcciones: la satisfacción o la agudización de las mismas, que en cualquiera de los casos deriva en la creación de nuevas necesidades. Ante un concepto tan cambiante e influido por la significación que el sujeto le atribuye, es difícil concebir un estudio que abarque todas las áreas en que se desenvuelven los individuos, por ello es pertinente delimitar la detección de necesidades hacia un tema y población específico.

En este sentido, las Habilidades para la Vida resultan un área que permite tener una aproximación a la forma en cómo la comunidad académica se percibe a sí misma en relación a los parámetros que sus miembros consideran ideales para sí mismos y para los otros.

Una mirada más profunda al área indica que Habilidades para la Vida es un constructo dirigido a la promoción de la salud, a través del desarrollo de un conjunto de habilidades cognitivas, sociales y emocionales. Surgió aproximadamente en la última década del Siglo XX, como propuesta de la Organización Mundial de la Salud (OMS) para el diseño y aplicación de programas psicoeducativos que permitan a las poblaciones en riesgo psicosocial adquirir las herramientas necesarias para mantener un estado de salud óptimo, y responder efectivamente a las demandas de la vida cotidiana (Melero, 2010).

Sin embargo, en Venezuela ha encontrado pocos espacios para su desarrollo y difusión, siendo prioritarios aquellos programas de atención terciaria en el abordaje de las problemáticas contextuales que afectan, en su mayoría, a las personas en alto riesgo psicosocial (Bonvecchio, Becerril, Carriedo y Landaeta, 2011). Además, la especialización en el área está ausente en los programas de estudio de las instituciones de educación superior del país, tanto en disciplinas sociales como humanistas (Oficina de Planificación del Sector Universitario, s.f.).

Es por ello, que se requiere investigar si el enfoque de Habilidades para la Vida representa una necesidad educativa en los estudiantes universitarios que cursan estudios de pregrado en Psicología. El presente estudio surge como paso previo a la creación de programas de intervención dirigidos a cubrir ese déficit en la instrucción académica y la promoción de las competencias que se deben adquirir durante la profesionalización.

En consecuencia, se llevó a cabo un estudio diagnóstico como método que permite conocer si hay presencia o ausencia de necesidades respecto al área de Habilidades para la Vida en los estudiantes universitarios del pregrado en Psicología de la Universidad Central de Venezuela.

Este documento presenta, inicialmente, una revisión teórica del enfoque de Habilidades para la Vida, los fundamentos que rigen los estudios de necesidades y la descripción de los estudiantes universitarios, específicamente aquellos que incursionan en el campo de la Psicología. El siguiente capítulo versa sobre las características de la investigación a nivel metodológico, con énfasis en los procedimientos que se llevaron a cabo para el manejo de los datos. Posteriormente, se plantea una descripción de los hallazgos obtenidos y el análisis de los mismos. Por último, se plantean las conclusiones finales así como las limitaciones y recomendaciones que surgieron de la investigación.

II. Marco Teórico

Las bases teóricas que rigen esta investigación tienen como ejes principales los estudios previos en Habilidades para la Vida, los fundamentos que rigen el desarrollo de los estudios de necesidades y la información concerniente al rol del estudiante universitario especializado en el área de la Psicología que se forma actualmente en Venezuela.

2.1. Habilidades para la Vida

Habilidades para la Vida es un constructo que interrelaciona distintas destrezas, valores y aptitudes que permiten el adecuado desenvolvimiento del individuo en los distintos roles que ejerce en la sociedad. Por lo cual se han realizado distintas aproximaciones a la conceptualización del término, que varían en función del énfasis al que se dirige cada área de investigación o al carácter institucional con el que es abordado.

La División de Salud Mental de la OMS (1993) describe a las Habilidades para la Vida como un conjunto de competencias, conocimientos, aptitudes y valores que facilitan el abordaje personal y psicosocial de las situaciones de la vida cotidiana de acuerdo a la influencia de elementos disposicionales de relevancia, como son: la cultura, el género, factores socioeconómicos, entre otras características que definen al sujeto.

Por su parte, el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) las define como, “las habilidades psicosociales e interpersonales que se consideran generalmente importantes, (...) es en última instancia, las interrelaciones entre las habilidades lo que produce potentes resultados conductuales” (Singh, 2004, p.2). Este organismo sostiene que la selección y entrenamiento en las distintas habilidades que comprende el término, pueden variar en función a las características que definen al grupo de sujetos a quienes se aplican los programas de capacitación en éstas herramientas (Singh, 2004).

López y Hernández (2012) definen las habilidades para la vida como “(...) la categoría con la que se designan destrezas y/o capacidades de respuesta asertiva que la

persona da frente a las situaciones de dificultad, son adquiridas por entrenamiento conductual y se producen continuamente a lo largo de su vida secular” (p. 3).

Las anteriores definiciones tienen en común el planteamiento de que las Habilidades para la Vida son un conjunto de destrezas, competencias, actitudes y valores que facilitan el desarrollo óptimo del individuo, su convivencia en sociedad y el afrontamiento de distintos eventos contextuales que influyen en el desempeño del grupo de referencia al que pertenece. Por lo tanto, éste es el concepto que se utilizó para guiar la investigación, dado que propone una visión integradora del término y enfatiza el rol activo que tiene el sujeto para el aprendizaje de las habilidades y su aplicación en el medio al que pertenece.

Este enfoque se caracteriza por tener objetivos generales que se pueden adaptar a distintas poblaciones, así como aspectos determinantes para potenciar su efectividad porque implican tanto la motivación individual, como componente del desarrollo personal, y las condiciones socioculturales (Mangrulkar, Whitman y Posner, 2001; Díaz, Rosero, Melo y Aponte, 2013). Entre sus objetivos se encuentran: la promoción de la salud, la prevención primaria de los problemas que afectan la salud y la reducción del riesgo psicosocial.

Según la Organización Panamericana de la Salud (OPS), la promoción de la salud es entendida como: “(...) el proceso de proporcionar a los pueblos los medios necesarios para que puedan mejorar su salud y ejercer un mayor control sobre ella” (1997, c.p. Mantilla, 2003, p. 11).

En este sentido, la salud es definida por la OMS como “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (1948, c.p., Alcántara, 2008, p.96). Con base en este concepto la enseñanza de las habilidades que comprende el constructo permite la promoción de la salud al generar oportunidades para que el individuo desarrolle destrezas y valores orientados a destacar los factores de protección internos y externos que definen una interacción con el ambiente dirigida a mantener el bienestar, facilitar el proceso de empoderamiento en el control de su comportamiento y el desarrollo de sus potencialidades (Mangrulkar y cols., 2001; OPS, 2001).

El segundo objetivo está dirigido a la disminución del riesgo psicosocial, que consiste en la promoción de acciones que faciliten la identificación de aquellas situaciones específicas que pueden afectar la salud de personas, grupos o comunidades, para evitar su aparición y desarrollo por medio de la información oportuna y efectiva (Mantilla, 2003; Cruz, 2007).

El logro de estos objetivos radica en la influencia de los aspectos definitorios del enfoque de Habilidades para la Vida, es decir, aquellas características subyacentes a todo el proceso de acción que se lleva a cabo. En primer lugar, se destaca la especificidad cultural que implica la adaptación de los métodos y contenidos de enseñanza de cada habilidad al contexto sociocultural que define a la población beneficiada. Por ello, no se considera que sean una prescripción de normas que estandarizan el comportamiento, sino una fuente de aprendizajes para que el Ser, desde su individualidad, pueda ejercer un estilo de vida positivo que permita beneficios a su salud (Mantilla, 2003).

Además, las habilidades que componen el enfoque se consideran genéricas debido a que suelen tener efectividad simultánea en diversas situaciones que afectan a las personas, es decir, el aprendizaje de estas habilidades va a tener impacto en todos los roles que ejerce el individuo, ya sea profesional, personal, afectivo u otro. Además, la interrelación entre las habilidades es fundamental para el desarrollo de este enfoque, puesto que existen vínculos de complementariedad entre ellas que favorecen la consolidación de los aprendizajes y su transferencia a diversas áreas de la vida cotidiana de las personas (Mantilla, 2003).

Sin embargo, la incorporación de las Habilidades para la Vida al repertorio conductual no es una solución instantánea a todos los problemas del individuo, sino que promueve el desarrollo de herramientas cognitivas, sociales y emocionales para que las use eficientemente en los distintos contextos donde se encuentra (Mantilla, 2003; OPS, 2001; Cardozo, Dubini, Fantino y Ardiles, 2011).

En este punto, es importante establecer la diferencia entre el constructo y otros conceptos asociados como: valores y cualidades, o competencia psicosocial. Las Habilidades para la Vida son conductas que el sujeto aprende para tomar el control de lo

que considera su realidad inmediata, mientras que los valores y cualidades hacen referencia a constructos que constituyen un patrón de comportamientos estables en el individuo (Díaz y cols., 2013).

La competencia psicosocial es comprendida como la “habilidad para mantener un estado de bienestar mental y expresarlo a través de un comportamiento adaptativo y positivo en sus interacciones con los demás, con su propia cultura y medio ambiente” (Bravo, Gálves y Martínez, 1998, p. 58).

Ribes (2006, p.21) agrega que “Las competencias implican habilidades, pero no constituyen solamente habilidades. Las competencias requieren, además, satisfacer un nivel o criterio de aptitud. Ser competente incluye ser hábil y ser apto”. Es decir, el aprendizaje de este enfoque y la interrelación entre cada uno de sus componentes tiene como resultado el desarrollo de las competencias que permiten al individuo enfrentarse a los cambios en su cotidianidad.

2.1.1. Antecedentes.

El estudio de las habilidades para la vida surge como respuesta a la necesidad de implementar nuevos métodos de formación en el desarrollo individual y grupal de las personas y ha tenido un rápido crecimiento tanto en el área investigativa como aplicada (División de Salud Mental, 1993).

Tiene su origen en la creación de programas para la prevención de problemáticas sociales, tales como el consumo de sustancias, delincuencia, deserción escolar, maternidad temprana, entre otros. Estos programas presentaban un enfoque técnico académico con el objetivo de informar a la población, haciendo énfasis en habilidades de tipo social; posteriormente, UNICEF y la OMS plantearon la inclusión de habilidades cognitivas y de manejo de las emociones, para orientar su estudio en favor de la promoción de la salud (Martínez, 2014).

Por ello, en 1993 la División de Salud Mental de la OMS, publica la iniciativa internacional de Habilidades para la Vida en el marco de la creación de programas de

intervención que integrarán las competencias necesarias para la formación de jóvenes en el desempeño eficaz de las distintas situaciones que se pudieran presentar en su cotidianidad (Martínez, 2014).

Las investigaciones iniciales en Habilidades para la Vida, estuvieron orientadas a la educación en el área de la salud centrada en el conocimiento y la difusión de información, posteriormente, las investigaciones se dirigieron a la promoción de programas de alfabetización en distintas poblaciones, donde se destacaba la importancia de mantener una asociación directa entre el desarrollo de las destrezas sin la interrupción de las labores diarias, así como a la prevención de situaciones de riesgo específico (Singh, 2004; Cardozo y cols., 2011).

Es por ello, que en la quinta reunión de CONFITEA (Conferencia Anual sobre Educación de Adultos) realizada en 1997, se abordó la discusión de la educación como un derecho básico e indispensable en todos los individuos para que alcancen su máximo potencial, sin que sea limitado por su edad, género u otras características que le definen. Además plantean que “es esencial que el reconocimiento del derecho a la educación durante toda la vida debe ir acompañada de medidas para crear las condiciones necesarias para el ejercicio de este derecho” (Declaración CONFITEA, 1997, c. p. Singh, 2004).

Posteriormente, UNICEF (2003) inició el abordaje de programas de intervención en niños considerados en riesgo, e implementó el uso de habilidades para la vida como principio fundamental; entre los ejes de trabajo destacan: la prevención y atención del Virus de Inmunodeficiencia Adquirida (VIH), la promoción de la salud, la reducción de la violencia, el desarrollo sostenible, entre otros.

En la actualidad, las investigaciones en el área se han orientado a la formación de los jóvenes en las competencias que se encuentren disminuidas en su entorno. Se estima que los campos de aplicación en que ha sido altamente efectiva la implementación de programas de habilidades para la vida son: la prevención y rehabilitación de la drogodependencia, educación sexual, desarrollo de competencias ciudadanas, igualdad de género, desempeño laboral, entre otros (Fundación Edex, 2013).

El enfoque de Habilidades para la Vida se fundamenta en diversas teorías que contribuyen en la explicación de las aristas que lo componen y abarcan aquellas orientadas a explicar los resultados que puede generar el aprendizaje de las mismas, otras dirigidas a la relación entre el desarrollo humano y la adquisición de las habilidades, y un último grupo centrados en los procesos de aprendizaje y consolidación de cada habilidad. Todas ellas se encuentran resumidas en la tabla 1, la cual fue adaptada de la investigación de Mangrulkar y cols., (2001).

Tabla 1. *Teorías que Sustentan el Enfoque de Habilidades para la Vida según Mangrulkar y cols., (2001).*

Clasificación	Teorías	Descripción
Teorías centradas en los resultados de las Habilidades para la Vida	Teoría de la resiliencia y riesgo de Bernard.	Explica que el aprendizaje y fortalecimiento de las habilidades para la vida pueden constituir y complementar los factores protectores significativos para un sujeto favoreciendo sus interacciones en ambientes hostiles o de presión.
	Teoría de la influencia social de Evans.	La teoría propone que los jóvenes que experimentan presión social directa o indirectamente, tienen una tendencia mayor a iniciar conductas de riesgo que afecten su salud. Por lo tanto, los programas basados en Habilidades para la Vida promueven estrategias para resistir la presión grupal antes o durante su aparición.
	Teoría de la solución cognitiva de problemas Shure y Spivack.	Plantea que la enseñanza de habilidades cognitivas en niños reduce y previene la tendencia de un sujeto a involucrarse en conductas de riesgo.
Teorías centradas en el aprendizaje de las Habilidades para la Vida	La teoría del aprendizaje social de Bandura.	Se basa en las teorías del aprendizaje social de Bandura, la cual explica que la conducta se aprende a través de la observación modelada o no del comportamiento de otros en un medio compartido. Por lo tanto, se considera que las Habilidades para la Vida promueven el aprendizaje de conductas saludables por medio del modelaje, instrucciones y la reproducción de tales comportamientos en la cotidianidad.
	Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner.	Explica que existen ocho tipos de inteligencia que se desarrollan en distintos niveles en cada individuo, por ello las Habilidades para la Vida permiten la incorporación de diversos métodos de aprendizaje en cada área de la cotidianidad de los jóvenes, ampliando el desarrollo de los tipos de inteligencia.
Teorías centradas en la relación entre desarrollo humano y aprendizaje de las Habilidades para la Vida	Teoría del Desarrollo Infantil y Adolescente Eccles.	Explica que el aprendizaje de las Habilidades para la Vida se consolida en relación al proceso madurativo del sujeto, que implica procesos biológicos, sociales y cognitivos como precurrentes que promueven su asimilación en diferentes etapas de desarrollo.
	Teorías de la Psicología Constructivista.	El desarrollo cognitivo de un individuo se basa en las interacciones sociales que establece con el medio que lo rodea, pues el conflicto cognitivo entre lo que se conoce y lo que se encuentra en el ambiente cultural requiere de la interacción social para promover el cuestionamiento de su conocimiento y facilitar la incorporación de niveles de entendimiento más avanzados. Entre sus principales exponentes destacan Piaget y Vigostsky.

2.1.2. Dimensiones.

Las habilidades para la vida, comprenden diez factores que representan las competencias requeridas por el individuo para un desarrollo fundamentado en los valores (Melero, 2010). Sin embargo, se han planteado distintas clasificaciones que las agrupan, desde el tipo de competencias que abarcan o desde el enfoque psicosocial.

Choque y Chirinos (2009) las dividen en cuatro categorías: personales, interpersonales, cognitivas y físicas. No obstante, esta clasificación es altamente subjetiva debido a que los criterios de selección varían de acuerdo a las diversas perspectivas desde las cuales se plantean.

Por otra parte, desde el enfoque psicosocial, se les clasifica en tres grandes dimensiones: habilidades cognitivas, sociales y del manejo de las emociones. Es un método de agrupación de competencias que posee mayor consenso en la comunidad científica, lo cual facilita su evaluación (Castro y Llanes, 2009; Morales, Benítez y Agustín, 2013; Preciado, 2014). Para fines de esta investigación se consideró relevante utilizar esta taxonomía, debido a que ha sido ampliamente abordada en la bibliografía especializada en el área, y responde a los criterios de practicidad, parsimonia e integración necesarios para el abordaje de enfoque en el ámbito aplicado.

En este sentido, la primera dimensión se corresponde a las *habilidades cognitivas*, descritas como un conjunto de destrezas necesarias para la integración de información del medio interno y externo a fin de generar conocimiento y estrategias de acción, entre ellas se encuentran el pensamiento crítico, el pensamiento creativo, la toma de decisiones y la solución de problemas (Choque y Chirinos, 2009). A continuación se presentan sus respectivas definiciones:

- **Pensamiento Crítico:** es la habilidad que tiene un individuo de cuestionar, investigar, replantear y analizar con objetividad los hechos, creencias o situaciones, para establecer criterios que le permitan comprender su realidad, sin asumir pasivamente otros puntos de vista. Favorece el reconocimiento de los factores que influyen en las

conductas propias y ajenas (Montoya y Muñoz, 2009; Melero, 2010; Bravo, 2015; Mantilla, 2003).

- **Toma de Decisiones:** Es la capacidad de evaluar críticamente varias alternativas así como los beneficios y perjuicios que influyen en la construcción de decisiones a corto, mediano y largo plazo (Melero, 2010; Montoya y Muñoz, 2009).
- **Pensamiento Creativo:** Es la capacidad de generar iniciativas, ideas, productos y procedimientos novedosos y originales asociados a conceptos abstractos o concretos, Favorece las respuestas adaptativas y la flexibilidad para evaluar situaciones desde distintas perspectivas (Mantilla, 2003; Martínez, 2014).
- **Solución de Problemas y Conflictos:** Es la habilidad de manejar los problemas o conflictos de forma constructiva a través de la búsqueda de soluciones que promuevan beneficios para las partes implicadas y el crecimiento personal (Montoya y Muñoz, 2009; Martínez, 2014).

La segunda dimensión hace referencia a las *habilidades sociales*, definidas como aquellas que facilitan el intercambio entre el individuo y la sociedad de forma eficaz, por ello comprenden las competencias de empatía, comunicación asertiva y el manejo de las relaciones interpersonales (Morales y cols., 2013), las cuales son abordadas según las siguientes definiciones:

- **Empatía:** Es la capacidad de ponerse en el lugar del otro e inferir los pensamientos, sentimientos y emociones para esa persona, incluso en situaciones con las que no se está familiarizado. La empatía nos ayuda a desarrollar la tolerancia, solidaridad, generosidad, comprensión del otro, mejora las interacciones sociales y disminuye la discriminación y exclusión social (Mantilla, 2003; Montoya y Muñoz, 2009; OPS, 2001).
- **Comunicación Asertiva:** Es la capacidad de escuchar y expresar los sentimientos, pensamientos y emociones de forma clara, directa y apropiada al contexto (Montoya y Muñoz, 2009; Bravo, 2015).
- **Relaciones Interpersonales:** Es la destreza para iniciar, mantener y mejorar las relaciones significativas con quienes rodean al individuo, a fin de propiciar vínculos

positivos en las interacciones familiares, de amistad, de pareja u otras; así como la capacidad para romper vínculos de forma asertiva, pues propicia la autoafirmación y el establecimiento de límites en las relaciones (Mantilla, 2003; Montoya y Muñoz, 2009; Bravo, 2015).

La tercera dimensión comprende las *habilidades emocionales*, las cuales están orientadas a identificar y describir el estado de ánimo del individuo, ellas son: el conocimiento de sí mismo o autoconocimiento, el manejo de emociones y sentimientos, y el manejo de tensiones y estrés (Choque y Chirinos, 2009). Sus definiciones son:

- **Conocimiento de sí mismo o Autoconocimiento:** Es la exploración y reconocimiento de las características específicas que definen al propio individuo, tales como: fortalezas, debilidades, intereses, aspiraciones, expectativas y preocupaciones, con el objetivo de desarrollar el conocimiento referencial acerca de sí mismo y los otros (División de Salud Mental de la OMS, 1993; Martínez, 2014; Montoya y Muñoz, 2009).
- **Manejo de Emociones y Sentimientos:** Es la capacidad de identificar las emociones y sentimientos propios y ajenos, así como la influencia que tienen en el comportamiento para generar un manejo efectivo de los mismos (Mantilla, 2003).
- **Manejo de Tensiones y Estrés:** Es la habilidad de identificar los factores internos y externos que producen respuestas de tensión o estrés en sí mismo y en los otros, así como los efectos que estas reacciones tienen en el comportamiento, para el aprendizaje de estrategias que permitan canalizarlo de forma positiva y reducir el impacto que tienen en la salud (Mantilla, 2003; Montoya y Muñoz, 2009).

2.1.3. Áreas de Aplicación.

Las investigaciones en el enfoque de Habilidades para la Vida han demostrado su efectividad en el logro de sus objetivos, debido a que la OMS ha favorecido la difusión de su aplicación en diversas áreas que abarcan aspectos académicos, laborales, personales, entre otros, y se han implementado en ambientes y comunidades con alto riesgo

psicosocial, como parte de la atención primaria necesaria para prevenir la pérdida del bienestar subjetivo (Melero, 2010).

Según Marfull, Flanagan y Ossa (2013) el desarrollo de programas de empoderamiento basado en el enfoque de Habilidades para la Vida en las comunidades, puede ser un medio para la inclusión social de personas con discapacidad, así lo demostraron en diversas investigaciones donde se llevaron a cabo programas para fomentar la autodeterminación en jóvenes de 8 a 14 años con trastornos del desarrollo por medio de talleres teórico-prácticos en su comunidad de referencia.

Los resultados arrojaron que el aprendizaje de estas habilidades se afianza cuando están alineadas las prácticas en todos los contextos en que se encuentra la persona, tales como: el hogar, la escuela, la comunidad, entre otros. Además los resultados fueron favorables en el establecimiento de relaciones interpersonales, autoestima y participación en actividades comunitarias.

Por otra parte, Porras (2013) indica que la implementación de programas basados en este enfoque es una estrategia que permite el abordaje de los conflictos de género y los problemas que derivan de ello, al promover la igualdad, la reducción de la violencia y la discriminación.

Otras investigaciones se han orientado a reducir el riesgo psicosocial en casos donde se presentan problemáticas específicas, como la tendencia a delinquir, el embarazo precoz, el consumo de sustancias legales y no legales, prevención de la violencia, disminución de la deserción escolar, prevención de enfermedades de transmisión sexual, entre otros (Hernández, 2015; Mantilla, 2003; Piedra, 2014; Pérez de la Barrera, 2013).

Según Pérez de la Barrera (2012), los programas de Habilidades para la Vida dirigidos a reducir el consumo de drogas en jóvenes proporcionaron información acerca de los riesgos que tiene para la salud a corto y largo plazo, la desmitificación de creencias erróneas asociadas y la promoción de los factores protectores que les rodean. En los resultados se encontraron reducciones significativas del consumo de estas sustancias en los jóvenes, lo que demostró la efectividad del programa.

En general, las Habilidades para la Vida son una herramienta que permite el sano desarrollo del ser como individuo y en comunidad, por ello la relevancia de su difusión en las poblaciones que más lo requieran con énfasis en las dimensiones que sean prioritarias para cada caso.

Es por ello, que el diseño de programas basados en este enfoque tiene como paso inicial la aproximación a la comunidad beneficiada para establecer una jerarquización de necesidades a satisfacer a través de las habilidades que deben ser abordadas con más celeridad y determinar cuáles han sido desarrolladas previamente.

2.2. Estudio de Necesidades.

El concepto de Habilidades para la Vida a la luz del contexto venezolano es una herramienta que da respuesta a necesidades educativas sentidas por unos y expresadas por otros, sin embargo, las investigaciones en el área son aún muy incipientes para determinarlo, por ello se requiere el desarrollo de estudios de necesidades.

El estudio o diagnóstico de necesidades es una metodología de investigación que permite dirigir los objetivos de aquellas intervenciones o programas que quieren desarrollar en una comunidad, organización o grupo determinado de personas, a fin de obtener información sobre las demandas que les rodean ya sean percibidas o no (Muñoz y González, 2011).

En estos estudios, el interés principal es la aproximación del investigador a la realidad inmediata de una población y se toma en consideración la descripción que hacen los actores sociales involucrados para generar acciones en pro de satisfacer las necesidades (Obregón, 2002).

Sin embargo, el concepto de necesidad ha tenido diversas acepciones que dependen del contexto en que sea usado, por ello responde a criterios de ausencia, carencia, escasez, falta, discrepancia, impulso, motivación, obligación, precisión, privación, urgencia, entre

otros (Sánchez, 2001). La evaluación del contexto y el significado que el grupo social le atribuye va a dar cuenta del concepto de necesidad que debe regir la investigación.

Suárez (1990, c.p. Sánchez, 2001) propone una síntesis de los diversos conceptos de necesidad en tres categorías:

- 1. Necesidad como discrepancia:** se considera que la necesidad es toda aquella diferencia entre un estado, situación o realidad actual, respecto a las condiciones en que idealmente debería encontrarse.
- 2. Necesidad como preferencia:** consiste en atribuir al concepto de “necesidad” la percepción de anhelo o deseo que expresa el o los grupos sociales en un contexto determinado.
- 3. Necesidad como deficiencia:** se refiere a la necesidad entendida en términos de problema o deficiencia que debe ser restituida, compensada o reivindicada para el grupo social que se ve afectado.

En consecuencia, la definición de necesidad varía desde el posicionamiento ontológico de cada autor, lo que permite distinguir la evolución y diversificación del término en función al modelo teórico que le subyace. Para los fines de esta investigación, se utilizó el concepto de necesidad desde la perspectiva de discrepancia entre lo esperado y lo obtenido en cuanto a la formación universitaria de los estudiantes de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela.

Todo ello se debe a que este concepto hace énfasis en el modo en que una necesidad es considerada como tal, de acuerdo a las estrategias de atribución de significados de quien observa y describe la situación porque la necesidad es considerada una percepción de la comunidad en general, o de un segmento de la misma.

Desde este enfoque, muchos autores han propuesto diversas formas de clasificar las necesidades para su estudio, entre ellos Maslow (1963, c.p., Guevara, 2005) o Kaufman (1989, c.p., Guevara, 2005). Por lo cual se tomará como referencia el planteamiento de

Villarroel (1979), quien las divide en necesidades normativas, sentidas, expresadas, comparativas y futuras, las cuales Guevara (2005) resume en el siguiente párrafo:

Normativas, aquellas determinadas por el déficit que presenta un individuo o grupo en relación con una norma o estándar existente; sentidas, la cual representa las aspiraciones individuales o grupales; expresadas, vienen dadas por las acciones ejecutadas con vistas a la demanda de los objetos o servicios necesarios para su satisfacción; comparativas, se presentan cuando entre grupos o individuos con características similares existen diferencias, en el sentido de que sólo uno de ellos recibe los beneficios o servicios a los cuales se aspira, y necesidades futuras, las cuales constituyen una exigencia a largo plazo (p. 64).

Esta clasificación se utilizó para guiar la detección de necesidades en este estudio, debido a que la información de esas discrepancias, identificadas o no por la comunidad, pueden pertenecer a una u otra categoría en períodos cortos de tiempo. En este sentido, Guevara (2005) afirma que las necesidades suelen estar en constante proceso de cambio, y pasan de una categoría a otra según las variaciones que se presenten en la interacción entre el ambiente y la comunidad, por ejemplo: una necesidad puede ser calificada como sentida, pero al producirse cambios en el ambiente, es categorizada como una necesidad percibida o futura.

Estos estudios son pertinentes en poblaciones donde no se tiene información acerca de la prioridad de las necesidades, cuando se ha realizado una solicitud explícita de llevarlo a cabo, o incluso ante situaciones en que los miembros que conforman el grupo no acuerdan la jerarquización de las problemáticas a abordar. No obstante, se considera que no es oportuno hacer estas investigaciones cuando recientemente se ha realizado un diagnóstico

similar, en aquellos casos en que se requieran acciones para abordar situaciones de emergencia, o en circunstancias donde la población reconoce el orden en que deben ser solventadas cada una de sus peticiones (Berkowitz y Nagy, 2016). Según Berkowitz y Nagy, 2016 (2016) un estudio de necesidades consta de tres fases:

- **Reconocimiento y Preparación:** consiste en la identificación de los indicadores que dan cuenta de que se debe realizar el estudio, por lo que se planifican las primeras aproximaciones a la comunidad, la factibilidad del estudio, las técnicas de recolección de información que serán implementadas y se establece el listado de recursos que serán utilizados en el desarrollo de la investigación.
- **Fase de Diagnóstico:** hace referencia a la aplicación de las técnicas de recolección de información y a la ejecución de los métodos con los que se procesen los datos para ofrecer una síntesis de las necesidades identificadas.
- **Fase de Toma de Decisiones:** es el período de organización de las necesidades encontradas con base en la prioridad de las mismas y las posibilidades reales de generar estrategias para su satisfacción, tales como programas de prevención, intervención o rehabilitación, nuevas investigaciones, entre otras.

Cuéstara, Fernández y González (2014) explican que el eje central de un proceso de detección de necesidades se encuentra en las técnicas de recolección de la información que emplee el investigador dado que existen diversas técnicas como la entrevista, las encuestas, cuestionarios, grupos focales, entre otros, que poseen características distintas; por lo tanto, permiten un abordaje diferencial en la aproximación a la información de las personas que conforman la población.

A su vez, la selección de la técnica y la forma de procesamiento del dato va a estar regida por el tipo de investigación, que puede ser cualitativa o cuantitativa. Las investigaciones cualitativas obtienen información de técnicas como las entrevistas y grupos focales en ellos se obtiene el discurso de los miembros de la población y se procesa hasta obtener categorías de necesidades por cubrir. Por otra parte, las investigaciones cuantitativas usan técnicas como los instrumentos y encuestas debido a que el manejo del dato se hace a través de estadísticos que permitan su procesamiento (Sánchez, 2001). Otros

criterios para la selección de una técnica de recolección de información son: el tiempo y los recursos disponibles, las características de los sujetos, así como la experticia y los conocimientos que tenga el investigador acerca de cada una de ellas (Obregón 2002).

En general, se considera que el estudio de necesidades es una metodología que permite dar paso a programas y estrategias que satisfagan las carencias o problemáticas de una población, donde se da mayor relevancia a la percepción de los involucrados así como los elementos ambientales que estimulan la aparición de situaciones que no se corresponden a lo esperado por quienes se desenvuelven en una comunidad.

Por otra parte, las necesidades se circunscriben a las diversas aristas de la vida del ser humano en comunidad lo que permite identificar necesidades en el componente fisiológico, social o individual. En estas últimas se encuentran las denominadas necesidades educativas (Sánchez, 2001).

2.2.1. Necesidades Educativas

En el campo de la educación se hallan dos actores sociales principales: los profesores y los estudiantes. Las necesidades de ambos son tomadas en cuenta cuando se hace referencia a la evaluación de las condiciones en que se desarrollan los estudios en las instituciones académicas, donde destacan las formativas y las educativas (Reyes, 2010).

En este sentido, las necesidades formativas son aquellas que están orientadas a identificar las áreas donde el profesorado debe especializarse para disminuir la brecha entre los contenidos teóricos que imparte y los problemas que existen en la puesta en práctica de tales temas, lo cual es el punto de partida para la planificación de programas de intervención dirigidos al aprendizaje (Reyes, 2010); mientras que las necesidades educativas son las diferencias entre la formación actual que reciben los estudiantes y lo que se desea en función de identificar metas a alcanzar en el corto, mediano o largo plazo (Popham, 1980, c.p. Sánchez, 2001).

La importancia de identificar las necesidades educativas radica en que el estudiante adquiere un rol activo dentro de su propia formación, de modo que la profesionalización integre o permita el proyecto de vida y a la vez, no deje de lado las transformaciones del mercado laboral (Hurtado, 2014), lo cual también tiene impacto en los profesores universitarios por la relación de reciprocidad entre ambos grupos de actores sociales.

Es por ello, que el desarrollo de un estudio de necesidades educativas en universitarios puede generar información de cuáles son los criterios o principales indicadores que adquieren relevancia a la hora de establecer una evaluación de las condiciones ambientales que influyen a la formación académica.

2.2. Estudiantes Universitarios.

Debido a que los estudiantes universitarios están en proceso de formación para el ejercicio de las diversas profesiones, y por consiguiente requieren de diversas competencias que permitan su desarrollo laboral y personal, son una población ampliamente evaluada en cuanto a sus potencialidades (Vera y Vicuña, 2013).

También pueden promover cambios en las instituciones de educación superior a fin de mejorar la calidad de la enseñanza, lo cual tiene efectos en el incremento de las posibilidades de incorporación al campo laboral. Fernández y otros (2013, c.p. Rodríguez, Ibarra y Cubero, 2015, p. 18), resaltan que “una de las metas centrales de la Universidad del Siglo XXI es que los estudiantes controlen su proceso de estudio y adquieran competencias que les sean útiles dentro y fuera de las aulas”.

Adicionalmente, es de suma relevancia que la formación que reciben cuente con la actualización de la investigación y la incorporación de las nuevas áreas de conocimiento que surgen constantemente a nivel internacional para ajustar la enseñanza a los requerimientos de la sociedad actual (Muñoz y González, 2011).

Muchas investigaciones han arrojado la importancia del aprendizaje por competencias en ésta población, entre ellas destaca el “Informe para la Unesco sobre Educación

Superior”, desarrollado por Jacques Delors, plantea que la formación académica debe estar orientada a cubrir los siguientes cuatro ejes:

Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (Delors, 1996, p. 91).

Así, Delors (1996) sienta las bases para la creación y difusión de otras iniciativas innovadoras con base en la adquisición de competencias, tal es el caso del Proyecto “Tunning Educational Structures in Europe”, el cual consiste en el desarrollo de una línea de formación estandarizada para todos los estudiantes que comparten una misma disciplina en distintas universidades del territorio europeo y con base en un listado de competencias genéricas para la población académica y otras de carácter específico en consideración a los requerimientos de cada profesión. Además se creó una adaptación del mismo para la región latinoamericana que estuvo en amplia discusión e incorpora diversas destrezas y actitudes orientadas al saber ser, saber hacer y saber estar, las cuales constituyen las dimensiones de la formación por competencias (Amorer y González, 2014).

En consecuencia, las dimensiones que se plantearon en el Informe publicado por Delors y en el Proyecto Tunning, están en paralelo a aquellas que componen las Habilidades para la Vida, ya que las tres propuestas se fundamentan en una visión del individuo como ser integral, lo que contempla la adquisición de conocimientos, la interacción social y la autorregulación emocional.

Martínez, Riopérez y Lord (2013) desarrollaron el “Programa de Desarrollo de Competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida para estudiantes de educación superior” que comprendía la formación de jóvenes en diez (10) habilidades básicas orientadas al trabajo aplicado de las profesiones, lo cual fue efectivo dada la validación

social obtenida y la planificación de estrategias para un desarrollo a largo plazo en los estudiantes.

Rodríguez, y cols., (2015) llevaron a cabo un estudio para conocer los cambios en las competencias básicas cuando los estudiantes universitarios se veían involucrados activamente en el proceso de evaluación. Los resultados arrojaron que la percepción de competencia era elevada en cuanto a la realización de actividades, pero ocurría lo opuesto para la evaluación y creatividad. Además encontraron diferencias en el tipo de curso que ejercían.

Otro elemento a considerar en el proceso de profesionalización de los estudiantes universitarios es la figura de los formadores y encargados de guiarles. Según Pérez (2005) en los modelos tradicionales de enseñanza se les ha atribuido la función de transmitir información en pro de estimular al alumno a que desarrolle un papel activo en su aprendizaje. No obstante, Díaz y Jara (2010) plantean que la figura del profesor ha ido transformándose y en la actualidad sus objetivos están orientados a facilitar experiencias que permitan a los estudiantes utilizar los conocimientos de forma crítica y puedan ejecutar las habilidades cognitivas complejas, tales como la solución de problemas, pensamiento creativo, toma de decisiones, entre otras.

Es así como el profesorado ha cambiado a la par de las modificaciones curriculares y de la incorporación de nuevos métodos y tecnologías en el campo de la pedagogía, con ello el estudiante deja de ser visto como un ente pasivo que recibe y reproduce información, lo que da espacio para que ejerza un rol más activo en reciprocidad con la figura del guía (Amorer y González, 2014).

Debido a que en la Psicología hay diversas áreas de especialización y cada una exige destrezas y habilidades específicas para su ejercicio, es recomendable que los estudiantes de Psicología constantemente evalúen la forma cómo los profesionales ejercen el rol del psicólogo en su sociedad. En consecuencia, contemplar la posibilidad de trasladar estos hallazgos a su formación como profesionales es congruente en lo académico y laboral, así

como también en los objetivos planteados por la OMS respecto a la atención preventiva de las patologías a través del aprendizaje y desarrollo del enfoque de Habilidades para la Vida.

González, González y Vicencio (2014), explican que las competencias genéricas del psicólogo son el pensamiento reflexivo y estratégico, el trabajo en equipo, la ética y la iniciativa, y específicamente comparten las cognitivas y sociales con este enfoque, lo que avala las propuestas de cambio en la estructura de los planes de estudio.

2.3.1. La Formación Académica del Psicólogo en Venezuela.

Los estudios universitarios de Psicología en Venezuela se pueden realizar a nivel de diplomados, pregrado, postgrados, maestrías y doctorados impartidos en diversas instituciones a nivel nacional, lo que permite el acceso de la población a una diversidad de opciones para la formación académica en el área.

En Venezuela, los primeros estudios académicos dirigidos al desarrollo de la disciplina se iniciaron en la década de 1940, a través de cursos de Psicología dictados en el Instituto Pedagógico de Caracas. Sin embargo, no es hasta 1956 cuando se funda la primera Escuela de Psicología en la Universidad Central de Venezuela (UCV), la cual tuvo como pioneros al Profesor Francisco del Olmo y al Profesor Guillermo Pérez Enciso, entre otros profesionales extranjeros que arribaron al país (Dembo, 2010).

La iniciativa de dar apertura a la Escuela de Psicología surgió como respuesta a la necesidad de formar profesionales que produjeran y promovieran la investigación en el área psicológica nacional y a la importancia de capacitar profesionales en el abordaje clínico, educativo y en lo concerniente a la selección de personal. Posteriormente, en 1957 se dio apertura a la Escuela de Psicología de la UCAB (Dembo, 2010).

Tanto la UCV como la UCAB, fueron las únicas casas de estudio que ofertaban la Licenciatura en Psicología, hasta la década de 1970 donde tras un período de protestas nacionales inspiradas en los sucesos del llamado “Mayo Francés”, se realizaron reformas a los planes de estudio de ambas universidades y se dio paso a la fundación de un nueva

Escuela de Psicología ubicada en la provincia del país y no en la capital como las anteriores (Dembo, 2010).

En la actualidad, Dembo (2010) señala que existen 10 instituciones de educación superior que ofertan estudios de pregrado en Psicología, las cuales serán mencionadas según su año de fundación, ellas son: Universidad Central de Venezuela, Universidad Católica Andrés Bello, Universidad Rafael Urdaneta (1978), Universidad Bicentennial de Aragua (2001), Universidad Arturo Michelena (2003), Universidad Metropolitana (2004), Universidad Yacambú (2005), y Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (2007).

En este sentido, se contabilizan dos universidades que son de carácter público, ellas son la UCV y Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado; mientras que las otras instituciones son de carácter privado. Todas las Escuelas otorgan el título del “Licenciado en Psicología”, excepto la Universidad Rafael Urdaneta donde sus egresados obtienen el título de “Psicólogos”. A su vez, todos los regímenes de estudios contemplan cinco años de estudios para cumplir con el currículum académico, ya sea en modalidad semestral (10 semestres) o anual (Oficina de Planificación del Sector Universitario, s.f.).

Desde el año 2008, se dio apertura a otras modalidades de estudio en el área de la Psicología ellos son los Programas Nacionales de Formación (PNF) y los Programas de Formación de Grado (PFG). Los primeros son definidos como: “conjunto de actividades académicas, conducentes a títulos, grados o certificaciones de estudios de educación superior, creados por iniciativa del Ejecutivo Nacional (...)” (Ministerio para el Poder Popular para la Educación Superior, 2008, p.3).

El único PNF en Psicología Social es dictado en la Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida "Kléber Ramírez" fue creado en 2008 y su duración es de cuatro años bajo un régimen de estudio trimestral (Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida "Kléber Ramírez", 2016).

Por su parte, los PFG son definidos como “(...) unidades académico administrativas en las que los estudiantes adquirirán las competencias propias de su formación profesional, de acuerdo con las áreas que la universidad ha definido como prioritarias para el desarrollo

nacional” (Universidad Bolivariana de Venezuela, 2016). En la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) se oferta el PFG orientado a estudios de Psicología, tiene una duración de diez semestres y fue creado en 2016 (Universidad Bolivariana de Venezuela, 2016).

En el año 2011, Universidad de los Andes (ULA) inició los trámites administrativos para la apertura de una nueva Escuela de Psicología en su sede principal ubicada en el Estado Mérida, caso similar ocurrió en el año 2014 en la Universidad Nacional del Táchira (UNET). A la fecha ambos planes de estudio siguen en proceso de evaluación por parte de los organismos gubernamentales (Oficina de Planificación del Sector Universitario, s.f; Sánchez, 2015).

2.3.2. Formación del Estudiante de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela.

En la UCV, la Escuela de Psicología forma parte de la oferta de pregrados que ofrece la Facultad de Humanidades y Educación. Además, coordina y colabora en las investigaciones del Instituto de Psicología de la UCV y ofrece tres servicios de atención psicológica a la población, ellos son el Servicio de Asesoramiento Psicológico (SAP), el Servicio de Psicología Clínica, y el Servicio de Psicología Educativa, Clínica y Comunitaria (Universidad Central de Venezuela, 2009).

El pensum de estudios se divide en diez semestres, los primeros seis conforman el Ciclo Básico y los restantes el Ciclo Aplicado. El primero, está constituido por materias teóricas y científicas, con énfasis en el área metodológica y el área sustantiva de diversas teorías de la Psicología como método para la estimulación del pensamiento crítico y la aproximación al conocimiento (Escuela de Psicología UCV, 2005).

Por otra parte, el Ciclo Aplicado está dirigido a sentar las bases de la especialización respecto a las áreas de aplicación de la Psicología, las necesidades del país, y los recursos que presta la Universidad para la formación. Está compuesto por las siguientes opciones: Asesoramiento Psicológico y Orientación, Clínica, Clínica Dinámica, Educativa, Industrial, y Social (Escuela de Psicología UCV, 2005).

La mención Asesoramiento Psicológico y Orientación está dirigida a la formación de estudiantes con base en el paradigma de la Psicología Humanista, para desempeñar el rol en el área de investigación, docencia, administración y abordaje individual de personas desde sus habilidades o potencialidades y disminuir sus debilidades (Escuela de Psicología UCV, 2005).

En las opciones de Clínica y Clínica Dinámica se aborda la psicología desde el paradigma conductual y psicoanalítico, respectivamente. Está dirigido a la formación de estudiantes para el acompañamiento individualizado o grupal a poblaciones de diversos grupos etarios en todos los niveles de prevención (primaria, secundaria y terciaria), así como en investigación, la gerencia de servicios de salud y el ejercicio profesional independiente (Escuela de Psicología UCV, 2005).

Educativa, es una opción especializada en el abordaje de los ambientes formativos en su totalidad, por lo cual incluye la atención de estudiantes, profesores u otros miembros de la comunidad académica. La mención Industrial, está dirigida a la atención psicológica en contextos laborales, lo que implica la formación en el área de reclutamiento y selección de personal, entrenamiento y desarrollo, ingeniería humana y motivación. Por último, la opción Social, está orientada a la investigación y atención del ser desde su comunidad o su interacción en la sociedad (Escuela de Psicología UCV, 2005).

En este sentido, el perfil del egresado está orientado a realizar contribuciones para el desarrollo del país, solucionar problemas en el área psicológica a través de la formación científica, la sensibilidad social y la ética (Universidad Central de Venezuela, 2009).

III. Planteamiento del Problema

La iniciativa de Habilidades para la Vida se ha orientado a la formación de los jóvenes en aquellas competencias que se encuentren disminuidas en su entorno a través de la adaptación de los programas a la cultura en que se va a aplicar, pues se establece que cada persona tiene una historia de vida determinada por las circunstancias de su ambiente y se desestima todo método de transculturización (Martínez, 2014).

Se han desarrollado diversas aproximaciones a la aplicación y difusión de este enfoque en Latinoamérica y el Caribe, cada una con variaciones de acuerdo al país y su idiosincrasia, sin embargo, estudios del Fondo Multilateral de Inversiones (FOMIN), ente asociado al Banco Interamericano de Desarrollo, arrojan que el aprendizaje de Habilidades para la Vida facilita las oportunidades de trabajo para los jóvenes al explicar que:

La importancia de enseñar este tipo de habilidades a los jóvenes ha sido validada por los empleadores que participan en programas del FOMIN. Ellos han reportado que, ante todo, quieren contratar a empleados que posean habilidades para el puesto de trabajo, tales como la comunicación, el trabajo en equipo, la motivación y la responsabilidad. Las habilidades técnicas, dicen, se pueden aprender en el trabajo (Banco Interamericano de Desarrollo, 2012, p. 3).

Uno de los casos más emblemáticos respecto al abordaje de este tema es el de Colombia, donde se realizó una adaptación del enfoque de Habilidades para la Vida a través de la incorporación de estrategias de enseñanza de los Jesuitas y de los planteamientos de Paulo Freire desde sus inicios en la década de 1990, lo que generó gran aceptación por parte de las instituciones académicas. En la actualidad se han implementado tales programas en la modificación de los planes de estudio para la educación básica y media, a la vez que se han realizado avances investigativos en planes de formación

ciudadana y de prevención de la salud en las distintas esferas de la población colombiana (Martínez, 2014).

En Venezuela el enfoque de Habilidades para la Vida fue contemplado en el Plan de Acción del Programa País 2009-2013, a fin de “(...) incentivar la resiliencia en los jóvenes, la prevención de la violencia y el fortalecimiento de la ciudadanía (...)” (Gobierno de la República Bolivariana de Venezuela y UNICEF, 2009).

No obstante, ha tenido poca difusión como método preventivo para disminuir el riesgo psicosocial, lo cual se puede deducir al evaluar las políticas públicas en materia social que son principalmente de atención terciaria de los problemas. De igual forma sucede con la investigación en el área, la cual es muy reducida y no establece procesos de adaptación de las habilidades a las características de la cultura.

Además pocas instituciones se han orientado a la realización de talleres psicoeducativos para la enseñanza de estas habilidades en poblaciones específicas. Entre las instituciones públicas se encuentra la Organización Nacional Antidrogas (ONA), la cual ofrece un taller de 16 horas para la formación en Habilidades para la Vida en el área organizacional como prevención para el uso de drogas (Correo del Orinoco, 2 de Mayo de 2015).

Entre las instituciones privadas que han promovido esta iniciativa se encuentra la Organización No Gubernamental Hogares CREA de Venezuela, que ofrece cursos para la reinserción social de personas con problemas de adicción a las drogas (Hogares CREA, 2016). De igual forma la Asociación Civil “Aliadas en Cadena” desarrolla diplomados y talleres para fomentar el emprendimiento en mujeres mayores de 15 años, a quienes se les imparten módulos de aprendizaje centrados en las Habilidades para la Vida como método para incrementar la autoestima, autoconocimiento, manejo de emociones y las habilidades cognitivas en la población (Aliadas en Cadena, 2014).

Es difícil establecer una causa específica para la reducida propagación que ha tenido este enfoque en Venezuela, debido a que aún cuando se han generado investigaciones teóricas existe poca información acerca del establecimiento de proyectos que promuevan su

estudio. Incluso no está contemplado en las reformas del currículo académico actual promovido a través de la Consulta por la Calidad Educativa realizada en 2014 (Rivas, 23 de Abril de 2014).

Lo anterior permite cuestionar si existe una necesidad no identificada en el país que justifique la formación en el área de Habilidades para la Vida orientada a la investigación, difusión y al abordaje preventivo o terapéutico y en las disciplinas afines a la psicología, como son la sociología, psiquiatría u otros.

La respuesta se halla en las estadísticas de riesgo psicosocial que se evidencian en los jóvenes de Venezuela. Se estima que el 25% de las mujeres que quedan embarazadas al año, son adolescentes; esta tendencia aumenta cuatro veces más en las jóvenes de bajos recursos económicos (González, 29 de septiembre de 2014). En cuanto a la deserción escolar se encontró que el 37% de los estudiantes de primaria culmina el sexto grado, mientras que la educación media la inicia el 34% y sólo el 10% egresa de la educación diversificada (Lugo, 2012).

Ante tales problemáticas sociales que derivan progresivamente en el menoscabo de la salud, la OMS y la OPS estiman que el enfoque de Habilidades para la Vida ha sido efectivo para estimular el afrontamiento y desarrollar competencias personales y sociales en los jóvenes que conviven en contextos de elevado riesgo social, porque los programas están orientados a la optimización de las destrezas que permiten la organización asertiva de los diferentes roles que ejercen, propician el desarrollo autónomo y saludable de los sujetos, reducen la probabilidad de incidencia en conductas de riesgo a través de la modificación de los factores que las generan y estimulan la conducta prosocial y saludable (Melero, 2010).

Es consecuencia, la detección de necesidades relacionadas a este enfoque, su desarrollo y su adaptación a la población son funciones que se corresponden con el ejercicio profesional del psicólogo, dado que su formación le capacita para tener un abordaje apropiado en el proceso de empoderamiento de las personas al llevar a cabo el rol de facilitador y de modelo para los jóvenes (Banco Interamericano de Desarrollo, 2012). Por ello, es importante considerar la necesidad de formar profesionales especializados en la

práctica y promoción de las Habilidades para la Vida a fin de masificar el conocimiento en esta área y facilitar herramientas que incrementen la cantidad de especialistas que apoyan a los jóvenes en riesgo a lo largo de todo el país, debido a la ausencia de instituciones que cumplan la labor de entrenamiento en el área.

Cantejón, Cantero y Pérez (2008), agregan que la convergencia de las habilidades sociales y emocionales son elementos con gran influencia en la explicación del desempeño profesional y son elementos que destacan entre los criterios de empleabilidad, pero contradictoriamente están ausentes en los programas universitarios de las universidades, lo que se ha convertido en una discusión importante en las reformas académicas para ampliar la propuesta de la educación universitaria por competencias en lugar de la tradicional formación por contenidos.

Ante este último planteamiento, la revisión de los planes de estudio de las Escuelas de Psicología en todo el país, permite visibilizar la ausencia del área de Habilidades para la Vida en las asignaturas que le componen, incluso en aquellas instituciones que fueron fundadas en los últimos 10 años (Escuela de Psicología Universidad Central de Venezuela, 2005; Universidad Católica Andrés Bello, S.f; Universidad Rafael Urdaneta, S.f; Universidad Bicentennial de Aragua, 2015; Universidad Metropolitana, 2014; Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado, 2012; Universidad Arturo Michelena, 2008; Universidad Yacambú, S.f).

De igual forma, la comparación entre el perfil del egresado que describen las Escuelas de Psicología en las universidades venezolanas, plantea la prevalencia de habilidades y competencias de carácter cognitivo con prevalencia del pensamiento crítico y el dominio de los conocimientos teórico-prácticos de la profesión. Además, incluyen el desarrollo de destrezas sociales, tales como el trabajo en equipo (Universidad Católica Andrés Bello, S.f), la sensibilidad social (Escuela de Psicología Universidad Central de Venezuela, 2005) u otras, sin embargo no se incorpora el componente emocional como habilidades que adquiere durante su profesionalización.

Por otra parte, las investigaciones en el área han arrojado que los estudiantes universitarios que desarrollan habilidades emocionales están más orientados a cuidar su salud, la de otros e incluso a mejorar su rendimiento académico (Vera y Vicuña, 2013). Igualmente, la relación entre emoción y cognición ha sido considerada fundamental para la adaptación de los individuos a los diversos entornos sociales en que se desenvuelven (Fernández, Almagro y Sáenz, 2015).

De igual forma se ha demostrado que las destrezas sociales son fundamentales para esta población, dado que sus relaciones interpersonales tienen gran influencia en su comportamiento, lo que resulta más importante en aquellos que se especializan en las áreas humanísticas (Herrera, Freytes, López y Olaz, 2012). Al respecto Herrera y cols., (2012) plantean “en ciencias humanas, y en Psicología en particular, las dificultades interpersonales de los estudiantes son más críticas aún, dado el carácter interpersonal de la actuación y del objeto de estudio de estas disciplinas” (p. 279).

Otras investigaciones como las realizadas por Páez y Castaño (2015) validan este planteamiento al afirmar la relevancia que adquiere la interrelación de estas habilidades en el desempeño académico, lo que se sintetiza en el siguiente planteamiento: “es importante el diseño de currículos pedagógicos que enfatizan en los aspectos cognitivo, emocional e interaccional, ya que estos se asocian con el rendimiento académico, el ajuste psicológico y el desempeño laboral” (p. 269).

En este punto se puede establecer que hay dos elementos principales para visibilizar la presencia de necesidades relacionadas a las Habilidades para la Vida en los estudiantes universitarios que se especializan en Psicología, el primero es la carencia de espacios formales en donde se impartan herramientas para que las desarrollen y el segundo es la relevancia social que tiene su adquisición para esta población, tanto en el plano profesional como personal.

Lo anterior da cuenta de una descripción externa de las necesidades de la población, sin embargo, es importante preguntarse si internamente esa brecha educativa entre lo esperado y lo actual es percibida por aquellos que lo viven. Para ello, los estudiantes deben

identificar si los beneficios que pueden obtener a través de la interrelación de estas habilidades representan un perfil ideal para la profesión, y reconocer los eventos en la vida cotidiana que llevan a la pérdida de la salud, dado el impacto que tienen en el bienestar subjetivo.

Hay investigaciones que establecen como factores de riesgo percibidos en estudiantes universitarios al estrés académico o la dificultad para el manejo de las tensiones propias de su rol, pero no hay el mismo nivel de discriminación respecto otras conductas de riesgo naturalizadas en ellos, tales como: el abuso de sustancias legales (cafeína, nicotina, alcohol, estimulantes) o ilegales (psicotrópicos o estupefacientes), disminución del autocuidado corporal, conducta agresiva, entre otros, que inciden en el aumento de su vulnerabilidad psicosocial (Castro y Llanes, 2009).

En este sentido, la presencia de estresores, procesos emocionales como duelos o crisis, la dificultad para satisfacer necesidades fisiológicas, e incluso conflictos económicos, sociales y políticos, constituyen situaciones inevitables para toda clase de individuos y los estudiantes universitarios no son la excepción, lo que indica que para su abordaje es imprescindible conocer cómo se posicionan ante ello.

Si además se añade que los profesionales de la Psicología al igual que aquellos que ejercer sus disciplinas afines, están encargados del acompañamiento a la población ante situaciones críticas como las que se describen, entonces se espera que los estudiantes universitarios que se especializan en esta disciplina estén adquiriendo las herramientas necesarias para enseñar a otros, estimular el empoderamiento y abordar efectivamente tales eventos en su vida cotidiana, de modo que no sólo son futuros formadores sino también modelos en el logro de los objetivos que ejerce el psicólogo en la sociedad.

Al dirigir el diagnóstico de necesidades específicamente en estos estudiantes se puede obtener una aproximación de la forma en que perciben su formación académica, cuan congruente es respecto a la proyección que hacen a futuro de su ejercicio profesional y cuáles son sus propuestas para cubrir esa carencia, ya sea a nivel de acciones que pueden

llevar a cabo al ser parte de la población en cuestión o desde la modificación del ambiente académico.

Por otra parte, los profesores que les guían tienen gran influencia en el perfil del psicólogo que recrean los estudiantes, debido a que suelen ser una de las primeras fuentes de información acerca del campo laboral al que ellos pueden acceder y a la vez, los profesores tienen la función de establecer métodos de enseñanza que estimulen el desarrollo de habilidades en los estudiantes con base en la opinión que tienen de las necesidades educativas.

Es así como se han desarrollado diversas líneas de investigaciones que enumeran las competencias que requiere un psicólogo, entre ellas destacan los estudios de Ribes (2006) por ejemplo. Otras abarcan la percepción de los profesores acerca de las competencias en que se debe formar a los estudiantes, como es el caso de Amorer y González (2014), pero es cada vez más reducida la información acerca de cómo el profesorado percibe al estudiante actual, las necesidades que identifica en éste y cuáles son sus propuestas para abordarlas.

De esta forma se puede establecer que la presente investigación tiene relevancia social al estimar que la formación en Habilidades para la Vida de los estudiantes de Psicología y futuros profesionales en el área puede derivar en un beneficio para sí mismos, para su ejercicio profesional y por consiguiente en los individuos o grupos que requieran sus servicios. Además, visibiliza la importancia de la percepción de necesidades y su abordaje, más allá de la identificación externa de las mismas, y tiene valor teórico porque amplía las líneas de investigación orientadas al entrenamiento en Psicología y que facilita la creación de estrategias en la formación según las necesidades educativas.

Por último, se destaca su utilidad metodológica al sentar las bases para el abordaje de programas adaptados a esta población, e incentiven la formación en el campo de las Habilidades para la Vida. Todo ello permite plantear la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las necesidades en torno a las Habilidades para la Vida de estudiantes de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela?

IV. Objetivos.

4.1 Objetivo General.

- Diagnosticar necesidades educativas relacionadas a las Habilidades para la Vida de los estudiantes de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela.

4.2 Objetivos Específicos.

- Describir los tipos de necesidades educativas relacionadas a las Habilidades para la Vida que se presentan en la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, según estudiantes y profesores entrevistados.
- Evaluar las estrategias propuestas que tienen estudiantes y profesores entrevistados para la satisfacer las necesidades educativas relacionadas a las Habilidades para la Vida en la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela

V. Marco Metodológico

La propuesta metodológica hace referencia a la planificación de los procedimientos necesarios para desarrollar la investigación (Arias, 2006). Comprende la descripción del tipo, nivel y diseño de investigación, la definición de la población y la muestra a considerar, además de lo referente al procedimiento, a las técnicas e instrumentos de recolección de datos y el procesamiento de los mismos.

5.1. Tipo de Investigación.

La presente investigación se realizó bajo el enfoque cuantitativo, el cual “usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (Hernández y cols., 2010, p.4). Es importante aclarar que por el nivel de alcance perseguido en esta investigación, de tipo exploratorio, no se formuló hipótesis.

5.2. Nivel de la Investigación

Según Arias (2006) “el nivel de la investigación se refiere al grado de profundidad con que se aborda un fenómeno o un objeto de estudio” (p. 23), en consecuencia se delimita tomando en cuenta el avance teórico que se ha realizado en cuanto al tema a estudiar.

Habilidades para la Vida es un constructo planteado en 2003 por la OMS como iniciativa para promover la prevención temprana del riesgo psicosocial en comunidades inmersas en ambientes altamente hostiles (Singh, 2004). En el contexto nacional son muy pocos los estudios que se han realizado en el área, por lo tanto, esta investigación es exploratoria-descriptiva la cual Arias (2006) define como “(...) aquella que se efectúa sobre un tema u objeto desconocido o poco estudiado, por lo que sus resultados constituyen una visión aproximada de dicho objeto (...)” (p. 23).

Por lo tanto, el estudio de necesidades como investigación exploratoria y descriptiva tiene la función de visibilizar el estado actual de la información en cuanto a Habilidades

para la Vida en estudiantes de la Escuela de Psicología de la UCV a fin de generar acciones para su ampliación.

5.3. Diseño de la Investigación

El diseño de la investigación es de tipo no experimental, el cual es definido por Arias (2006) como “aquella que consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios) sin manipular o controlar variable alguna (...)” (p. 31).

A su vez, es una investigación clasificada como transversal, ya que se caracterizan por “el uso de datos que son medidos sólo una vez a lo largo del tiempo, a fin de obtener la descripción de una o más variables y establecer la influencia que tiene en un fenómeno” (Hernández y cols., 2006, p. 208).

Por ello, el estudio de necesidades se desarrolló partiendo desde un enfoque no experimental, transversal y descriptivo, dado que informa de un momento específico de la vida de los sujetos, en el que se recolecta información para evaluar la brecha que hay entre el estado actual de una comunidad y cómo debería estar al mejorar las condiciones en que se desenvuelve.

5.4. Población.

Según Arias (2006) la población se define como “un conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán extendidas las conclusiones de la investigación” (p. 81), por lo tanto, la población consiste en la totalidad de los estudiantes y profesores que conviven en la Escuela de Psicología de la UCV. Ello se debe a que los primeros generan datos con base en las necesidades educativas que tienen, mientras que los segundos al estar encargados de la formación de los estudiantes pueden proporcionar información externa de las discrepancias que observan en ellos.

Además, el enfoque de Habilidades para la Vida, como parte de la propuesta de la OMS en materia de prevención primaria psicológica, está dirigido a la capacitación de

profesionales en el área de la salud, educación y orientación para garantizar su difusión en poblaciones con alto riesgo psicosocial (OPS, 2001). Todo ello permite deducir que el ejercicio de la profesión en Psicología, implica la convergencia de las áreas a las que está dirigido el enfoque de Habilidades para la Vida, por ello el estudiantado constituye una población que teóricamente requiere la capacitación en el área.

5.5. Muestra.

Debido a las características de la población a estudiar se desarrolla un procedimiento de muestreo no probabilístico intencional, definido como “un subgrupo de población en el que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o del investigador, con el fin de evaluar el instrumento” (Hernández y cols., 2006, p.305).

Es considerado un muestreo por cuotas, debido a que es un procedimiento que hace referencia a “la elección de los elementos en función de ciertas características de la población, de modo tal que se conformen grupos o cuotas correspondientes con cada característica, procurando respetar las proporciones en que se encuentran en la población” (Arias, 2006, p. 85).

Como el objetivo de este muestreo es obtener información sobre la necesidades educativas respecto a las Habilidades para la Vida en los estudiantes de la Escuela de Psicología de la UCV, se permitió a diversos sujetos, que pertenecían a la población, participar de forma voluntaria o intencional en el estudio según el ciclo académico (aplicado o básico) que cursan para el momento de la investigación, el turno en que inscribieron sus asignaturas (matutino o vespertino) y la opción que seleccionaron para su pre-especialización (Clínica, Clínica Dinámica, Educativa, Industrial, Asesoramiento Psicológico y Orientación, o Social); lo que permitió establecer cuotas o segmentos de cinco personas por cada uno de los grupos que componen la población.

La muestra de la prueba piloto para validar el guión de la entrevista estuvo compuesta por cinco (5) personas, dos de ellas pertenecían al Ciclo Básico y las otras tres a diferentes

menciones del Ciclo Aplicado, todos fueron invitados a participar y lo hicieron voluntariamente..

La muestra total de la investigación fue de 53 personas seleccionadas de forma intencional donde se consideró su pertenencia a alguno de los segmentos o cuotas previamente establecidas y su disponibilidad temporal para llevar a cabo la entrevista. De ellos: 15 eran estudiantes del Ciclo Básico, las cuales fueron divididas en cinco (5) sujetos por cada semestre regular, es decir, en segundo, cuarto y sexto semestre; 30 estudiantes entrevistados correspondían al Ciclo Aplicado, los cuales se segmentaron en cinco (5) sujetos por cada una de las seis opciones de especialización. A su vez, participaron ocho profesores que dictan asignaturas en el pregrado. En el Anexo A se puede apreciar las características descriptivas de los entrevistados de acuerdo al ciclo, semestre, turno y opción que cursaban y al rol que cumplían en el caso de los profesores.

Los estudiantes del Ciclo Básico que participaron en el estudio, se caracterizaron por pertenecer en 53% al género masculino y 47% al género femenino, con edades comprendidas entre 18 y 29 años, además 73% de ellos cursaban estudios en el turno matutino y 23% en el turno vespertino.

Por su parte, la muestra de estudiantes del Ciclo Aplicado, estuvo conformada en 63% por personas de género femenino y en 37% del género masculino, sus edades oscilan entre 27 y 21 años, y el 40% de ellos cursa estudios en décimo semestre, mientras el 60% cursa el octavo semestre.

En cuanto a la muestra conformada por los profesores que participaron en el estudio, tres de ellos dirigían asignaturas en el Ciclo Básico, tres en el Ciclo Aplicado y dos en ambos ciclos, con un rango de antigüedad que va desde 1 año hasta 55 años de ejercicio docente.

5.6. Materiales.

Durante el proceso de recolección de datos se utilizó un grabador para mantener en resguardo la información de las entrevistas realizadas a los sujetos. El procesamiento final

de los datos se realizó a través del programa Microsoft Office Excel, para el cálculo de estadísticos descriptivos y la elaboración de gráficos que permitieron la descripción de la muestra y los resultados obtenidos.

Se utilizaron dos guiones de entrevistas, uno para estudiantes y otro para profesores respectivamente.

5.7. Instrumento de Recolección de Datos.

La entrevista es un método de evaluación en el cual se interroga a un sujeto acerca de un tema o área de interés, para recopilar información relevante al caso. Una entrevista comprende el establecimiento de los objetivos que se esperan alcanzar durante la misma, el método para el crear una relación de colaboración entre el entrevistador y el entrevistado (Silva, 1991).

Las ventajas de utilizar entrevistas como técnica de recolección de información radican en la disminución de los costos de producción y de los recursos tecnológicos necesarios para su realización, la gran difusión acerca de los procedimientos para su diseño y aplicación, y la versatilidad de lugares y situaciones en que se desarrolla (Lucas y Noboa, 2013).

Según Hernández y cols., (2006), las entrevistas pueden ser clasificadas como estructuradas, semi-estructuradas y abiertas. Las entrevistas estructuradas son aquellas que poseen un listado específico de preguntas a realizar, y sigue un orden preestablecido; las semi-estructuradas se componen de una lista de tópicos a desarrollar durante la entrevista, que permiten al investigador la posibilidad de incorporar preguntas dependiendo de las respuestas del participante. Mientras que las abiertas, plantean una serie de temas a tratar con el entrevistado, en donde el investigador tiene la libertad de proponer los tópicos, la duración y el orden según su punto de vista.

Para los fines de esta investigación se realizaron entrevistas semi-estructuradas *Ad Hoc*, es decir, diseñadas específicamente para el logro de los objetivos planificados y no derivado de otros estudios. Tales entrevistas facilitaron la captación de la información deseada en cada uno de los tópicos de la investigación previamente definidos y abordados

en caso de que un tema no fuese considerado en la respuesta del entrevistado y así obtener datos para cada categoría que compone el estudio de necesidades.

Las entrevistas semi-estructuradas tienen como requisito fundamental la creación de un guión que permita establecer cuáles son los aspectos o tópicos a desarrollar con el entrevistado (Hernández y cols., 2006). Para ello el guión de entrevista estuvo constituido por una pregunta inicial seguida de los temas que abarca.

La pertinencia del guión de entrevista fue sometida a un análisis de expertos teóricos que evaluaron la capacidad de las preguntas para la búsqueda de información y su correspondencia con los objetivos del investigador, así como a procesos de pilotaje que dieron cuenta de aspectos logísticos de la entrevista como lo son la duración total, la modificación de preguntas tendenciosas o sesgadas, entre otras.

El guión de entrevista dirigido a estudiantes (Ver Anexo B) que se obtuvo como resultado de estos procedimientos comprendía un total de cuatro preguntas para estudiantes que abarcaban la identificación de habilidades actuales, deseadas y autopercibidas en los estudiantes, y las propuestas de acción para incorporar las Habilidades para la Vida, en caso de que se requirieran.

A su vez, el guión de entrevista dirigido a los profesores (Ver Anexo C) tenía un total de tres preguntas similares a las dirigidas a aquellas que fueron presentadas a los estudiantes, pero excluía la autoevaluación de las habilidades presentes.

5.8. Procedimiento.

El procedimiento para realizar la evaluación de necesidades educativas en cuanto a Habilidades para la Vida en estudiantes de la Escuela de Psicología de la UCV, se desarrolló en tres fases: (1) reconocimiento y preparación, (2) diagnóstico y (3) toma de decisiones. Estas fases se describen a continuación, con énfasis en las actividades desarrolladas en cada una de ellas.

5.8.1. Fase de Reconocimiento y Preparación

La primera fase consistió en la investigación de la percepción del problema y la planificación de los elementos necesarios para la recolección de los datos (Guevara, 2005). Para evaluar el estado del área de Habilidades para la Vida en el país, se llevó a cabo un proceso de búsqueda de instituciones públicas y privadas que facilitaron datos acerca del efecto que han tenido estas iniciativas en diversas comunidades. A su vez, se realizó la planificación de los recursos materiales con base en la viabilidad de la investigación, así como el diseño de una entrevista estructurada que facilitara el cumplimiento de los objetivos de la investigación y dada la ausencia de métodos de medición de las Habilidades para la Vida validados en la población descrita.

El diseño de la entrevista se llevó a cabo a través de la búsqueda y procesamiento de información acerca del área y de la metodología del estudio de necesidades. Las preguntas y áreas desarrolladas durante la entrevista fueron puestas a discusión de jueces expertos, entre ellos:

1. Licenciada en Psicología, profesora universitaria, que ejercía como docente e investigadora del área psicométrica en la Escuela de Psicología de la UCV.
2. Licenciada en Psicología, ejercía la atención terapéutica y la docencia en la Escuela de Psicología de la UCV.
3. Licenciada en Psicología, y ejercía como psicóloga de la Asociación Civil “Aliadas en Cadena”, desde el enfoque de Habilidades para la Vida.

Las psicólogas seleccionadas como jueces, están familiarizadas con la metodología de la investigación o la aplicación del enfoque de Habilidades para la Vida. Su participación en calidad de expertas, permitió obtener una evaluación del ajuste de cada pregunta a los objetivos de la investigación, lo que dio paso a un proceso de toma de decisiones para la selección de las preguntas que fueron presentadas en la entrevista.

Posteriormente, se realizó una prueba piloto de la entrevista con el fin de identificar las características principales, tales como: duración, preguntas con sesgos o tendencia a la respuesta, entre otros. Se aplicó a una muestra intencional de cinco (5) sujetos voluntarios.

La información obtenida en la prueba piloto fue procesada para realizar los ajustes necesarios en la entrevista y en la planificación de su administración.

5.8.2. Fase de Diagnóstico.

Tras la construcción de la entrevista, fue utilizada para recolectar la información de los estudiantes y profesores que aceptaron participar en la investigación. Se solicitaron citas con los profesores a fin de garantizar el tiempo necesario para la realización de la entrevista. Los estudiantes fueron seleccionados tomando en cuenta su pertenencia a alguna de las menciones del ciclo aplicado, o al semestre que cursaban en el caso de los estudiantes del ciclo básico. Por lo tanto, los estudiantes del ciclo básico se seleccionaron durante el período lectivo 2017-I, en las materias Psicología General II, y Psicología Evolutiva, y Psicología Experimental. En cuanto a los estudiantes del ciclo aplicado se consideró importante su pertenencia a alguna de las menciones.

Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 10 a 15 minutos, los sujetos fueron convocados individualmente a un salón con condiciones ambientales óptimas para la grabación y desarrollo de la entrevista, sin interrupciones o factores distractores. A cada participante, se le solicitó la autorización verbal para grabar sus respuestas, a fin de recopilar los datos. Una vez finalizada la entrevista se agradeció la participación de los sujetos, se garantizó la confidencialidad y se dio por concluida la actividad.

Las respuestas a las entrevistas pasaron por un proceso de transcripción, lo que permitió que se realizara su segmentación en frases para constituir las unidades de registro que fueron asignadas a los valores que componen cada categoría. Las frases que no se correspondían a alguno de los temas establecidos apriorísticamente, fueron consideradas como temas emergentes que hacen referencia a aspectos que no están directamente ligados a la investigación. Todo ello con base en la bibliografía consultada en relación al procedimiento de análisis de contenido cuantitativo, que será detallado posteriormente (Cabrera, 2009).

Para cada categoría se obtuvo la unidad de numeración y el porcentaje que le correspondía según la cantidad de unidades de registro asignadas. Por lo tanto, se contrastó

la información con las categorías preestablecidas, a fin de desarrollar los objetivos planteados para la investigación, y presentar conclusiones con base en las necesidades sentidas de los estudiantes respecto a las Habilidades para la Vida.

5.8.3. Fase de Toma de Decisiones.

Es una fase que comprende la síntesis de los hallazgos encontrados en las entrevistas, en donde se integró la información obtenida a fin de realizar el proceso de jerarquización de las necesidades educativas en el área, a partir de diversos criterios que permitirán el diseño de programas de abordaje en investigaciones futuras.

Para establecer los tipos de necesidades se realizaron comparaciones entre los valores de cada categoría, donde las normativas surgieron de la autoevaluación y la percepción que tienen de los pares, las sentidas y las expresadas con base en la descripción del estudiante ideal y la percepción del estudiantado. Esta última y la información de grupos internacionales con entrenamiento en Habilidades para la Vida se usaron para la identificación de las necesidades comparativas, mientras que la descripción del estudiante ideal se cotejó con investigaciones acerca de las necesidades de psicólogos egresados para el reconocimiento de los futuros requerimientos.

Estos hallazgos y las propuestas para la adquisición de las habilidades que presentan discrepancias entre su estado actual y el óptimo, se contrastaron con los resultados de otras investigaciones similares realizadas en la misma población o en estudiantes universitarios de universidades de habla hispana, todo ello con la intención de disminuir los sesgos del investigador y del instrumento de recolección de información y verificar las conclusiones obtenidas.

5.9. Estadísticos.

La investigación de las necesidades educativas en Habilidades para la Vida, está diseñada para arrojar datos de carácter nominal, es decir, no tienen un valor numérico sino que dan cuenta de una etiqueta para designar la información.

Los estadísticos que fueron utilizados para el procesamiento de los resultados, tienen la finalidad de caracterizar la muestra y la tendencia de las respuestas. Para ello, se tomaron en cuenta la frecuencia y el porcentaje de las respuestas que califican en cada categoría de información.

5.10. Procesamiento de los Datos.

La información fue procesada a través de la técnica de Análisis de Contenido con orientación cuantitativa, la cual es definida por Porta y Silva (2003, p. 8) como “procedimiento que permite analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana (...) se configura, como una técnica objetiva, sistemática, cualitativa y cuantitativa que trabaja con materiales representativos, marcada por la exhaustividad y con posibilidades de generalización”.

De lo anterior, se puede deducir que esta técnica es de carácter objetivo debido a que el procedimiento de categorización de la información puede ser replicado por otros investigadores, así como generalizado a la totalidad de la población a partir de la evaluación de una muestra (Porta y Silva, 2003).

Krippendorff (1980, c.p. Cabrera, 2009) explica que el análisis de contenido surge del análisis cuantitativo, como método para reducir y objetivar la información a través de los procesos de codificación que permiten la descripción de la frecuencia en que se presenta. Esta técnica ha derivado en aproximaciones cualitativas en igual medida que las cuantitativas, debido a que el procedimiento varía según el tipo de investigación, pues cada una se corresponde con alguna de las dos modalidades de análisis de contenido (Bermúdez, 1982). Los tipos de análisis de contenido son:

- **Análisis de Contenido Exploratorio:** es el análisis que surge del contenido expresado por el sujeto, a fin de crear categorías autogeneradas desde la metodología cualitativa o de establecer apriorísticamente las mismas cuando se trata de una aproximación cuantitativa, lo que permite identificar en ambos casos el reporte de necesidades (Bermúdez, 1982; Cabrera, 2009).

- **Análisis de Verificación de Hipótesis:** consiste en la evaluación de la información explícita que ha expresado el sujeto, para asignarlos de forma deductiva a categorías preestablecidas, y dar respuesta a una hipótesis o pregunta de investigación (Bermúdez, 1982; Cabrera, 2009).

En consecuencia, el manejo de la información obtenida en la presente investigación, se realizó utilizando el procedimiento de Análisis de Contenido Exploratorio, debido a que la detección de necesidades educativas en el área de Habilidades para la Vida se fundamenta en el marco teórico del constructo, el cual está conformado por 10 habilidades que constituyen categorías apriorísticas a contrastar con el discurso de los sujetos, sin reducir el carácter descriptivo de las necesidades de la población que es el objetivo final del presente diagnóstico.

Adicionalmente, el manejo cuantitativo de los resultados obtenidos a través de categorías fijas preestablecidas, permite delimitar la pertenencia de unidades de análisis a cada habilidad, así como también da paso al desarrollo del contraste con respecto a los hallazgos obtenidos con otras investigaciones similares en el área.

5.10.1. Codificación

La codificación hace referencia al “proceso que permite la transformación de las características relevantes del contenido de un mensaje en unidades para su descripción y análisis preciso, caracterizándose por la asignación de cada unidad a una o más categorías” (Cabrera, 2009, p. 76).

El paso inicial de la codificación es la operacionalización de las categorías a las que será asignada la información, la unidad de análisis, la unidad de contexto y la unidad de numeración. Las categorías son las etiquetas que abarcan la información que tienen un contenido en común; a su vez, la unidad de análisis hace referencia al segmento de la información que va a ser clasificado dentro de las categorías. La unidad de contexto es la porción del contenido que explica a la unidad de análisis; y la unidad de numeración es la forma en que se va a cuantificar la unidad de análisis (Bermúdez, 1982; Cabrera, 2009).

Para establecer las categorías se debe cumplir con criterios de exclusividad, fiabilidad, pertinencia y congruencia con el marco teórico que sustenta la investigación (Bemúdez, 1982). En este sentido, son diez las habilidades que conforman el constructo a evaluar en el presente estudio, así que se creó una categoría para cada una de ellas y otra para la clasificación de las propuestas que permiten la adquisición de tales habilidades por parte de los estudiantes. En total se dio apertura a once categorías, aquellas que hacen referencia a los aspectos cognitivos se presentan en la tabla 2.

Tabla 2. *Categorías centradas en las habilidades cognitivas.*

Categoría	Definición	Código	Sub-categoría
Pensamiento Crítico	Respuestas que se refieren a la habilidad para cuestionar, investigar, analizar e integrar la información por parte de los estudiantes y del entrevistado.	1	Los estudiantes han desarrollado el pensamiento crítico.
		2	Los estudiantes no han desarrollado el pensamiento crítico.
		3	Idealmente deberían desarrollar el pensamiento crítico.
		4	El informante ha desarrollado el pensamiento crítico.
		5	El informante no ha desarrollado el pensamiento crítico.
Pensamiento Creativo	Respuestas que se refieren a la habilidad para generar iniciativas, originales, respuestas adaptativas y flexibilidad en la adaptación a distintas situaciones, por parte de los estudiantes y del informante.	1	Los estudiantes han desarrollado el pensamiento creativo.
		2	Los estudiantes no han desarrollado el pensamiento creativo.
		3	Idealmente deberían desarrollar el pensamiento creativo.
		4	El informante ha desarrollado el pensamiento creativo.
		5	El informante no ha desarrollado el pensamiento creativo.
Toma de Decisiones	Respuestas que hacen referencia a la habilidad para evaluar diversas alternativas así como los beneficios y perjuicios para la construcción de decisiones, por parte de los estudiantes y del informante.	1	Los estudiantes han desarrollado la toma de decisiones.
		2	Los estudiantes no han desarrollado la toma de decisiones.
		3	Idealmente deberían desarrollar la toma de decisiones.
		4	El informante ha desarrollado la toma de decisiones.
		5	El informante no ha desarrollado la toma de decisiones.
Solución de Problemas	Respuestas que se refieren a la habilidad para manejar los problemas, organizar o priorizar actividades y buscar soluciones efectivas por parte de los estudiantes y del informante.	1	Los estudiantes han desarrollado la habilidad de solucionar problemas.
		2	Los estudiantes no han desarrollado la habilidad de solucionar problemas.
		3	Idealmente deberían desarrollar la habilidad de solucionar problemas.
		4	El informante ha desarrollado la habilidad de solucionar problemas.
		5	El informante no ha desarrollado la habilidad de solucionar problemas.

En la tabla 3, se describen las categorías que integran la dimensión de habilidades sociales así como la definición de cada una y el código que plantea las diferentes posturas que puede tomar un entrevistado al hacer referencia a ellas.

Tabla 3. *Categorías centradas en las habilidades sociales.*

Categoría	Definición	Código	Sub-categoría
Comunicación Asertiva	Respuestas que se refieren a la habilidad para escuchar y expresar los sentimientos, pensamientos y emociones de forma clara, directa y apropiada al contexto o al rol del otro, por parte de los estudiantes y del informante.	1	Los estudiantes han desarrollado la comunicación asertiva.
		2	Los estudiantes no han desarrollado la comunicación asertiva.
		3	Idealmente deberían desarrollar la comunicación asertiva.
		4	El informante ha desarrollado la comunicación asertiva.
		5	El informante no ha desarrollado la comunicación asertiva.
Empatía	Respuestas que se refieren a la habilidad para ponerse en el lugar del otro e inferir sus pensamientos, sentimientos y emociones, por parte de los estudiantes y del informante.	1	Los estudiantes han desarrollado la empatía.
		2	Los estudiantes no han desarrollado la empatía.
		3	Idealmente deberían desarrollar la empatía.
		4	El informante ha desarrollado la empatía.
		5	El informante no ha desarrollado la empatía.
Manejo efectivo de Relaciones Interpersonales	Respuestas que se refieren a la habilidad para iniciar, mantener y mejorar las relaciones sociales, propiciar vínculos positivos, ruptura asertiva de vínculos, y el establecimiento de límites en las relaciones sociales, por parte de los estudiantes y del informante.	1	Los estudiantes han desarrollado el manejo efectivo de relaciones interpersonales.
		2	Los estudiantes no han desarrollado el manejo efectivo de relaciones interpersonales.
		3	Idealmente deberían desarrollar el manejo efectivo de relaciones interpersonales.
		4	El informante ha desarrollado el manejo efectivo de relaciones interpersonales.
		5	El informante no ha desarrollado el manejo efectivo de relaciones interpersonales.

Asimismo, en la tabla 4 se presentan los elementos que definen a las categorías relacionadas a las habilidades emocionales y a las propuestas para la adquisición de los 10 factores que comprenden el enfoque.

Tabla 4. *Categorías centradas en las habilidades emocionales y las propuestas para la adquisición de las Habilidades para la Vida.*

Categoría	Definición	Código	Sub-categoría
Auto-conocimiento	Respuestas que se refieren a la habilidad para identificar y reconocer características de sí mismos, por parte de los estudiantes y del informante.	1	Los estudiantes han desarrollado el autoconocimiento.
		2	Los estudiantes no han desarrollado el autoconocimiento.
		3	Idealmente deberían desarrollar el autoconocimiento.
		4	El informante ha desarrollado el autoconocimiento.
		5	El informante no ha desarrollado el autoconocimiento.
Manejo	Respuestas que se refieren a la	1	Los estudiantes han desarrollado el manejo efectivo

efectivo de Emociones y Sentimientos	habilidad para identificar, expresar y canalizar las emociones y sentimientos tanto propios como ajenos, por parte de los estudiantes y del informante.		de emociones y sentimientos.
		2	Los estudiantes no han desarrollado el manejo efectivo de emociones y sentimientos.
		3	Idealmente deberían desarrollar el manejo efectivo de emociones y sentimientos.
		4	El informante ha desarrollado el manejo efectivo de emociones y sentimientos.
		5	El informante no ha desarrollado el manejo efectivo de emociones y sentimientos.
Manejo efectivo de Tensiones y Estrés	Respuestas que se refieren a la habilidad para identificar y canalizar los estímulos que producen tensión o estrés en sí mismo y en los otros, por parte de los estudiantes y del informante.	1	Los estudiantes han desarrollado el manejo efectivo de tensiones y estrés.
		2	Los estudiantes no han desarrollado el manejo efectivo de tensiones y estrés.
		3	Idealmente deberían desarrollar el manejo efectivo de tensiones y estrés.
		4	El informante ha desarrollado el manejo efectivo de tensiones y estrés.
		5	El informante no ha desarrollado el manejo efectivo de tensiones y estrés.
Propuestas para la Adquisición de Habilidades para la Vida	Respuestas que indican la presencia o ausencia de ideas o acciones que pueden favorecer la adquisición de las Habilidades para la Vida en los estudiantes a través de la modificación del ambiente o del sujeto.	1	No hay propuestas para la adquisición de Habilidades para la Vida.
		2	Propuestas orientadas a la modificación del ambiente académico.
		3	Propuestas orientadas a apoyar al estudiante.

En la investigación se utilizaron unidades de análisis de tipo lingüísticas, específicamente frases que expresan aspectos asociados a alguna de las categorías preestablecidas. Para que un segmento de la información sea considerada una frase debe estar delimitada al inicio y al final por signos de puntuación. La unidad de contexto que rige la investigación es el párrafo, debido a que está compuesto por frases principales y secundarias acerca de un tema, y que permiten comprender el argumento en el discurso del entrevistado. Por último, la unidad de numeración es de tipo aritmética, en ella se asigna la frecuencia que tiene la unidad de análisis dentro de la unidad de contexto.

VI. Hallazgos

Los hallazgos son aquellos datos obtenidos a través del análisis de contenido que se realizó a las afirmaciones de los entrevistados. Son presentados de acuerdo a su pertenencia a cada una de las categorías, donde se describen las tendencias encontradas en frecuencia y porcentaje con relación a la presencia o ausencia de las habilidades exploradas, la descripción de la percepción acerca de los estudiantes, la autoevaluación y la deseabilidad de desarrollarlas y finalmente se muestran ejemplos de las unidades de análisis encontradas. La distribución porcentual de los hallazgos agrupados por dimensiones se pueden observar en la Figura 1.

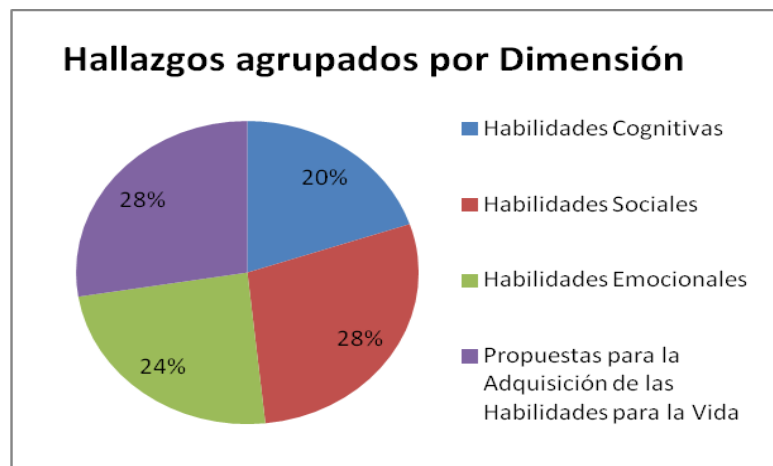


Figura 1. Porcentaje de frases con referencia a las Habilidades para la Vida, agrupados por dimensión.

El número total de unidades de análisis encontradas fue 1852. En la Figura 1 se puede observar que el 28,51% de ellas estaban centradas en las categorías que componen la dimensión social, el 27,54% alude a las propuestas para la adquisición de aquellas habilidades que sea necesario desarrollar por parte de los estudiantes, el 24,14% contenía información sobre el área emocional y el 19,82% dirigido a las habilidades de carácter cognitivo.

No obstante, los datos descritos por habilidades específicas arrojan información más detallada acerca de la orientación de las respuestas respecto a cada uno de los valores que

componen las categorías. En este sentido, “Pensamiento Crítico” fue la categoría que abarcó más frases evaluadas, dado que se acumularon el 13,07% de las unidades de análisis en ella. Los hallazgos obtenidos se representan en la Tabla 5.

Tabla 5. *Análisis de la Categoría “Pensamiento Crítico”.*

Código/ Sub-categoría	Grupos	Ejemplos de Unidad de Análisis	Unidad de Numeración	Porcentaje
1 “Los estudiantes han desarrollado el pensamiento crítico”. n = 32.	Cuarto semestre	“en la gran mayoría, si noto que tiene ese interés por analizar las cosas y por buscar de dónde vienen”. L.S	3	13,22%
	Sexto semestre	“El estudiante de Psicología es crítico, reflexivo, analítico”. D.J.	3	
	Asesoramiento	“Yo creo que las personas que conozco son bastante analíticas”. M.M.	2	
	Industrial	“Aquí hay gente que es muy analítica, autoexigente, dedicada, que busca la manera de obtener conocimiento así le toque buscarlo por sí mismo”. M.N.	7	
	Social	“hay una tendencia importante a la búsqueda de información, y al interés por ser críticos”. O.R.	6	
	Clínica Dinámica	“Son muy críticos hacia afuera, hacia la información”. F.M.	5	
2 “Los estudiantes no han desarrollado el pensamiento crítico”. n = 36.	Clínica	“tienen esa habilidad de análisis, de síntesis, de reflexión, y de analizar todo lo que le rodea, de ser detallista en cuanto a las cosas que suceden a su alrededor”. A.H.	6	16%
	Segundo semestre	“Sí he visto que a nivel de análisis, por lo menos, los de mis secciones suelen tener problemas”. J.S.	2	
	Social	“Creo que tenemos un estudiantado que cuestiona muy poco, que es como muy reactivo, muy pasivo, a todo lo que es la demanda docente”. S.C.	11	
	Educativa	“los estudiantes no están adoptando las herramientas para seguir investigando, para seguir avanzando, aquí es lo que el profesor te da, lo que el libro te da, y eso es una de las debilidades”. B.P.	1	
3 “Idealmente deberían desarrollar el pensamiento crítico”. n = 116.	Profesores	“Los muchachos entran con dificultades en el establecimiento de relaciones lógicas con el material con que se trabaja”. L.C.	25	48%
	Todos los grupos	“debería tener mucha crítica para investigar, buscar, y tener un criterio propio”. A.R (Grupo Sexto semestre).	116	
		“Debería tener una capacidad de abstracción mayor, no quedarse con lo que está a simple vista”. I.S (Grupo Opción Clínica). “Me gustaría esa actitud reflexiva crítica, me gustaría un estudiantado que trajera dudas aquí, que trajera dudas, que trajera opinión divergente”. F.G (Grupo Profesores).		
4 “El informante ha desarrollado el pensamiento crítico”. n = 55.	Todos los grupos.	“Soy muy crítico y analítico con toda la información que cae en mis manos, no me gusta repetir las cosas como me las cuentan, sin saber por qué sucedieron, o cómo pasaron”. A.S (Grupo Opción Asesoramiento).	55	22%
		“tengo la capacidad de unir procesos que me enseñaron en semestres anteriores con la información que me están dando ahorita, y generar un proceso de integración más profundo”. S.S (Grupo Opción Industrial).		

	“soy muy crítica y así como tengo una opinión propia, basada en la búsqueda de información activa y en la evaluación de las fuentes de información”. V.V (Grupo Opción Social).		
5			
“El informante no ha desarrollado el pensamiento crítico”. n = 0		0	0
		n = 242	100%

La Tabla 5 muestra que todos los grupos hicieron mención de la importancia que tiene el desarrollo del pensamiento crítico para el ejercicio de la profesión. En la autoevaluación proponen que han desarrollado la habilidad, mientras que en la heteroevaluación se encontraron diferencias individuales en la descripción que hacen de los estudiantes, dada la presencia de argumentos a favor y en contra del desarrollo de la misma. La Figura 2 presenta el gráfico de los hallazgos en esta categoría.

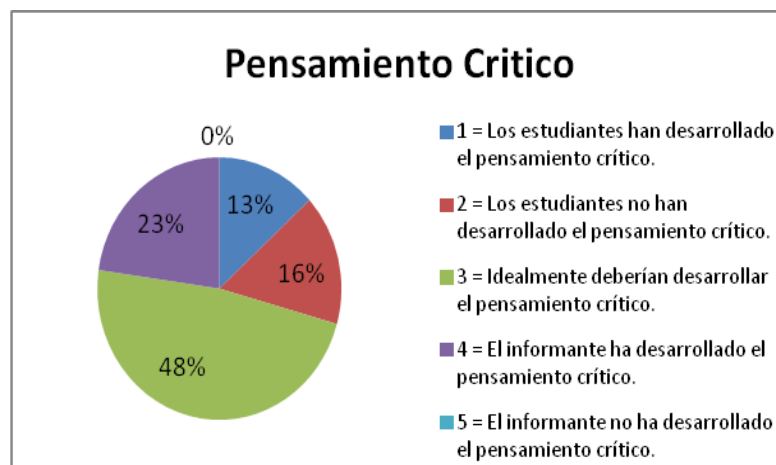


Figura 2. Gráfico de Sub-categorías en la Habilidad “Pensamiento Crítico”.

En la Figura 2 se observa que las sub-categorías con más prevalencia al describir la habilidad son los siguientes: “Idealmente deberían desarrollar el pensamiento crítico” con 48% de las unidades de análisis, “El informante ha desarrollado el pensamiento crítico” que posee el 23% de las frases y “Los estudiantes no han desarrollado el pensamiento crítico” con 16%. El 13% de las frases restantes aludían a la sub-categoría “Los estudiantes han desarrollado el pensamiento crítico” y no hubo reportes correspondientes a la sub-categoría “El informante no ha desarrollado el pensamiento crítico”.

Con respecto a la categoría “Manejo eficaz de Relaciones Interpersonales” se encontró que el 12,10% de las unidades de análisis registradas hacían referencia a ella y constituye la habilidad social más reportada por los entrevistados. Tales hallazgos se describen en la Tabla 6.

Tabla 6. *Análisis de la categoría “Manejo Eficaz de Relaciones Interpersonales”.*

Código/ Sub-categoría	Grupos	Ejemplos de Unidad de Análisis	Unidad de Numeración	Porcentaje
1 “Los estudiantes han desarrollado el manejo eficaz de relaciones interpersonales”. n = 35.	Todos los grupos.	“todos se relacionan bien, tu no vas por la Escuela y ves que rechacen a alguien, todo el mundo es bienvenido a una conversación”. S.P (Grupo Segundo semestre).	35	16%
		“yo creo que sí hay buenas relaciones, en general, cada quien tiene su grupo con el que te sientes más allegado, pero eso es parte de saber relacionarte”. S.S (Grupo Opción Industrial).		
		“siento que los estudiantes de Psicología son muy llevaderos, se relacionan bastante bien”. A.Ch (Grupo Opción Educativa).		
2 “Los estudiantes no han desarrollado el manejo eficaz de relaciones interpersonales”. n = 72.	Todos los grupos.	“La gente de Psicología no es tan social, como pueden ser por ejemplo en otras carreras como las ingenierías o comunicación”. D.J (Grupo Sexto semestre).	72	32%
		“las relaciones no se profundizan mucho más allá de las materias en común que tengamos en ese semestre”. M.N (Grupo Opción Industrial).		
		“Formación de equipos o grupos, como lo quieras llamar, desde los primeros días y eso se cohesionan de alguna manera brutal, y ruptura total con el resto del salón”. E.S (Grupo Profesores).		
3 “Idealmente deberían desarrollar el manejo eficaz de relaciones interpersonales”. n = 40.	Segundo semestre	“una persona que tenga la capacidad de socializar con personas de todo tipo”. S.P.	8	18%
	Cuarto semestre	“más unidos, porque si alguien falla los demás le puedan brindar una ayuda”. D.G.	1	
	Sexto semestre	“no necesariamente tiene que ser una persona como extrovertida, no necesariamente, pero sí podría ser de alguna manera amistosa, hasta cierto punto”. D.A.	6	
	Asesoramiento	“que tenga habilidades para contactar con el otro, o sea, habilidades sociales”. C.D.	5	
	Industrial	“que evite esa competencia por los apuntes, por el conocimiento” S.S.	1	
	Clínica Dinámica	“el estudiante debe mantener sus límites, sociales claros, de manera que pueda reconocer que es suyo y que es del otro”. A.G.	7	
	Clínica	“me parece que se debe fomentar más lo que son las relaciones interpersonales”. V.R	5	
Profesores	“en lo social es saber interactuar con los demás en todos los espacios”. E.S.	7		
4 “Los informantes han desarrollado el manejo eficaz de relaciones interpersonales”.	Todos los grupos.	“Estoy hablando siempre con los muchachos, tratando de hacer amistad, cuando se hacen grupos nuevos trato de colaborar, de hablar con todos, hacer grupos”. S.M (Grupo Segundo semestre). “Me gusta ayudar a los demás en lo que me sea posible, y conversar para conocer muchas otras	59	26%

n = 59.		cosas cada día”. I.G (Grupo Opción Asesoramiento). “Mis habilidades hasta ahora, han destacado por tener facilidad para relacionarme e interactuar con los otros”. O.R (Grupo Opción Social).		
	Cuarto semestre	“yo no soy como muy amiguera en realidad, no hablo mucho, no expreso demasiado”. L.S.	4	
	Asesoramiento	“yo personalmente, como que soy muy tímida y entonces no me he dado mucho la oportunidad de interactuar mucho con las demás personas”. M.M.	4	
5 “Los informantes no han desarrollado el manejo eficaz de relaciones interpersonales”. n = 18.	Industrial	“nos unimos para compartir apuntes, para salir todos juntos y garantizamos un poco más de seguridad al salir de clases en la noche (...) pero digamos que se limita sólo a lo académico”. E. B.	2	
	Social	“En cuanto a habilidades sociales, nos falta, y me incluyo”. O.R.	1	8%
	Clínica Dinámica	“Realmente no tengo mucho contacto con los nuevos ingresos”. A.G.	3	
	Clínica	“tengo esa dificultad con los vínculos cuando están fuera de lo que yo puedo controlar”. V.R.	1	
	Educativa	“No sé que puedo identificar porque como te digo, no convivo mucho acá desde hace mucho tiempo, y actualmente no conozco a mucha gente de semestres menores”. Y.M.	3	
			n = 224	100%

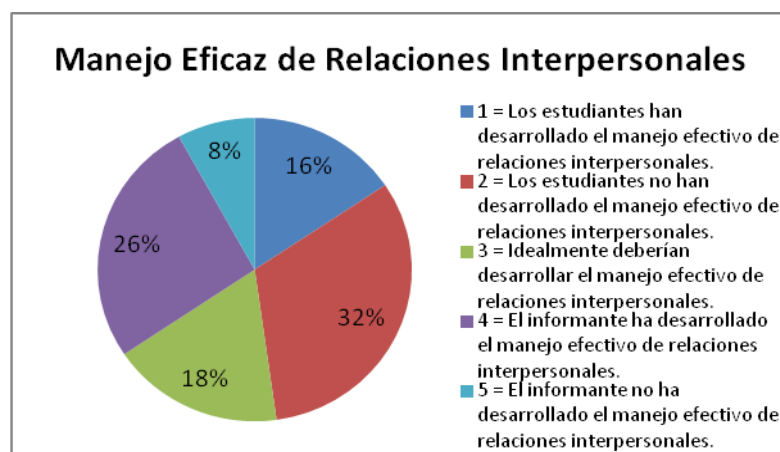


Figura 3. Gráfico de Sub-categorías en la Habilidad “Manejo Eficaz de Relaciones Interpersonales”.

En la Tabla 6 se puede observar que todos los grupos reportaron frases que aludían a las sub-categorías identificadas con los códigos 1, 2 y 4, mientras que en aquellas con los códigos 3 y 5 se obtuvo gran cantidad de información pero hubo al menos dos grupos que no consideraron pertinente esa calificación. Además, la Figura 3 permite identificar que el 18% de las frases señalaban que al manejo eficaz de relaciones interpersonales es considerado una habilidad ideal para la población estudiantil de la Escuela de Psicología.

La heteroevaluación se realizó a través de las sub-categorías asociadas a los códigos 1 y 2. En esta última se agrupó el 32% de las frases obtenidas, donde se argumenta que los estudiantes han desarrollado la habilidad porque suelen iniciar relaciones interpersonales con quienes les rodean. En cambio el 16% de las frases componen la sub-categoría “Los estudiantes han desarrollado el manejo eficaz de relaciones interpersonales”, que alude a la dificultad de los estudiantes para llevar a cabo el mantenimiento de tales relaciones dado que sólo interactúan con su grupo de referencia sin profundizar en la creación de vínculos, lo que permite afirmar que se utilizan aspectos distintos de la habilidad para describir al estudiante.

Para la autoevaluación se contó con la información de las sub-categorías identificadas con los códigos 4 y 5. En ellas se encontró que el 26% de las frases sugirieron que los entrevistados han desarrollado el manejo eficaz de relaciones interpersonales porque tienen apertura a iniciar la interacción con distintos tipos de personas, mientras que en la sub-categoría del código 5 indica que no han adquirido la habilidad con base en argumentos orientados a destacar la ausencia de oportunidades para relacionarse con estudiantes de otras cohortes. Sólo el 18% de las unidades de análisis postulan que el desarrollo de esta habilidad es ideal para llevar a cabo el ejercicio de la profesión.

A su vez, la categoría “Empatía” abarcó el 11,83% de las frases encontradas en las entrevistas, las cuales son descritas en la Tabla 7.

Tabla 7. *Análisis de la categoría “Empatía”.*

Código/ Sub-categoría	Grupos	Ejemplos de Unidad de Análisis	Unidad de Numeración	Porcentaje
1 “Los estudiantes han desarrollado la empatía”. n = 18.	Segundo semestre	“Creo que tenemos una capacidad de escucha impresionante, o sea, así tu no lo conozcas la gente te escucha, (...) así sea para lo que sea”. S.O.	7	8%
	Asesoramiento	“La habilidad de ser empático, en mi mención la veo muy claramente”. C.D.	1	
	Industrial	“A mi juicio, y de lo que he podido observar en el campo laboral: [el estudiante] conecta rápido con la gente, y sabe orientar algunas cosas”. C.S.	5	
	Social	“con la gente con la que me he involucrado, me parece que son personas empáticas, comprometidas comunitariamente”. R.E.	3	
	Clínica Dinámica	“en realidad yo creo que muchas de las personas que estudiamos Psicología, tenemos ese interés por ayudar al otro, y por comprender también al otro”. S.B.	1	
	Clínica	“[el estudiante] tiene muy buena capacidad de	1	

		escucha”. V.R.		
2 “Los estudiantes no han desarrollado la empatía”. n = 48.	Todos los grupos.	“aunque pensé que eran empáticos, realmente no se ve tanto acá, más bien hay como un déficit en algunas personas”. D.A (Grupo Sexto semestre). “Les falta como más apertura a la empatía”. D.R (Grupo Opción Clínica Dinámica). “a veces si faltan unas habilidades de empatía, de poder contactar con el otro”. H.J (Grupo Opción Educativa).	48	22%
3 “Idealmente deberían desarrollar la empatía”. n = 121.	Todos los grupos.	“tratar de ponerse en el puesto de la otra persona y entender qué le está pasando a la otra persona, qué está viviendo y de esa manera cómo podría yo guiarlo o ayudarlo”. A.T (Grupo Cuarto semestre). “Tener empatía me parece una fundamental, como estudiante de Psicología”. I.G (Grupo Opción Asesoramiento). “Que pueda desde el principio aprender a ser empático, aunque no todos van a atender personas, pero van a tener contacto con otras personas”. N.B (Grupo Profesores).	121	55%
4 “El informante ha desarrollado la empatía”. n = 32.	Todos los grupos.	“entre mis habilidades sociales he desarrollado bastante la empatía porque me he permeado más en todos los procesos, ya sean sociales o biológicos”. R.F (Grupo Sexto semestre). “Bueno en la parte de estar en contacto con las personas [la práctica] me ha ayudado a ser más empático, a tener mayor ojo clínico”. M.A (Grupo Opción Clínica Dinámica). “En cuanto a la empatía, creo que es algo que estoy desarrollando, y siento que es una habilidad que siempre he tenido”. A.H (Grupo Opción Clínica).	32	15%
5 “El informante no ha desarrollado la empatía”. n = 0.			0	0%
			n = 219	100%

La evaluación de la Tabla 7 indica que todos los grupos coinciden en describir la empatía con las sub-categorías que hacen referencia a los códigos 2, 3 y 4, es decir, hay consenso al afirmar que es una habilidad ideal para el ejercicio de la profesión, los entrevistados reconocen que la han desarrollado y que el resto de los estudiantes no tiene comportamientos empáticos. Sin embargo, en esta última premisa hay disparidad con los hallazgos obtenidos en la sub-categoría “Los estudiantes han desarrollado la empatía”, debido a que la mitad de los grupos indican que la habilidad está presente en gran parte del estudiantado. De ello se puede deducir que la heteroevaluación se vio influenciada por las diferencias individuales en la percepción del grado de empatía que demuestran los estudiantes. Una síntesis de estos hallazgos se presenta en la Figura 4.

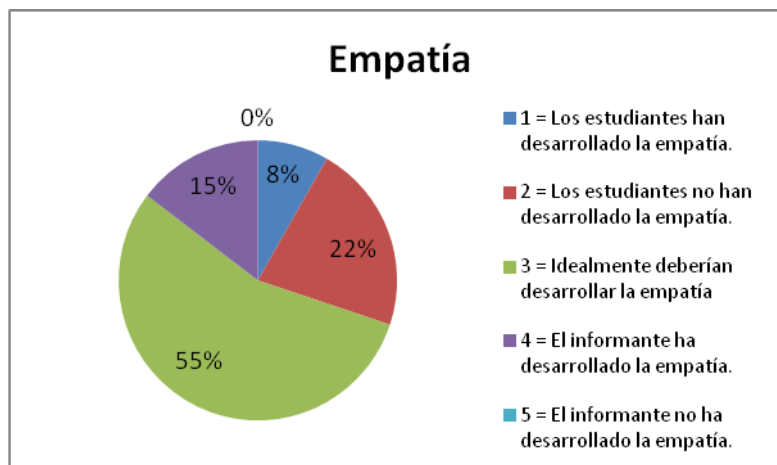


Figura 4. Gráfico de Sub-categorías en la Habilidad “Empatía”.

En la Figura 4, se indica que el 55% de las unidades de análisis pertenece la sub-categoría “Idealmente deberían desarrollar la empatía”, el 22% a “Los estudiantes no han desarrollado la empatía” y sólo el 8% le corresponde a la sub-categoría “Los estudiantes han desarrollado la empatía”.

Por su parte, la categoría “Manejo eficaz de Emociones y Sentimientos” englobó el 10,37% del total de las unidades de análisis. En la Tabla 8 y en la Figura 5, se presenta una descripción más detallada de los hallazgos de esta categoría

Tabla 8. Análisis de la categoría “Manejo Eficaz de Emociones y Sentimientos”.

Código/ Sub-categoría	Grupos	Ejemplos de Unidad de Análisis	Unidad de Numeración	Porcentaje
1 “Los estudiantes han desarrollado el manejo efectivo de emociones y sentimientos”. n = 20.	Sexto semestre	“cada quien va como que madurando y creciendo poco a poco”. D.J.	2	10%
	Asesoramiento	“A pesar de todas las adversidades buscan la manera de seguir con la carrera a pesar de todos los inconvenientes que les puedan surgir”. I.G.	5	
	Industrial	“controlan bastante bien sus emociones, son muy críticos de sí mismos, y eso les ayuda a que las emociones no interfieran con sus estudios”. M.N.	4	
	Social	“cuando entran a la mención se regula porque empiezan a entender que para ayudar al otro, no tienes que ser el otro, tienes que ser el que tiene la experticia para empoderar al otro”. V.V.	2	
	Clínica Dinámica	“En lo emocional, tratan de mantenerse equilibrados”. F.M.	6	
2 “Los estudiantes no han	Clínica	“Poco a poco desarrolla esa manera de diferenciar sus problemas del de los demás”. A.H.	1	27%
	Todos los grupos.	“No saben identificar, a veces, sus propias emociones y se dejan llevar por lo primero que pasa”. L.S (Grupo Cuarto semestre).	51	

desarrollado el manejo efectivo de emociones y sentimientos". n = 51.			"percibo un fuerte déficit de habilidades para enfrentar emociones". J.Q (Grupo Opción Asesoramiento).		
			"Respecto al manejo emocional, he visto que hace falta más control sobre las emociones". L.C (Grupo Profesores).		
3 "Idealmente deberían desarrollar el manejo efectivo de emociones y sentimientos". n = 58.	Segundo semestre		"Siento que debería estar bien emocionalmente, en equilibrio". A. C.	5	
	Cuarto semestre		"Para que el estudiante sea mejor de lo que puede ser, de lo que da, deberían tratarlo más en lo emocional". G.H.	2	
	Sexto semestre		"hay muchas personas que manifiestan emociones de distintas maneras, ya sea con gestos, cambio facial, postural; entonces un estudiante de Psicología debe ser capaz de identificarlo". R.F.	13	
	Industrial		"mucho control emocional, para actuar sin impulsos". M.N.	5	
	Clínica Dinámica		"tiene que tener como esa fortaleza propia, porque escuchar al otro y evitar ensimismarte no es tan fácil". D.R.	5	30%
	Clínica		"la parte de separar lo tuyo de los demás, para mí es lo más importante". A.H.	3	
	Educativa		"sería bueno que no sea una persona así volátil, que se sepa dejar llevar por todo pues, sino alguien que se sepa controlar pues". A.Ch.	5	
	Profesores		"tiene que haber un manejo elemental de tus propias emociones, y de todos los procesos emocionales que hay en la interacción con los demás". E.S.	20	
4 "El informante ha desarrollado el manejo efectivo de emociones y sentimientos". n = 35.	Todos los grupos.	los	"ya ahorita estoy bastante equilibrado emocionalmente". S.P. (Grupo Segundo semestre).		
			"sé mantener mis emociones al nivel justo, para no dañar al otro". O.R (Grupo Opción Social).	35	18%
5 "El informante no ha desarrollado el manejo efectivo de emociones y sentimientos". n = 28.			"ya se identificar emociones mías, y de otras personas". F.M (Grupo Opción Clínica Dinámica).		
			"A veces tenemos muchas cosas que resolver, pensamos que la Psicología nos va a resolver nuestra vida, no siendo así". K.M (Grupo Opción Industrial).		
	Todos los grupos		"nos cuesta hablar tanto de las emociones personales como de las del otro, bien sea al compañero, al profesor o quien sea". V.R (Grupo Opción Clínica).	28	15%
			"yo soy muy impulsiva y creo que una de las habilidades que tengo que trabajar muchísimo es el autocontrol". Y.M (Grupo Opción Educativa).		
				n = 192	100%

Los datos descritos en la Tabla 8 indican que todos los grupos plantearon frases clasificadas en las sub-categorías que están asociadas a los códigos 2, 4 y 5, lo que permite afirmar que los entrevistados tienen percepciones similares al juzgar el manejo de emociones y sentimientos. En la autoevaluación reportaron 18% de las unidades de análisis donde reconocieron que han adquirido la habilidad debido a características como la

identificación de emociones propias y ajenas, a diferencia del 15% de las frases en las que afirmaron no haberla desarrollado porque aluden a dificultades para la expresión o el control emocional.

La heteroevaluación estuvo orientada principalmente a la sub-categoría “Los estudiantes no han desarrollado el manejo eficaz de emociones y sentimientos” con el 27% de las unidades de análisis, las cuales estaban centradas en reportes de dificultades que perciben en los estudiantes para llevar a cabo la identificación y control de las emociones. No obstante, el 10% de las frases abordaban la propuesta de la sub-categoría “Los estudiantes sí han desarrollado el manejo eficaz de emociones y sentimientos”, donde planteaban que los estudiantes sí han desarrollado la habilidad debido a que la adquieren progresivamente conforme avanzan en el pregrado.

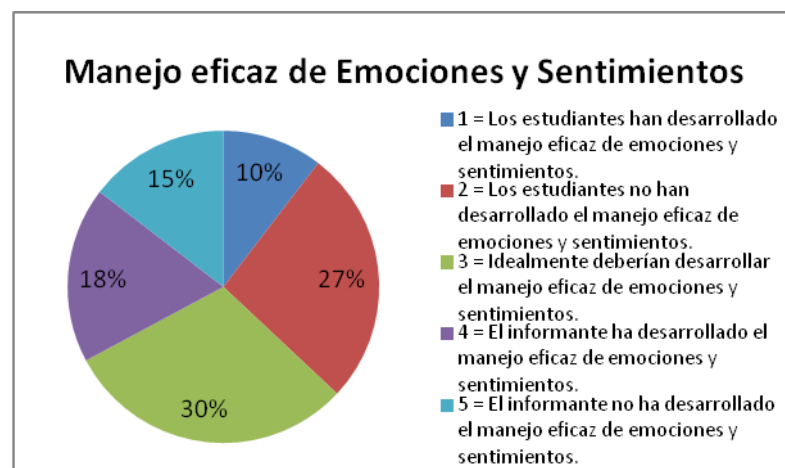


Figura 5. Gráfico de Sub-categorías en la Habilidad “Manejo Eficaz de Emociones y Sentimientos”.

En la Figura 5 se observa la prevalencia de la sub-categoría que indica “Idealmente los estudiantes deberían desarrollar el manejo eficaz de emociones y sentimientos” con el 30% de las unidades de análisis, lo que constituye una necesidad para abordar tanto en estudiantes como en los entrevistados.

La categoría “Manejo eficaz de Tensiones y Estrés” abarcó el 7,29% de las unidades de análisis, las cuales están sintetizadas en la Tabla 9.

Tabla 9. *Análisis de la Categoría “Manejo Eficaz de Tensiones y Estrés”.*

Código/ Sub-categoría	Grupos	Ejemplos de Unidad de Análisis	Unidad de Numeración	Porcentaje
1 “Los estudiantes han desarrollado el manejo efectivo de tensiones y estrés”. n = 0.			0	0
2 “Los estudiantes no han desarrollado el manejo efectivo de tensiones y estrés”. n = 60.	Todos los grupos.	“cuando estamos en clases, es un drama todo el mundo corriendo para ver si pasan las mil y una cosas que nos mandan a entregar”. C.S (Grupo Sexto semestre). “son neuróticos, son muy estresados por todo y eso ha generado conflictos entre estudiantes”. A.G (Grupo Opción Clínica Dinámica). “yo creo que es un estudiante muy estresado, muy, muy, muy estresado, por eso la convocatoria a ir a terapia”. N.B (Grupo Profesores).	59	44%
3 “Idealmente deberían desarrollar el manejo efectivo de tensiones y estrés”. n = 35.	Todos los grupos.	“el manejo del estrés es una de las cosas más importantes para poder lidiar con el tener que leer muchas cosas y entregar muchas cosas en poco tiempo”. R.T. (Grupo Cuarto semestre). “Entender que aunque la carrera puede generarle ansiedad o esa tendencia a competir, que sepa como canalizar sus emociones para que no le jueguen en contra”. V.V (Grupo Opción Social). “la resiliencia, es sumamente importante, es la que ahorita en la situación en la que estamos es la que más se necesita”. Y.M. (Grupo Opción Educativa).	35	26%
	Cuarto semestre	“yo soy muy bueno lidiando con el estrés, en general muy pocas cosas me causan estrés y pocas cosas me sacan de mis casillas, soy bastante calmado”. R.T	2	
	Sexto semestre	“siento que puedo trabajar bajo presión y si no apruebo igual sigo esforzándome hasta lograrlo”. D.A.	5	
4 “El informante ha desarrollado el manejo efectivo de tensiones y estrés”. n = 17.	Industrial	“he tenido dos o tres profesores (...) que nos han dado como herramientas o técnicas para manejar algunas situaciones de ansiedad, o de manejo de conflictos”. K.M.	1	
	Social	“He aprendido a controlar mi estrés, antes era más difícil pero desde que empecé a ir a terapia fue más fácil”. V.V.	3	12%
	Clínica Dinámica	“Yo trato de mantenerme equilibrada emocionalmente, para así poder llevar bien mi caso, no interferir con mis propios problemas”. D.R.	2	
	Clínica	“bueno la capacidad de resiliencia, porque por algo llegué hasta el décimo semestre”. M.R.	3	
	Educativa	“a todas las chicas de la mención, sin excepción, nos han ocurrido cosas personales en momentos claves de los semestres y hemos aprendido a lidiar con esas cosas emocionales”. Y.M.	1	
5 “El informante no ha desarrollado el manejo efectivo de tensiones y estrés”. n = 24.	Todos los grupos.	“la ansiedad que me produce el exceso de evaluaciones”. S.O (Grupo Segundo semestre). “Se estudia el estrés, pero todos andamos estresados, de la misma manera con la ansiedad”. I.G (Grupo Opción Asesoramiento). “Si bien nosotros tenemos las herramientas y	24	18%

sabemos todo lo que tenemos que hacer, igual nos vemos afectados por diferentes factores estresantes”.
A.S (Grupo Opción Clínica).

n = 135

100%

La revisión de la Tabla 9 indica que hay consenso en la percepción de los entrevistados acerca del manejo de tensiones y estrés, porque todos describieron frases en las sub-categorías asociadas al código 2, 3 y 5 como premisas para describirlo, ninguno hizo referencia al código 1 y sólo siete de los nueve grupos entrevistados hicieron mención del código 4.

También se observa que la heteroevaluación está orientada exclusivamente a resaltar la ausencia de la habilidad en el abordaje de estresores de carácter académico, a diferencia de la autoevaluación que se caracteriza por un lado con el reconocimiento de un manejo resiliente ante el estrés y por el otro la dificultad para utilizar las estrategias de afrontamiento en los momentos que perciben gran tensión académica. En este sentido, la Figura 6 presenta el peso porcentual de cada rango que puede adquirir la categoría.

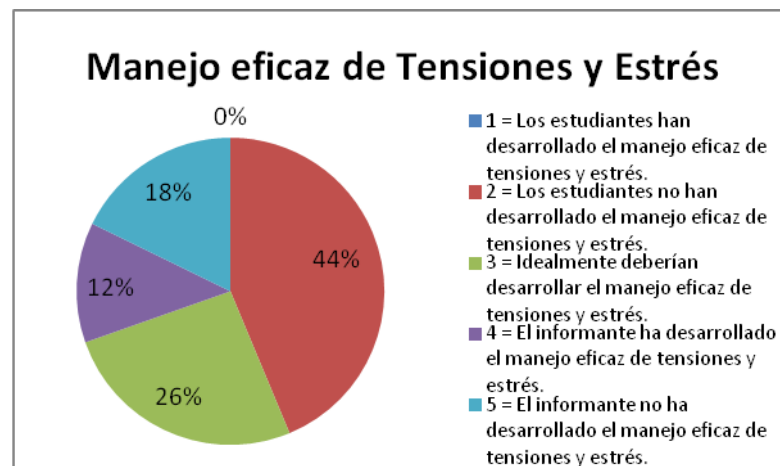


Figura 6. Gráfico de Sub-categorías en la Habilidad “Manejo Eficaz de Tensiones y Estrés”.

En la Figura 6 se observa que el 44% de las frases dan cuenta de la sub-categoría denominada “Los estudiantes no han desarrollado el manejo eficaz de tensiones y estrés”, seguido de la que expresa “Idealmente deberían desarrollar el manejo eficaz de tensiones y estrés”, lo que permite establecer la adquisición de esta habilidad.

Asimismo, se identificó que el 6,48% de las frases encontradas en las entrevistas hacían referencia a la categoría “Autoconocimiento” los cuales se presentan en la Tabla 10 y en el gráfico de datos porcentuales de la Figura 7.

Tabla 10. *Análisis de la Categoría “Autoconocimiento”.*

Código/ Sub-categoría	Grupos	Ejemplos de Unidad de Análisis	Unidad de Numeración	Porcentaje
1 “Los estudiantes han desarrollado el autoconocimiento”. n = 4.	Industrial	“van como identificando sus propias debilidades para hacer con eso algo que le beneficie y no que le dañe”. E. B.	1	3%
	Social	“conoce muy bien lo que le afecta, lo que lo motiva y lo que le permite detenerse, para poder reflexionar en qué dirección va y a dónde quiere llegar”. V.V.	2	
	Profesores	“hay muy poco estudiante confundido, es una cosa muy a favor del estudiante de Psicología es que quiere estudiar Psicología, no es una opción que alguien la tenga de puente para estudiar otra cosa”. F.G.	1	
2 “Los estudiantes no han desarrollado el autoconocimiento”. n = 10.	Cuarto semestre	“no saben ni siquiera a veces quienes son”. L.S.	1	8%
	Clínica Dinámica	“la autocrítica no es muy común”. F.M.	1	
	Profesores	“hay como mucha gente perdida sin rumbo, y la Escuela ahí debería hacer algo y no estamos haciendo nada”. E.S.	8	
3 “Idealmente deberían desarrollar el autoconocimiento”. n = 48.	Cuarto semestre	“que pudieran conocerse mejor y pudieran llegar a identificar lo que sienten, cómo lo sienten y por qué”. L.S.	4	40%
	Asesoramiento	“para mí, lo primero que debe tener un estudiante de Psicología es capacidad de reflexión sobre sí mismo, autoobservarse y poder verse antes de entrar en contacto con otras personas”. C.D.	11	
	Industrial	“que sepa cuáles son sus aspectos a mejorar y cuáles son sus aspectos positivos, que justamente tenga ese equilibrio para aspirar a mejorar”. K.M.	4	
	Social	“yo pienso que el estudiantado de Psicología debe conocerse a sí mismo”. O.R.	4	
	Clínica Dinámica	“Aquí solo te dan la recomendación de ir a terapia, y obvio que la terapia es importante, pero uno también tiene que aprender a conocerse”. S.B.	7	
	Clínica	“ver nuestras debilidades para entrenarlas y convertirlas en fortalezas, o por lo menos que dejen de ser debilidades”. M.R.	9	
	Educativa	“hay que empezar por la construcción de uno mismo como ser humano, teniendo en cuenta dónde estoy, qué estoy haciendo y cómo me desenvolvería, y eso lo da el mismo proceso terapéutico”. H.J.	2	
Profesores	“yo sí creo que debería haber un trabajo, que no se tiene, pero pedirle al estudiante que haga su propio ejercicio clínico, para saber cómo manejarse”. L.L.	7		
4 “El informante ha desarrollado el	Cuarto semestre	“me da dolor al raspar una materia pero me ha dado fortaleza como para poder pasarla a la siguiente vez”. D.G.	1	47,5%

autoconocimiento”. n = 57.	Asesoramiento	“Puedo estar muy consciente de mis propios pensamientos y cómo estos están afectando mi estado de ánimo”. I.G.	12	
	Industrial	“reconozco en que fallo, pero te puedo decir que reconozco también en que soy buena”. M.N.	10	
	Social	“He aprendido a tomar consciencia de quién soy, y quién puedo llegar a ser, en función de esas habilidades que sé que tengo y de las que sé que aun debo aprender”. M.G.	9	
	Clínica Dinámica	“trato de permanecer en terapia para seguir en ese esfuerzo de conocer mis fortalezas y debilidades”. D.R.	8	
	Clínica	“En básico hice un trabajo bastante complejo en torno a eso, de desvirtuar lo que es mis prejuicios, mis creencias, los estereotipos y eso”. A.H.	5	
	Educativa	“saber hasta dónde está tu límite es lo que me describe ahora como estudiante de la Escuela de Psicología: saber hasta dónde llego, que es lo que puedo abordar y qué no”. H.J	12	
5 “El informante no ha desarrollado el autoconocimiento”. n = 1.	Asesoramiento	“mi manejo emocional podría ser mejor, sé que hay algo que me está afectando pero no he podido tomar consciencia de qué es”. J.Q.	1	1%
			n = 120	100%

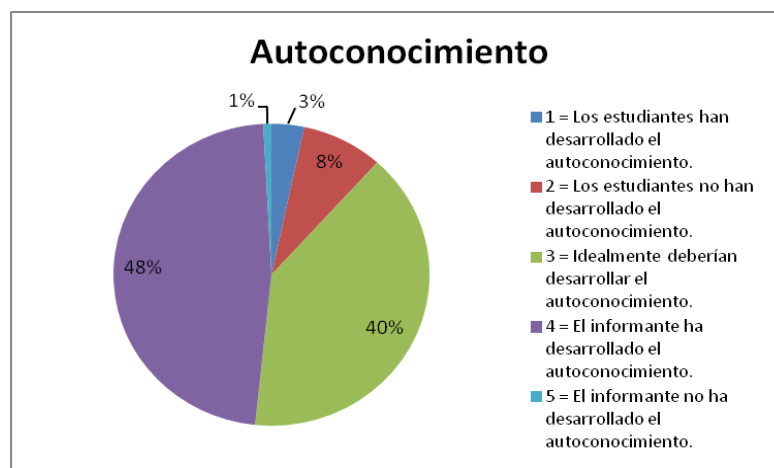


Figura 7. Gráfico de Sub-categorías en la Habilidad “Autoconocimiento”.

La Tabla 10 describe que no hubo sub-categorías reportadas por todos los grupos debido a que los entrevistados que representan al segundo semestre no hicieron referencia al autoconocimiento, sin embargo, aquellas asociadas a los códigos 3 y 4 estuvieron conformadas por unidades de análisis del resto de los grupos y constituyen los dos bloques donde se concentran el 40 y 48% de las unidades de análisis respectivamente, según lo observado en la Figura 7.

Una aproximación más cercana a la sub-categoría “Idealmente deberían desarrollar el autoconocimiento”, indica que el autoconocimiento es considerado una habilidad ideal para los estudiantes dado que las frases están orientadas a la importancia que tiene el reconocimiento de las propias características, pero también hacen énfasis en la ausencia de espacios o actividades en el ambiente universitario para estimular su adquisición.

En la autoevaluación prevaleció la sub-categoría denominada “El informante ha desarrollado el autoconocimiento” dado el aporte de ocho de los nueve grupos entrevistados que plantearon el 48% de las unidades de análisis en esa dirección, mientras que en la sub-categoría que presenta el enunciado opuesto se observó que sólo el grupo de estudiantes de la opción Asesoramiento Psicológico y Orientación hizo referencia a ello y constituye el 1% del total de las frases agrupadas en esta categoría. En consecuencia, la disparidad de opiniones se puede atribuir a las diferencias individuales en cuanto al reconocimiento de la habilidad en los entrevistados.

En cuanto a la heteroevaluación, se observa que las unidades de análisis se centraron escasamente en la sub-categoría asociada al código 1 que alude a la presencia de la habilidad y es avalado en 3% de ellas, a diferencia de aquella que “Los estudiantes han desarrollado el autoconocimiento” con 8% de las mismas. Es de especial interés que en ambas sub-categorías hay frases del grupo de los profesores que respaldan tales posturas, debido a que en el primero establecen la dificultad de los estudiantes para percibir las características que los identifican, pero en el segundo indican que han observado una tendencia muy marcada en esta población a reconocer aspectos personales que son relevantes en el área vocacional o profesional.

La categoría “Comunicación Asertiva” fue abordada en 4,59% de las unidades de análisis, las cuales se sintetizaron en la Tabla 11 y Figura 8.

Tabla 11. *Análisis de la Categoría “Comunicación Asertiva”.*

Código/ Sub-categoría	Grupos	Ejemplos de Unidad de Análisis	Unidad de Numeración	Porcentaje
1				
“Los estudiantes han desarrollado la comunicación	Social	“los estudiantes de la Escuela de Psicología con los que yo me he topado, en mi trayectoria han cuidado cómo decir lo que te quieren decir”. R.E.	1	8%
	Clínica	“de verdad las personas cuando se comunican o	5	

asertiva”. n = 7.		cuando intentan hacerlo lo hacen bien, de la forma adecuada, con una posición y una aceptación asertiva”. A.S.		
	Educativa	“Considero yo, que [tienen] esa buena comunicación”. Y.M.	1	
2 “Los estudiantes no han desarrollado la comunicación asertiva”. n = 28.	Cuarto semestre	“veo que no hay casi control del temperamento en los estudiantes, sino que si no me gusta algo lo digo como me salga, sin importar que consecuencias pueda tener eso”. A.T.	1	
	Asesoramiento	“También veo que a los estudiantes les falta trabajar esa comunicación efectiva”. C.D.	3	
	Social	“diría que no son asertivos”. V.V.	3	
	Clínica	“Creo que falta en ocasiones el respeto, yo no sé si estoy generalizando por una o dos personas, que les falta un poco de asertividad”. M.R.	6	33%
	Educativa	“a veces pienso que hay muy poco respeto, muy poca receptividad, que si falta un poco mejorar la comunicación”. H.J”	3	
	Profesores	“cuando uno manda trabajos en grupo, la gente termina peleando, se gritan en el salón, porque no están de acuerdo con lo que un compañero dice, y tratan de imponer su cosa”. E.S.	12	
3 “Idealmente deberían desarrollar la comunicación asertiva”. n = 36.	Todos los Grupos	“el estudiante tiene que saber comunicarse asertivamente”. R.T (Grupo Opción Cuarto Semestre). “sería muy útil tener una comunicación más asertiva, saber identificar qué siente en ese momento, cuál es la forma correcta de expresarlo, cuál es el momento y lugar adecuados para expresarlo”. J.Q (Grupo Opción Asesoramiento). “Tiene que ser una persona comunicativa, que pueda decir las cosas de manera asertiva”. A.C (Grupo Opción Educativa).	36	42%
4 “El informante ha desarrollado la comunicación asertiva”. n = 10.	Asesoramiento	“puedo comunicarme con quien me pida ayuda, y al menos con mi grupo de mención ha sido muy agradable y muy fácil interactuar”. M.M.	1	
	Social	“soy asertiva, me ha costado desarrollarlo, pero veo como una buena comunicación te abre tantas puertas y te ayuda a conservar a quienes quieres y aprecias a tu lado”. V.V.	2	12%
	Clínica Dinámica	“me comunico tratando de no quedarme con nada, sino enviando el mensaje de la forma más clara posible”. F.M.	1	
	Clínica	“Creo que la asertividad, todavía me falta un poquito, creo que la tengo pero me falta mejorarla”. I.S.	6	
5 “El informante no ha desarrollado la comunicación asertiva”. n = 4.	Asesoramiento	“a mí por lo menos me falta, una mejor forma de comunicar mis gustos y decirle a quien me rodea “mira me gusta esto ¿a ti también?, ¿quieres hablar de esto?”, y así”. J.Q.	2	
	Clínica	“expongo mis ideas y mis sentimientos, no a veces de la mejor manera, pero nunca me quedo callada”. V.R.	1	5%
	Educativa	“Siento que tengo más para decir que lo que hago”. A.C.	1	
			n = 85	100%

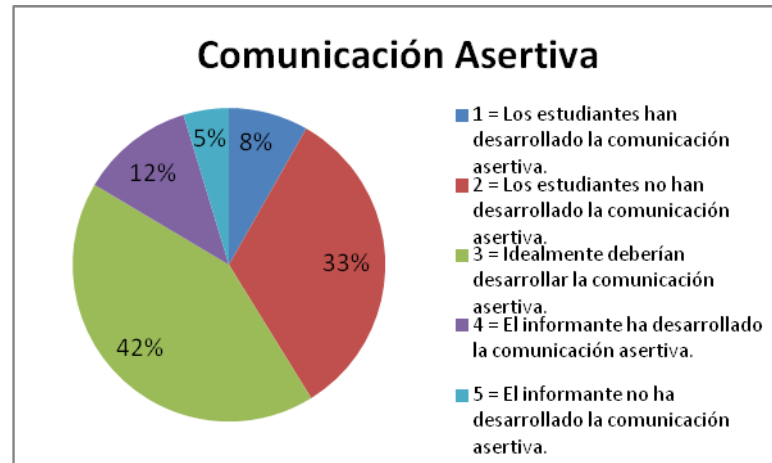


Figura 8. Gráfico de Sub-categorías en la Habilidad “Comunicación Asertiva”.

En la Tabla 11, se observa que en la sub-categoría “Idealmente deberían desarrollar la comunicación asertiva”, y abarca frases de todos los grupos de entrevistados, de modo que conforma el 42% de las mismas. Es así como las unidades de análisis que hacían referencia a la autoevaluación son únicamente de los grupos que cursan el ciclo aplicado, en ellas el 12% describen que han adquirido la habilidad, mientras que el 5% propone que aún no la han desarrollado o que están en proceso de realizarlo.

En este mismo orden de ideas, la heteroevaluación presenta una mayor prevalencia de la sub-categoría “Los estudiantes no han desarrollado la comunicación asertiva” con 33% de las frases, donde argumentaron que los estudiantes suelen presentar indicadores de comunicación agresiva; a diferencia de la sub-categoría que alude al código 1 que posee 8% de las unidades de análisis y alude a que el estudiante tiene un estilo asertivo al comunicarse con otros. En la Figura 8 se agruparon gráficamente los hallazgos para generar una aproximación más detallada del porcentaje que tiene cada código en la descripción que hicieron los entrevistados.

Los hallazgos de la categoría “Solución de Problemas” abarcaron el 3,40% de las unidades de análisis. Su descripción se sintetiza en la Tabla 12 y en la Figura 9, en esta última se observa la representación gráfica de los reportes.

Tabla 12. *Análisis de la Categoría “Solución de Problemas”.*

Código/ Sub-categoría	Grupos	Ejemplos de Unidad de Análisis	Unidad de Numeración	Porcentaje
1 “Los estudiantes han desarrollado la habilidad de solucionar problemas”. n = 7.	Clínica Dinámica	“tratan de buscar siempre el lado positivo de las cosas”. M.A.	2	11%
	Profesores	“estoy segura que cuando ellos necesitan usar la cosa [los conocimientos] en la calle la usan, y se acuerdan”. L.L.	5	
2 “Los estudiantes no han desarrollado la habilidad de solucionar problemas”. n = 5.	Social	“entonces te das cuenta que tampoco saben resolver sus problemas”. V.V.	3	8%
	Clínica	“en los primeros semestres se observa muchísimo una poca habilidad para afrontar ciertos conflictos”. M.R.	2	
3 “Idealmente deberían desarrollar la habilidad de solucionar problemas”. n = 23.	Segundo semestre	“tienes que planificarte bastante bien para solucionar el tema del tiempo, la cantidad de cosas pendientes, de toda esa parte problemática de las materias así”. S.P.	3	36%
	Cuarto semestre	“tienes que aprender a organizarte que eso es un reto en esta carrera porque te quita mucho tiempo”. G.H.	1	
	Asesoramiento	“Tiene que saber resolver problemas, estar revisando constantemente alternativas”. I.G.	5	
	Industrial	“estructurado y disciplinado que creo que es una cualidad que debe tener todo psicólogo, y todo estudiante”. S.S.	3	
	Clínica Dinámica	“querer aprender, solucionar sus propios problemas y de aportar en la solución de los conflictos de los otros”. F.M.	5	
	Clínica	“debería tener capacidad de solucionar problemas, porque van a surgir a lo largo de su carrera”. I.S.	2	
	Educativa	“deben tratar de saber manejar diferentes dificultades que se presentan a lo largo de la carrera”. A.C.	1	
	Profesores	“dependiendo de cuales sean las áreas en las que él se quiera formar, si es industrial o escolar, bueno que tenga las técnicas también para atender el diario devenir de lo que va a trabajar”. N.R.	3	
4 “El informante ha desarrollado la habilidad de solucionar problemas”. n = 22.	Segundo semestre	“Primero y principal a organizar mi tiempo, fue lo primero que aprendí, y después uno va aprendiendo muchísimas cosas sobre la carrera y aún estoy en eso”. S.M.	2	35%
	Cuarto semestre	“hago lo que puedo con los recursos que tengo, no tengo más opción que eso, si la materia me gusta le dedico más tiempo y si no me gusta le dedico menos”. R.T.	5	
	Sexto semestre	“al momento de tener algún percance o resolver algún problema, me gusta siempre plantearme varios escenarios posibles”. D.J.	4	
	Asesoramiento	“Considero que soy bueno resolviendo problemas”. I.G.	9	
	Industrial	“Estamos viviendo ahorita una situación particular (...) no creo que sea algo azaroso que nos esté tocando vivirlo, pero creo que tenemos las herramientas adecuadas para afrontar los problemas”. K.M.	2	

5 “El informante no ha desarrollado la habilidad de solucionar problemas”. n = 6.	Social	“personalmente, siento que incluso me falta aprender de eso, creo que tenemos una actitud muy evitativa ante el conflicto”.	3	10%
	Clínica	“no somos tan buenos para resolver conflictos, para pasar la página somos mejores”. V.R.	2	
	Educativa	“A veces no sabemos manejar los problemas personales, pensamos que en la carrera los vamos a solucionar”. H.J.	1	
			n = 63	100%

En la Tabla 12 se observa que no hubo sub-categorías comunes a todos los grupos, pero se reportaron frases en todos los rangos posibles de la habilidad. Respecto a la autoevaluación se encontró que los entrevistados, principalmente del ciclo básico, plantearon que habían adquirido la habilidad de solucionar problemas mientras que sólo aquellos que cursan estudios en el ciclo aplicado describieron que aún no la han desarrollado.

La heteroevaluación fue abordada únicamente por profesores y entrevistados del ciclo aplicado, en ella se obtuvo reportes que indican tanto presencia como ausencia de la habilidad en los estudiantes y aluden a aspectos similares de la solución de problemas.

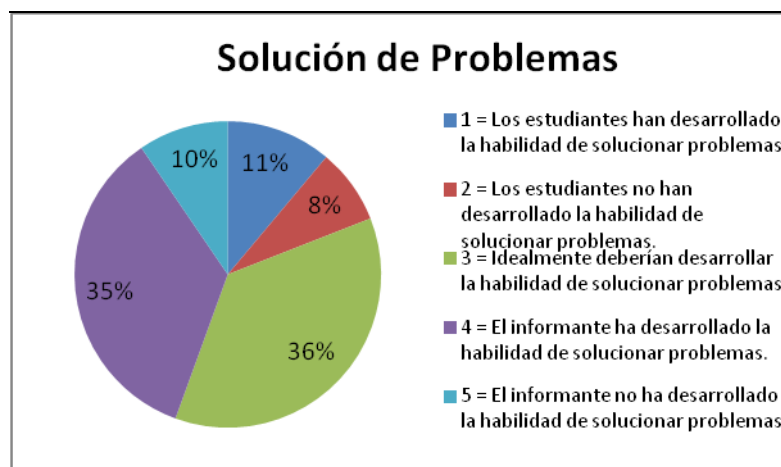


Figura 9. Gráfico de Sub-categorías en la Habilidad “Solución de Problemas”.

En la Figura 9 se identifica que las sub-categorías principalmente usadas por los entrevistados para describir la solución de problemas son: aquella asociada al código 3 con 36% de las frases y la relacionada al código 4 con 35%; en cuanto a las sub-categorías de

los códigos 1, 2 y 5 se encontró que presentaron los porcentajes más bajos y hubo menor cantidad de grupos con información acerca de ellos.

Por su parte, la Tabla 13 describe los hallazgos de la categoría “Pensamiento Creativo” y en la Figura 10 se presenta la distribución de los mismos. Esta habilidad obtuvo el 2,48% del total de las frases expresadas.

Tabla 13. *Análisis de la Categoría “Pensamiento Creativo”.*

Código/ Sub-categoría	Grupos	Ejemplos de Unidad de Análisis	Unidad de Numeración	Porcentaje
1 “Los estudiantes han desarrollado el pensamiento creativo”. n = 16.	Industrial	“tienen ese tema de la flexibilidad, de una no rigidez constante o un parámetro de que las cosas tienen que ser de tal o cual manera”. C.S.	7	35%
	Social	“tienen ideas, tienen creatividad, tienen las capacidades para desarrollar cualquier cosa y si no la tienen la desarrollan”. V.V.	2	
	Clínica Dinámica	“Se adaptan con facilidad a muchas situaciones, son flexibles para eso”. F.M.	5	
	Educativa	“son muy, muy, muy creativos”. A.Ch.	2	
2 “Los estudiantes han desarrollado el pensamiento creativo”. n = 2.	Social	“Creo que cuando dicen: propón, postula, crea, promueve, encárgate, cuando nos toca asumir la autoridad creo que o somos autoritarios o somos muy secos, no sabemos ser creativos”. S.C.	2	4%
3 “Idealmente deberían desarrollar el pensamiento creativo”. n = 6.	Asesoramiento	“también que sea creativo y reflexivo”. I.G.	2	13%
	Industrial	“que sea flexible, pero que esa flexibilidad le venga dada porque tiene la suficiente capacidad y el conocimiento para poder adecuar lo que tiene a esa realidad”. E. B.	2	
	Social	“Creo que debería haber cierta flexibilidad”. S.C.	2	
4 “El informante ha desarrollado el pensamiento creativo”. n = 22.	Asesoramiento	“me gusta ser creativo y práctico al mismo tiempo sin necesidad de perder calidad en lo que hago”. I.G.	2	48%
	Industrial	“ese tema de tener la cualidad de flexibilizar algunas cosas, eso definitivamente lo aprendí aquí, y creo que es muy útil”. C.S.	5	
	Social	“Esa flexibilidad de la que te hablaba, sí la veo en mí mismo, y me ha permitido que en entornos como la pasantía asumir roles muy distintos”. S.C.	2	
	Clínica Dinámica	“aprendí a ver a las personas, a la sociedad, y los comportamientos de una manera distinta, porque entiendes qué puede haber detrás”. S.B.	11	
	Clínica	“para describirme a mí, creo que diría que la creatividad”. V.R.	2	
5 “El informante no ha desarrollado el pensamiento creativo”. n = 0.			0	0%
			n = 46.	100%

La Tabla 13 muestra que en la categoría “pensamiento creativo” no se encontraron códigos comunes para todos los grupos, debido a que sólo fue reportada por estudiantes del ciclo aplicado. En la figura 10, se observa que el 48% de las frases fueron clasificadas en la sub-categoría “El informante ha desarrollado el pensamiento creativo” y no hubo reportes respecto a la que está asociada al código 5, por lo tanto la autoevaluación de los entrevistados indica que ellos consideran haber desarrollado el pensamiento creativo.

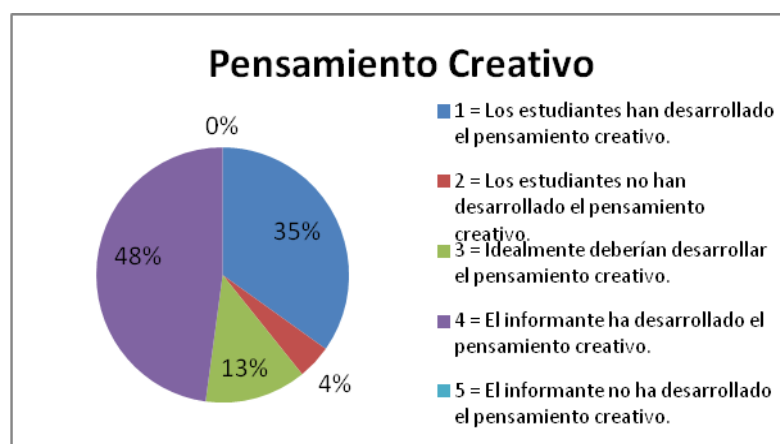


Figura 10. Gráfico de Sub-categorías en la Habilidad “Pensamiento Creativo”.

La heteroevaluación se obtuvo que en la sub-categoría “Los estudiantes han desarrollado el pensamiento creativo” se encuentra el 35% de las frases obtenidas, donde se argumenta que los estudiantes suelen tener apertura y flexibilidad para adaptarse a diversas situaciones. En cambio el 4% de las frases conforman la sub-categoría relacionada al código 2 que establece la dificultad que tienen los estudiantes para proponer iniciativas originales, lo que permite afirmar que se utilizan aspectos distintos del pensamiento creativo para describir al estudiante. Sólo el 13% de las unidades de análisis aluden a que el desarrollo de esta habilidad es ideal para llevar a cabo el ejercicio de la profesión.

En relación a la categoría “Toma de Decisiones”, se encontró que sólo el 0,86% de las unidades de análisis registradas en la investigación hacían referencia a ella, lo que la califica como la habilidad menos mencionada por los entrevistados. Estos hallazgos se sintetizaron en la Tabla 14 y se representaron de forma gráfica en la Figura 11.

Tabla 14. *Análisis de la Categoría “Toma de Decisiones”.*

Código/ Sub-categoría	Grupos	Ejemplos de Unidad de Análisis	Unidad de Numeración	Porcentaje
1 “Los estudiantes han desarrollado la toma de decisiones”. n = 0.			0	0%
2 “Los estudiantes no han desarrollado la toma de decisiones”. n = 1.	Clínica Dinámica	[Dificultades] “para asumir las responsabilidades de las decisiones que toman”. F.M.	1	6%
3 “Idealmente deberían desarrollar la toma de decisiones”. n = 9.	Sexto semestre	“Que sepa tomar decisiones y asumir las consecuencias de ellas”. A.R.	2	56%
	Asesoramiento	“Debe saber tomar decisiones rápidas pero efectivas para poder responder ante situaciones inesperadas, porque tú no sabes con qué puede llegar un asesorado”. M.M.	2	
	Industrial	“Debe poder tomar las decisiones correctas, porque él es quien va a organizar su tiempo, sus recursos, y sus oportunidades”. M.N.	3	
	Social	“es necesario aprender a liderar, a tomar decisiones”. M.G.	1	
4 “El informante ha desarrollado la toma de decisiones”. n = 6.	Sexto semestre	“al momento de tener algún percance o resolver algún problema, me gusta siempre plantearme varios escenarios posibles”. D.J.	4	38%
	Asesoramiento	“al tomar decisiones me gusta ser creativo y práctico al mismo tiempo sin necesidad de perder calidad en lo que hago”. I.G.	2	
5 “El informante no ha desarrollado la toma de decisiones”. n = 0.			0	0%
			n = 16	100%

En la Tabla 14 se observa la ausencia de códigos con reportes de todos los grupos, en dos de ellos no se presentó ninguna frase y varios grupos de entrevistados tanto del ciclo básico como del aplicado no hicieron mención de la habilidad. No obstante, se encontró que la autoevaluación está orientada a describir la presencia de la habilidad mientras que en la heteroevaluación reportan la ausencia de la misma.

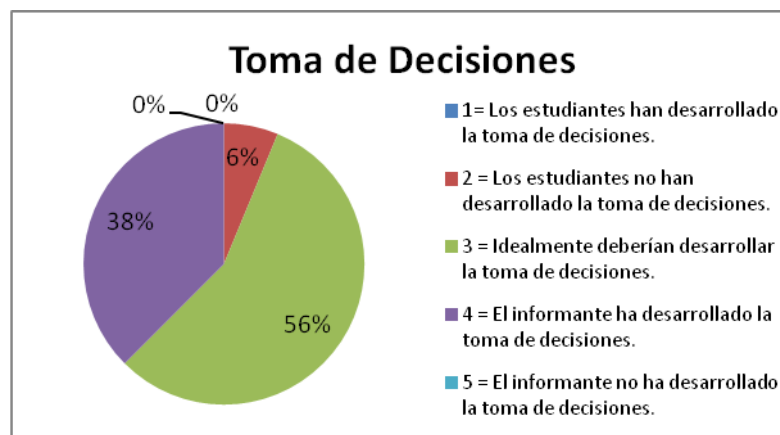


Figura 11. Gráfico de Sub-categorías en la Habilidad “Toma de Decisiones”.

En la Figura 11 se encontró que el 56% de las unidades de análisis se concentraron en la sub-categoría “Idealmente deberían desarrollar la toma de decisiones”, el 38% en aquella denominada “El informante ha desarrollado la toma de decisiones y el 6% corresponde a “Los estudiantes no han desarrollado la toma de decisiones”.

La última categoría es denominada “Propuestas para la Adquisición de Habilidades para la Vida”, la cual obtuvo el 27,54% de las unidades de análisis que se clasificaron en tres códigos descritos en la Tabla 15.

Tabla 15. Análisis de la Categoría “Propuestas para la Adquisición de Habilidades para la Vida”.

Sub-categoría	Grupos	Ejemplos de Unidad de Análisis	Unidad de Numeración	Porcentaje
1 “No hay propuestas para la adquisición de Habilidades para la Vida”. n = 29.	Cuarto semestre	“quisiera mejorar muchas cosas, pero no tengo idea de cómo agregarle algo, sino me gustaría mejorar lo que ya tiene”. S.O.	6	6%
	Sexto semestre	“no podría hablar de eliminación o de añadir algo, porque realmente considero que la formación que he tenido hasta ahora está bastante completa y óptima”. R.F.	4	
	Asesoramiento	“No siento que haya algo que yo diga: “esto no, esto no me sirve, esto no lo voy a usar nunca”, eso nunca me ha pasado”. J.Q.	4	
	Industrial	“No le quitaría nada, creo que todo lo que vemos me parece importante”. S.S.	5	
	Educativa	“tenemos una muy buena formación y acomodación de lo que son los contenidos, y sobre todo contenidos relevantes para lo que se va a ver dentro de las menciones”. H.J	2	
	Profesores	“te diré que no sé qué hacer, porque yo vivo inventando cosas y muy pocas me funcionan, o sea, que la cosa supera todo”. E.S.	8	
2	Todos los	“acercarnos más a la carrera como tal, acercarnos más	328	64%

“Propuestas orientadas a la modificación del ambiente académico”. n = 328.	grupos.	a los profesionales o a los psicólogos que ya son graduados y saber más de cerca qué se hace”. S.M (Grupo Segundo semestre). “Quizás cambiaría algunas formas de evaluación a determinados contenidos, remodelar cuál sería la evaluación pertinente para cada contenido”. A.G (Grupo Opción Clínica Dinámica). “Hay que agregar prácticas, y hay que agregar elementos de tipo metodológico cualitativo”. F.G (Grupo Profesores).		
3 “Propuestas orientadas a apoyar al estudiante”. n = 153.	Todos los grupos.	“darles un espacio, no sé si con una electiva o algo así, como para que hagan catarsis, de que en ese entorno se den cuenta de que no hay nada de malo en expresar sus emociones”. M.M (Grupo Opción Asesoramiento). “Explorar, explorar más dentro de uno para saber que podemos ofrecer y que tenemos que mejorar”. K.M (Grupo Opción Industrial). “Conocer realmente quiénes son las personas que están en la Escuela, o sea, no es que vamos a ver minuciosamente quién es tal, o quién es el otro, pero sí generar una vinculación que te permita conectar con las personas”. H.J (Grupo Opción Educativa).	153	30%
			n = 510	100%

En la Tabla 15 se evidencia que todos los grupos hicieron propuestas enmarcadas en las premisas de los códigos 2 y 3, en cambio sólo seis de ellos plantearon frases clasificadas en el código 1. En este último los argumentos estaban orientados principalmente a la dificultad para establecer métodos que permitan al estudiante adquirir las habilidades que necesitan desarrollar.

El código 2 se caracterizó por frases orientadas a la modificación del ambiente académico, en ellas es recurrente la propuesta de hacer cambios en la estructura del plan de estudios debido a la antigüedad del mismo en comparación con las demandas actuales del campo laboral, lo que implica actualizar los contenidos y materias existentes, revisar el orden en que son impartidas, incrementar la cantidad de actividades prácticas, ampliar la oferta de electivas, difundir mayor cantidad de información acerca del ciclo aplicado en el ciclo básico e incorporar nuevas áreas de estudio que permitan al estudiante estar al día con el desarrollo científico de la Psicología, tales como: la antropología, la genética, la religión, diversos tipos de terapias, violencia, sexualidad, diversas metodologías, y otros paradigmas de la Psicología.

También en el código 2 se encuentran unidades de análisis orientadas a la modificación de los métodos de evaluación, donde sugieren que el énfasis sea colocado en la comprensión de la información y no en la reproducción de la misma, así como el

incremento de la exigencia en los criterios de evaluación, sin embargo, el grupo de los profesores entrevistados explican que ya se han iniciado tales cambios.

En consecuencia, las frases clasificadas en el código 3 implican la apertura de espacios de asistencia psicológica para los estudiantes desde los primeros semestres, así como el incentivo a que inicien su proceso terapéutico. Sugieren alternativas de atención grupal por medio de electivas, clubes, o grupos de estudiantes dirigidos a favorecer la catarsis, la autoobservación, y el aprendizaje de estrategias para el afrontamiento, y crear movimientos estudiantiles que se ocupen de promover y demandar cambios en la Escuela de Psicología.

Otras frases que conforman la premisa del código 3 están dirigidas a propuestas que implican crear programas para la unión entre los miembros de la Escuela, ampliar la difusión de información acerca del rol del psicólogo en la sociedad, promover la integralidad del conocimiento, con actividades centradas en la presentación de temas actuales y de interés para los estudiantes, tales como charlas, talleres, seminarios, foros, etc., así como la creación de actividades artísticas y deportivas que impliquen la relación de los estudiantes con lo recreativo y cultural. Una aproximación más sintetizada de los hallazgos en esta categoría se presenta en la Figura 12.

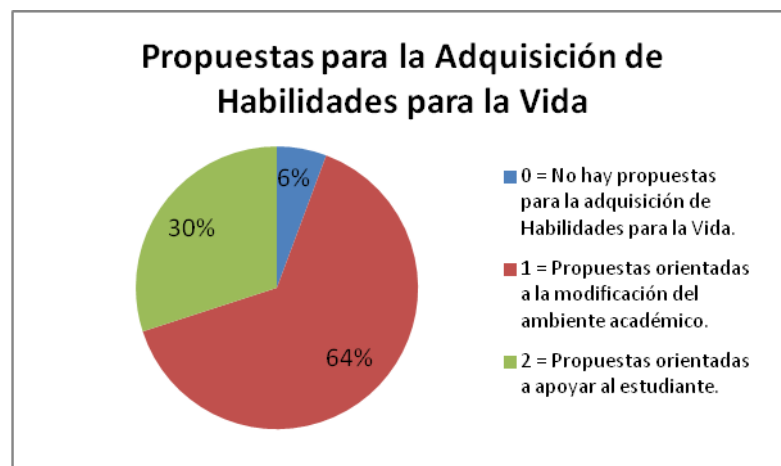


Figura 12. Gráfico de Sub-categorías en las “Propuestas para la Adquisición de Habilidades para la Vida”.

En la Figura 12, se observa que el 64% de las unidades de análisis fueron clasificadas en la sub-categoría “Propuestas orientadas a la modificación del ambiente académico”, el 30% hicieron mención a aquella sub-categoría asociada código 3, al generar ideas orientadas al abordaje de los estudiantes por medio de apoyos que les permitan desarrollar las Habilidades para la Vida, y el 6% establecían la ausencia de propuestas para tal fin.

Por último, el análisis arrojó otros temas asociados a distintos aspectos de la Escuela de Psicología de la UCV, la descripción de los estudiantes, y la percepción del psicólogo, entre otros que hacen referencia a múltiples aristas de la profesión pero escapan a los fines de la investigación actual, ellos son:

- **Temas encontrados en relación a la institución académica:** percepción de la Escuela de Psicología y de la UCV, problemáticas de la Escuela de Psicología y de la UCV, percepción de los servicios de la UCV, y comparación con Escuelas de Psicología y de la UCV con respecto a otras universidades a nivel nacional e internacional.
- **Temas encontrados en relación a los actores sociales de la Escuela de Psicología de la UCV:** percepción del profesorado actual, descripción de las características ideales del profesorado, diferencias en la percepción de la motivación de los estudiantes, diferencias en cuanto al nivel de participación de los estudiantes en actividades de la Escuela de Psicología, nivel de dedicación para el cumplimiento de actividades académicas por parte de los estudiantes, tipos de relaciones que se establecen entre estudiantes y profesores, comparación de los estudiantes actuales con estudiantes de generaciones anteriores, comparación de estudiantes según el turno de estudio, comparación del estudiante con sus pares inscritos en otras Escuelas de la UCV, deserción estudiantil, desconocimiento de las normas administrativas y organización de la Escuela de Psicología por parte de los estudiantes, tendencia de los estudiantes a presentar comportamientos de apatía hacia la Escuela de Psicología de la UCV, y percepción de los hábitos de estudios de los estudiantes.

- **Temas encontrados en relación a la profesión:** percepción de las habilidades actuales y esperadas del psicólogo, problemáticas del campo laboral percibidas, áreas de interés para especialización, asociación entre especialización y proyecto de vida, inserción temprana del estudiante de Psicología en el campo laboral, percepción de los egresados por parte de los estudiantes actuales, y nivel de conocimiento del rol del psicólogo y percepción del mismo.

En consecuencia, todos los temas mencionados forman parte de una descripción más generalizada de los elementos que convergen en torno a las necesidades en Habilidades para la Vida de los estudiantes, debido a las múltiples variables implicadas en la discrepancia que puede existir entre el estado actual y el estado óptimo de un área de estudios.

VII. Discusión.

El diagnóstico de necesidades en el área de Habilidades para la Vida, aplicado a estudiantes de la Escuela de Psicología de la UCV, surge de dos elementos principales: describir las necesidades educativas referidas a las Habilidades para la Vida, así como conocer sus propuestas dirigidas a la conformación de profesionales que las desarrollen en su rol futuro como Psicólogos.

7.1. Tipos de Necesidades Encontradas.

A partir de la definición de necesidad planteada por Kaufman (1988, c.p. Obregón 2002), se considera que las necesidades son la discrepancia que percibe el individuo entre el estado actual y el estado óptimo de una situación. Este concepto, es un referente para la descripción de los tipos de necesidades que plantea Villarroel (1979, c.p. Guevara, 2005), ellas son: normativas, sentidas, expresadas, comparadas, y futuras; esta clasificación no es excluyente, por lo tanto, hay necesidades que pueden pertenecer a una o varias categorías de las mencionadas.

7.1.1. Necesidades Normativas

Las necesidades normativas son aquellas que comparan a un individuo con sus pares. Si se asume que hacen referencia a una brecha entre las habilidades actuales del entrevistado respecto a aquellas que ya han desarrollado otros estudiantes de la Escuela de Psicología de la UCV, entonces, pueden ser identificadas a través del contraste entre el reporte que plantean de sí mismos y la descripción del estudiantado.

Los hallazgos indican que la autoevaluación fue más positiva que la evaluación entre pares, debido a que los entrevistados explicaron que han adquirido nueve de las diez habilidades que comprende el estudio. También se encontró que hubo consenso de los entrevistados al afirmar que habían adquirido el pensamiento crítico y toma de decisiones cuando aún están ausentes en el resto de los estudiantes, mientras reportaron que el pensamiento creativo ha sido desarrollado por todos. A su vez, reconocieron que tienen las

habilidades de empatía y autoconocimiento, sin embargo, hay diversidad de opiniones al describir su ausencia o presencia en los estudiantes.

En otras categorías se encontró que había diferencias individuales en la autopercepción y en la evaluación de los pares, aunque la disparidad de los porcentajes siempre fue superior para el argumento que indicaba la presencia de las mismas en los entrevistados y la ausencia en el resto de los estudiantes, tales habilidades son: solución de problemas, comunicación asertiva, manejo eficaz de relaciones interpersonales y manejo eficaz de emociones y sentimientos. La única habilidad que fue considerada ausente del repertorio de los entrevistados fue el manejo eficaz de tensiones y estrés, pero añaden que tampoco ha sido adquirida por los otros estudiantes.

Lo anterior permite delimitar tres enunciados en cuanto a las necesidades normativas en el área de Habilidades para la Vida: 1) los estudiantes consideran que han adquirido las mismas habilidades que sus pares; 2) los estudiantes perciben que han desarrollado habilidades que los demás no han adquirido aún; y 3) las habilidades que los estudiantes no han desarrollado, tampoco han sido aprendidas por sus pares.

No obstante, la heteroevaluación reportada por los profesores indica que cinco habilidades no han sido desarrolladas por sus alumnos, en dos de ellas plantean diferencias individuales al describirlos, no hicieron mención en otras categorías como pensamiento creativo o toma de decisiones, y sólo la habilidad para solucionar problemas ha sido considerada presente en el estudiantado.

Tal disparidad en los hallazgos se puede atribuir a dos posibles explicaciones: los estudiantes hicieron una autodescripción con alto contenido del sesgo de deseabilidad social o los profesores al evaluar a un grupo tan amplio y heterogéneo basan sus juicios en situaciones específicas que no representan a toda la población. En cuanto a la primera propuesta, la deseabilidad social ha sido definida como:

Sesgo en la tendencia de respuesta cuyo objetivo es dar una imagen positiva de uno mismo, conceptuándose más ampliamente como una tendencia a la mentira o al engaño (...) o como un rasgo de

personalidad relacionado con el ajuste psicológico y más afín a la conformidad a las demandas sociales y a la búsqueda de la aprobación social que predispone al individuo a seguir las normas sociales en búsqueda de relaciones sociales armoniosas, que promueve alta autoestima y un sentido de competencia (Acosta, Aguilera, Domínguez Navarro y Ruiz, 2012, p.1).

De esta forma, la deseabilidad social constituye la tendencia a una autodescripción más favorable hacia sí mismo ya sea para obtener la aprobación de otros o para minimizar la presencia de las debilidades percibidas. Por ello, Acosta y cols., (2012) indican que esta distorsión suele presentarse en investigaciones que implican auto-reporte y que se reduce ante la posibilidad del anonimato, pero no se tiene evidencia de que sea un factor que altere drásticamente los resultados obtenidos, lo que permite que sean considerados como una primera aproximación a la percepción de los sujetos.

A su vez, Myers (2004 c.p. Balduzzi, 2010) explica “cuando se hacen comparaciones de grupos, la mayor parte de la gente se considera superior a su propio grupo” (p. 106). Además, Balduzzi (2010) añade “el sesgo pro-endogrupo es la necesidad de los sujetos de mantener o de acceder a una identidad social positiva en tanto miembros de su grupo de pertenencia” (p. 106).

Vásquez, Nazario y Sayers (2012) hicieron investigaciones para evaluar la tendencia a la deseabilidad social en personas de nacionalidad puertorriqueña que se especializan en Psicología clínica, donde encontraron que llevar a cabo el estudio de esta área de la Psicología no es un factor que incremente los niveles del sesgo dado que obtuvieron puntuaciones medias en la “Escala de Deseabilidad Social de Marlowe y Crowne”, así como valores similares a los egresados de otras especialidades.

Desde otro punto de vista es importante destacar que los hallazgos muestran diferencias entre los grupos que conforman el Ciclo Básico y el Aplicado, debido a que en el primero los estudiantes reportaron una autoevaluación similar a la descripción que hacen de sus pares, en donde plantean que han desarrollado las mismas habilidades que el estudiantado, e incluso otras que éstos no han adquirido aún. En cambio, los grupos del

Ciclo Aplicado tienen la tendencia a percibirse de forma semejante a la descripción que hacen del estudiante ideal, mientras que la evaluación de sus pares suele ser más negativa.

Al respecto, Vasquez y cols., (2012), indican que en la medida en que los estudiantes de Psicología han cubierto la mayoría de las áreas que contemplan los planes de estudio aumenta la tendencia a describir su desempeño con el sesgo de deseabilidad social porque se requiere el desarrollo de un número mayor de competencias que no se exigen a aquellos que inician su formación.

Por su parte, Rodríguez y cols., (2015) llevaron a cabo estudios acerca de la autoobservación en estudiantes de diversas carreras universitarias, donde encontraron correlaciones positivas y altas entre el grado del curso y las competencias percibidas, es decir, los estudiantes de asignaturas más avanzadas consideran que han desarrollado un número mayor de habilidades que aquellas que los estudiantes más noveles describen en sí mismos.

De lo anterior se puede deducir que aún cuando la autoevaluación de los estudiantes esté influida por sesgos, los hallazgos confirman que los estudiantes valoran positivamente sus propias habilidades al establecer comparaciones entre sí mismos y un modelo ideal de su rol porque desde su punto de vista ya han superado las características de sus pares. De modo que se reduce drásticamente la probabilidad de encontrar necesidades normativas por la ausencia de una discrepancia entre las habilidades autopercebidas por parte de los entrevistados en comparación con la caracterización que establecen del estudiantado.

En cuanto a la posibilidad de que los profesores hayan utilizado algunos sesgos de atribución para evaluar a una población tan amplia como el estudiantado, se ha encontrado que los formadores de pregrado en las áreas sociales y jurídicas tienden a atribuir a los estudiantes las causas de sus propias dificultades para adquirir habilidades y conocimiento, pero disminuyen el efecto que los factores contextuales como el ambiente de enseñanza, las técnicas pedagógicas o la cantidad de demandas internas o externas a la academia que influyen en su desempeño (Wehbe, 2016). Myers (1990, c. p. Wehbe, 2016) plantea “cuando actuamos nosotros el ambiente atrae nuestra atención. Cuando observamos la

actuación de otra persona, es la persona la que ocupa el centro de nuestra atención y la situación se hace relativamente invisible” (p. 54).

Por ello, la percepción que tienen los profesores acerca de la presencia o no de habilidades en los estudiantes puede estar influida por otros elementos del ambiente universitario, como las problemáticas de la institución o la comparación con cohortes anteriores con un contexto social, político, económico y tecnológico distinto y que no se corresponde con la estimulación o el ambiente en que se desarrolla el aprendizaje del estudiante actual. Tales sesgos de atribución pueden explicar la causa de la discrepancia encontrada entre la autoevaluación de los entrevistados y la observación que refieren los profesores.

En conclusión, se puede afirmar que los estudiantes no perciben necesidades normativas en el área de Habilidades para la Vida, debido a que califican su autoevaluación en función al perfil ideal de la Escuela de Psicología y no en comparación a sus pares, a quienes consideran que ya han superado en número de habilidades desarrolladas. Si bien este planteamiento puede estar influenciado por sesgos en los entrevistados o en el instrumento, los hallazgos obtenidos durante la investigación son congruentes con otras investigaciones que establecen la tendencia de los estudiantes universitarios a describirse de forma más favorable que a su grupo de referencia.

7.1.2. Necesidades Sentidas.

Las necesidades sentidas son definidas como aquellas discrepancias entre el estado actual y el óptimo de una situación aunque los sujetos no discriminen que se ven afectados por ello, es decir, no hay una solicitud o manifestación directa de que se requiere su satisfacción (Villaruel, 1979).

Los criterios para identificar las necesidades sentidas en esta investigación comprendían la convergencia en una misma categoría de reportes que indicaban la ausencia de la habilidad en los estudiantes, el carácter ideal de la misma y baja frecuencia de frases de los entrevistados con referencia a la definición nominal que le atribuye el enfoque de

Habilidades para la Vida. Es por ello que las categorías que cumplen con tales requerimientos son: toma de decisiones, manejo de tensiones y estrés, y manejo de emociones y sentimientos. Estas últimas forman parte de las habilidades emocionales.

La toma de decisiones fue una categoría reportada únicamente por la mitad de los grupos, donde consideraban que los estudiantes no la han adquirido y que es importante su adquisición. Además, fue descrita por estudiantes del Ciclo Aplicado, mientras que en el Ciclo Básico sólo el grupo de sexto semestre la mencionó y los profesores no hicieron alusión a ella.

Este fenómeno puede ser interpretado según el estudio de Montenegro y Bejarano (2013) quienes explican que la toma de decisiones es en sí misma una habilidad pero también constituye un componente de otras más complejas, entre ellas el pensamiento crítico, la creatividad o la solución de problemas, las cuales se agrupan en el enfoque de Habilidades para la Vida dentro de la dimensión cognitiva (Melero, 2010), y revela que aún cuando no se discrimina como una necesidad por la mayoría de los entrevistados, resulta relevante su abordaje para la adquisición de las destrezas cognitivas e incluso sociales y emocionales que son requeridas abiertamente por los estudiantes en sus actividades académicas y en el ejercicio de la profesión.

En cuanto al manejo de tensiones y estrés, los reportes estuvieron orientados a la descripción de la alta carga académica y las constantes demandas de la formación que tienen que enfrentar los estudiantes a lo largo del pregrado. Según Meda, Blanco, Moreno, Palomera y Herrero (2016) el estrés en esta población no se limita únicamente a aquellos que se especializan en el área de Psicología, sino que es un elemento común a quienes se forman actualmente en las Universidades y repercute en otras áreas de su vida, como la salud física y el bienestar.

Meda y cols., (2016) explican que las demandas académicas que se le exigen a los estudiantes son significadas como fuentes de estrés, entre ellas enumeran: “los exámenes, las presentaciones orales, la complejidad de las materias, el volumen de estudio, las expectativas crecientes, la mayor incertidumbre en la toma de decisiones sobre el futuro y la competitividad entre compañeros” (p. 196). Todos estos requerimientos fueron descritos

en las entrevistas, donde los estudiantes indicaron que son elementos presentes en la cotidianidad durante su formación en la Escuela de Psicología de la UCV.

Otro de los elementos a destacar en los hallazgos de esta categoría es que se observa constantemente el reporte de estudiantes que han desarrollado estrategias para disminuir sus niveles de ansiedad, y añaden que en su cotidianidad hay gran cantidad de estresores, ya sea dentro o fuera de la academia, los cuales influyen negativamente en la eficacia que muestran durante el desempeño de sus roles.

Además, en todos los grupos explicaron que es ideal que los estudiantes desarrollen el manejo y control de tensiones y estrés, pero la frecuencia de estos reportes fue baja e indica poco énfasis al destacar la relevancia de su adquisición. Por ello, se puede deducir que el estrés en esta población es considerado un elemento común que se describe ampliamente pero no se generan iniciativas o solicitudes explícitas para su abordaje. En consecuencia, esta habilidad constituye una necesidad sentida para el estudiantado.

Desde el punto de vista de los profesores plantean que los estudiantes han desarrollado poca tolerancia a frustración y a la crítica, lo cual no les permite tener las estrategias de afrontamiento necesarias para responder a las exigencias internas y externas al entorno académico, en estas últimas destacan los problemas económicos, sociales, políticos, familiares, personales, entre otras. Adicionalmente, indican que los estudiantes deben desarrollar las habilidades para el control del estrés, y la identificación de las tensiones porque en cualquier campo de la Psicología pueden enfrentarse a diversos estímulos que son fuentes de estrés.

Por otra parte, el manejo de emociones y sentimientos es una habilidad que fue reportada como una necesidad sentida en nueve de los diez grupos evaluados, con excepción del grupo de la opción Social, quienes plantearon que la habilidad se encuentra en déficit actualmente, pero que será adquirida conforme avancen en la formación, lo que se puede atribuir a las diferencias individuales al evaluar esta categoría dada la especificidad del planteamiento.

Sin embargo, se han encontrado argumentos a favor y en contra de esta afirmación. Un estudio realizado a personas matriculadas en la licenciatura de Psicología de universidades colombianas se describió como una habilidad adquirida indiferentemente del semestre o año que cursaban, por ello explicaban que "en la población evaluada se observa que tienen buen manejo de las mismas pues tienen la capacidad de conocer los propios sentimientos, expresarlos y comprender los sentimientos de los demás" (Pedraza, Socarrás, Fragoso y Vergara, 2014).

A diferencia de las disciplinas afines al estudio de la Psicología en donde los estudiantes suelen tener dificultades para el manejo efectivo de las emociones y los sentimientos, como se evidencia en la investigación de Castejón y cols., (2008) donde se llevó a cabo una comparación entre los perfiles de competencias de estudiantes de diversos programas universitarios y se demostró que quienes se especializan en las ciencias sociales tienen un manejo de emociones y sentimientos dirigido hacia el liderazgo, aquellos que se dedican a las ciencias de la salud suelen obtener bajas puntuaciones en esta habilidad y en el caso de quienes se matriculan en Educación tienen una aproximación más cercana a su adquisición dada la importancia para su ejercicio profesional (Castejón y cols., 2008).

En este sentido, Extremera, Durán y Rey (2007, c.p. Meda y cols., 2016) realizaron investigaciones acerca de la identificación y manejo emocional de estudiantes universitarios a través del constructo "inteligencia emocional" con mediciones pre y post-test del período de evaluaciones y encontraron que la detección de las causas y consecuencias de sus propias emociones facilita la creación de estrategias para la regulación de sus estados afectivos, e incide favorablemente en sus relaciones sociales y en su desempeño académico.

No obstante, se observa que los reportes que describen esta habilidad varían en función del ciclo de estudio en que se encuentra el estudiante, incluso del semestre que cursan. Bolívar y Rojas (2014) explican este fenómeno por las diferencias en la adaptación que implica cada período académico para los estudiantes, donde aquellos que han permanecido por más tiempo en el ambiente universitario tienden a percibir los acontecimientos de forma menos amenazantes que los que recién inician sus estudios e

incide en el rendimiento académico, en el autoconcepto y en sus estrategias de afrontamiento.

Es así como en el Ciclo Básico se observaron tres perspectivas distintas: los estudiantes de segundo semestre describieron las dificultades para manejar sus emociones debido al proceso de adaptación al ambiente universitario, ya sea que permanezcan o no en su núcleo familiar durante sus estudios. Ejemplo de ello es la siguiente unidad de análisis: “*yo soy del interior y a veces yo me siento sola, me siento como que no voy a poder, todo es nuevo para mí*” (S.M.). Al respecto, Bolívar y Rojas (2014) indican que los estudiantes noveles ingresan a una etapa académica de la que no poseen referentes propios sino externos, implica la creación de nuevos métodos para la adquisición de conocimientos, tienen demandas mucho mayores a las que solían enfrentarse en sus estudios previos, y los contenidos adquieren un carácter más específico y denso.

Casari (2010) informa que es muy común este tipo de reacciones en estudiantes del primer año del pregrado de Psicología, dado que encontró resultados similares en una muestra argentina donde referían “problemas personales sobre la adaptación a la nueva etapa académica, que se manifiesta en la falta de seguridad en sí mismos y en el temor a no poder responder a las exigencias académicas” (p. 35).

A su vez, los estudiantes de cuarto semestre hicieron énfasis en que el entorno académico no les provee los medios o las oportunidades para desarrollar la habilidad de manejar sus emociones; en el grupo de sexto semestre explicaron que es una habilidad que desarrollan por sí mismos conforme avanzan en la carrera.

En cambio, los grupos del Ciclo Aplicado entrevistados durante esta investigación, explicaron que el manejo de emociones y sentimientos está asociado al desarrollo de la resiliencia, y a las estrategias que han implementado para identificar y controlar sus procesos emocionales

Las siguientes unidades de análisis pueden ilustrar esta descripción:

“*me siento fuerte, resiliente, y actualmente en busca de mi equilibrio*”. (K.M. Grupo Opción Industrial),

“bueno tengo la capacidad de resiliencia, porque por algo llegué hasta el décimo semestre”. (M.R. Grupo Opción Clínica).

Añaden que el estudiantado en general tiende a ser impulsivo y emotivo, lo que deriva en dificultades para la puesta en práctica de la habilidad. Tal planteamiento concuerda con la premisa de Páez y Castaño (2015) quienes refieren que tradicionalmente en la formación universitaria ha predominado la propuesta de enseñanza por contenidos, en la cual se privilegia la estimulación de las destrezas cognitivas y la acumulación de conocimientos, mientras que las habilidades emocionales se asumen ya aprendidas o se espera que sean abordadas por los estudiantes fuera del ambiente académico, es decir, no se imparten en el aula. Según Prieto y Wildt (2016) la propuesta de enseñanza por contenidos ha sido usada en la Escuela de Psicología de la UCV desde la última modificación de su plan de estudios llevada a cabo en 1976 y que permanece vigente en la actualidad.

Asimismo, el grupo de los profesores plantea que la formación académica no está dotando al estudiante de herramientas para entender y controlar sus emociones, pero que a la vez, es una habilidad que deben desarrollar para poder ejercer el rol del psicólogo. Postulan que una de las posibles causas que ha influido para que no adquieran esta habilidad es la inserción temprana al ambiente universitario, debido al ingreso de estudiantes con edades inferiores a los 18 años, como período límite del fin de la adolescencia y los cambios emocionales que en ella se esperan.

Antúnez y Vinet (2013) han desarrollado investigaciones que son congruentes con este planteamiento, y afirman que los estudiantes universitarios inician el pregrado durante la adolescencia tardía, el cual es un período donde no se ha consolidado el manejo socioemocional necesario para el abordaje de las demandas de ambientes tan exigentes y competitivos como lo es el académico, lo que les hace especialmente vulnerables al estrés, trastornos de ansiedad y a la emisión de conductas de riesgo. De igual forma, Chávez y Morales (2016) avalan esto y exponen que el control y manejo emocional en la transición entre la adolescencia y la vida adulta es muy bajo debido a que se aún no se sientan las bases para la maduración cognitiva y la persona no tiene dominio de los sentimientos y emociones, lo que interfiere y hasta obstaculiza los procesos adaptativos.

Sin embargo, Figuera, Torrado, Dorio y Freixa (2015), indican que los estudiantes con edades de ingreso inferiores a los 20 años tienden a desarrollar mejor rendimiento académico y menor probabilidad de deserción que aquellos con edades superiores, debido a la especificidad de su rol y por la ausencia de responsabilidades laborales, familiares o de otra índole que impidan su dedicación al estudio.

Es así como la dificultad para el control de emociones por parte de los estudiantes más jóvenes puede tener incidencia en sus interacciones y en sus estrategias de afrontamiento, pero su desempeño académico puede verse menos afectado que otras áreas de su vida debido al desarrollo de técnicas de estudio u otros métodos que le permitan el abordaje de las demandas académicas (Chávez y Morales, 2016).

En consecuencia, se estima que las habilidades denominadas “toma de decisiones”, “manejo efectivo de tensiones y estrés” y “manejo efectivo de emociones y sentimientos” constituyen necesidades sentidas según los hallazgos de esta investigación y la validación a través de la comparación con los resultados de investigaciones previas.

7.1.1. Necesidades Expresadas.

Las necesidades expresadas son aquellas discrepancias que percibe el individuo al comparar su situación actual con el estado óptimo al que aspira estar. Además, son solicitudes que han sido planteadas y discutidas por los afectados y consideran que es importante su abordaje (Villarroel, 1979).

En esta investigación fueron seleccionadas a través de aquellas categorías en las que expresaban abierta y directamente su interés por el desarrollo de la habilidad, planteaban la importancia de su desarrollo y la percepción de su ausencia en el comportamiento de los estudiantes. Ellas son: el autoconocimiento, y las habilidades sociales, compuestas por la empatía, la comunicación asertiva y el manejo eficaz de relaciones interpersonales.

Con respecto al autoconocimiento, los entrevistados se orientaron a describir que hay estudiantes que lo han desarrollado y otros que no, para ello proponen que se entrene o continúen la profundización en la identificación de sus características personales, lo cual

será útil en su desempeño académico y en su vida cotidiana. Otros estudios indican que esta habilidad tiene influencia en el manejo de relaciones interpersonales y en el ejercicio laboral, por ello es considerado una competencia transversal a las carreras humanísticas y sociales (Vera y Vicuña, 2013).

Los hallazgos en esta investigación hacen hincapié en lo ideal que es el desarrollo de esta habilidad, dadas las diferencias individuales para identificar su presencia o ausencia en los estudiantes, lo que concuerda con la propuesta de Casari (2010) al argumentar que el autoconocimiento adquiere relevancia según el área de especialización al que se inclina el estudiante de Psicología, debido a que es un requisito fundamental en quienes ejercen la psicoterapia y estudios aplicados pero no tan indispensable para el desarrollo de la investigación básica ya que no se focaliza en la interacción directa con las personas.

Las habilidades sociales también fueron descritas como necesidades expresadas, dado que entre los participantes hubo consenso al afirmar el carácter ideal que tienen para llevar a cabo la profesión y la tendencia a estar ausente del comportamiento que perciben en el estudiantado.

Herrera y cols., (2012) explican que tradicionalmente las instituciones académicas no contemplan el entrenamiento en habilidades sociales en sus planes de estudio, lo que influye en los déficits que tiene el estudiantado en el desarrollo de estas capacidades y para la interrelación con sus pares.

En esta línea de investigación se ha encontrado un debate en torno a la existencia o no de una asociación entre cursar la licenciatura en Psicología y el desarrollo de las habilidades sociales. Herrera y cols., (2012) afirman que no hay tal relación debido a que en evaluaciones realizadas a una muestra española de estudiantes de esta disciplina encontraron que en todos los semestres se presentaba una tendencia a la comunicación pasiva, a la evitación del conflicto y una baja tendencia a hacer valer sus propios derechos. En cambio, Ruíz y Jaramillo (2012), llevaron estudios en una universidad colombiana y encontraron que “a medida que los estudiantes avanzan en la carrera de Psicología, también existe un progreso en el dominio de las habilidades sociales” (p. 61).

Todo ello contrasta con otras investigaciones que indican un comportamiento socialmente más responsable en estudiantes próximos a egresar de las áreas humanísticas respecto a los que inician su formación universitaria (Arango, Clavijo, Puerta y Sánchez, 2014).

Una aproximación más cercana a cada habilidad que contempla la dimensión social indica que los estudiantes entrevistados en esta investigación describieron que el manejo de relaciones interpersonales se caracteriza por la conformación de pequeños grupos exclusivos, escasa convivencia entre las cohortes y entre opciones del ciclo aplicado, reducida disposición a generar vínculos más allá del logro de objetivos académicos, dificultades para el trabajo en equipo, comportamiento competitivo que implica ausencia de colaboración con los materiales de estudio e individualismo, poca disponibilidad horaria para el desarrollo de relaciones sociales, y alto contenido de prejuicios al describir a sus compañeros.

No obstante, agregan que tienen apertura a la interacción con personas de todo tipo, muestran cortesía a otros y en lo interno de sus grupos de referencia presentan un comportamiento colaborador y amistoso, lo que coincide con los hallazgos de Ruiz y Jaramillo (2010) quienes indican que los estudiantes de Psicología desarrollan más ampliamente la autoexpresión en situaciones sociales, la cual facilita la interacción espontánea en diferentes contextos.

En consecuencia, esta investigación arrojó que los estudiantes han desarrollado uno de los componentes del manejo efectivo de relaciones interpersonales, que es el inicio de las relaciones sociales, pero necesitan aprender a conservarlas, cerrarlas, establecer límites y promover la integración entre compañeros, ya sea para su ejercicio profesional como personal. Al respecto, Pedraza y cols., (2014) indican que esta población suelen tener habilidades para iniciar relaciones sociales, pero difieren al plantear que también tienen destrezas en los otros criterios que conforman la categoría.

Otra categoría que compone las habilidades sociales es la comunicación, en ella los entrevistados del Ciclo Aplicado indicaron que el estudiantado se aproxima a las personas con un estilo asertivo durante sus actividades de especialización, entre ellas la atención de

casos, prácticas institucionales o en el trabajo interdisciplinario, sin embargo, en la interacción con sus compañeros observan que hay poca destreza para llevar a cabo la oposición asertiva e incluso pueden llegar a desarrollar un estilo de respuesta pasivo o agresivo. Mientras que los estudiantes del Ciclo Básico argumentaron que el estudiante debe aprender a ser asertivo porque su comunicación es principalmente agresiva.

En este sentido, Ruiz y Jaramillo (2010) informan que es difícil establecer una descripción estable de la asertividad debido a que suele estar influenciada por el contexto, e indican que “la conducta asertiva es pluridimensional, una persona puede actuar asertivamente o manifestar habilidades sociales en un contexto determinado y, sin embargo, encontrarse con más dificultades en otros ambientes” (p. 62).

Es por ello que la disparidad en las apreciaciones se puede atribuir a las diversas actividades que realiza el estudiantado en cada ciclo, durante el aplicado hay una aproximación más cercana al ámbito laboral donde la formación académica hace mayor énfasis en el ejercicio de la asertividad, a diferencia del básico los esfuerzos están centrados en otras habilidades. Es por ello que la descripción de los profesores es congruente con las observaciones que realizan los entrevistados del ciclo aplicado e identifican indicadores de comunicación asertiva en las prácticas académicas pero no en las relaciones entre estudiantes.

De esta forma el estudiantado y el profesorado coinciden en plantear que el desarrollo de la comunicación asertiva dentro y fuera de la universidad es una necesidad que se debe abordar durante el proceso de formación del psicólogo.

Además, Pedraza y cols., (2014) encontraron que las destrezas comunicativas de los estudiantes de Psicología están mediadas por el semestre o año que cursan, donde los más nóveles establecen mejores interacciones con personas conocidas, compañeros de estudio o pares, mientras que aquellos que están próximos a egresar tienen mejor comunicación con desconocidos. Ruiz y Jaramillo (2010) defienden esta postura y agregan que los estudiantes en los últimos semestres del pregrado en Psicología desarrollan más tolerancia y menor ansiedad al aproximarse a los otros, lo que da paso a exhibir una conducta más asertiva en sus interacciones.

Con respecto a la empatía hay gran consenso entre profesores y estudiantes cuando informan que aún no ha sido adquirida por los estudiantes o que sólo llevan a cabo ante actividades académicas que así lo requieren, pero son altamente frecuentes los reportes que indican que tienen poca disposición a colaborar con el otro, a interesarse de forma genuina por las problemáticas sociales y al desarrollo de la escucha activa. Otras investigaciones han reportado hallazgos similares en la medición de la empatía de estudiantes de Psicología, donde explican que tienen grandes dificultades para ponerse en el lugar del otro (Herrera y cols., 2012),

En consecuencia, las habilidades sociales como necesidades expresadas requieren un abordaje oportuno dada la relación entre el déficit de las mismas y los elevados niveles de ansiedad, depresión y estrés que pueden desarrollar los estudiantes (Ruiz y Jaramillo, 2010).

Por otra parte, las habilidades cognitivas tales como: pensamiento crítico y solución de problemas, fueron mencionadas en los reportes y dan cuenta del interés que tienen los entrevistados en que el estudiante pueda desarrollarlas, ya sea porque son útiles en su vida académica, o porque no las han adquirido aún. Sin embargo, no se consideran necesidades expresadas, debido a que los estudiantes plantean que la academia les da herramientas para el desarrollo de estas dos habilidades a través de las actividades que deben cumplir durante su formación. La única categoría que no es considerada una necesidad es el pensamiento creativo, debido a que es descrita como una habilidad adquirida por los estudiantes e ideal para el ejercicio de la profesión.

Es relevante considerar que los profesores disienten del punto de vista de los estudiantes en cuanto a estas habilidades debido a que reportan que ni el pensamiento crítico ni el creativo han sido desarrollados por los estudiantes. En consecuencia, hay disparidad en la percepción actual de las mismas según el rol desde donde son evaluadas, pero hay consenso en la importancia de que sean adquiridas antes de culminar sus estudios.

7.1.3. Necesidades Comparativas.

Las necesidades comparativas no pudieron ser identificadas debido a que en la actualidad no hay grupos de estudiantes que en la Escuela de Psicología de la UCV que reciban entrenamiento formalmente en el área de Habilidades para la Vida, lo que genera dificultades para establecer parámetros ante la evaluación de cuál de los grupos percibe más beneficios.

Una alternativa a ello sería contrastar el estado actual de las habilidades percibidas por los estudiantes y profesores entrevistados con el de aquellas personas que en universidades internacionales cursan estudios de Psicología y han sido entrenadas en el desarrollo de las Habilidades para la Vida. Así los criterios para establecer la presencia de necesidades comparadas serían: identificación de aquellas categorías en las que los entrevistados reportaron déficits, y altos niveles de dominio en la misma habilidad por parte de estudiantes que en otras instituciones reciben entrenamiento en este enfoque.

Sin embargo, las universidades que han implementado modificaciones curriculares dirigidas a incorporar las Habilidades para la Vida en esta población, tales como la Universidad de Yucatán en México (Flores, 2016) Universidad de Alicante en España (Ruiz, Giménez, Ballester, Castro y Gil, 2017) Universidad de Chile o la Universidad Javeriana en Colombia entre otras, aún no han realizado publicaciones de las medidas del cambio en las habilidades que de las primeras generaciones de egresados que cursaron licenciaturas con esta modalidad e incluso algunas tienen programas de reciente apertura (Flores, 2016).

En consecuencia, las necesidades comparativas no se pueden establecer dada la ausencia de valores de referencia que indiquen el impacto de tales programas en esta población, ya sea a nivel nacional o internacional.

7.1.4. Necesidades Futuras.

Las necesidades futuras, son aquellos requerimientos que a largo plazo van a crear o a ampliar la brecha entre una situación y su estado óptimo (Villarreal, 1975). En el ámbito de las necesidades educativas constituyen la estimación que hacen los estudiantes de las habilidades que deben haber desarrollado los estudiantes para llevar a cabo un ejercicio profesional de alta calidad tras su titulación.

Fueron seleccionadas tras identificar en cuáles categorías se reportaron unidades de análisis que caracterizaran al estudiante ideal de la Escuela de Psicología de la UCV. Se encontró que todas las habilidades consultadas, ya sean cognitivas, sociales o emocionales son consideradas como ideales, es decir, es necesario que a largo plazo los estudiantes desarrollen las Habilidades para la Vida.

Según Arenas, Charria, López, Sarsosa y Uribe (2011) la medición de las competencias que debe desarrollar un psicólogo varía en función de las regulaciones legales del ejercicio que se lleva a cabo en cada país y por lo tanto el perfil de egresado cambia.

Castro (2004) llevó a cabo una investigación que comparaba el nivel de autopercepción de competencias de una muestra argentina en distintas áreas de la Psicología y encontró que los profesionales que se describían con menor cantidad de habilidades para el campo laboral son aquellos que recién egresan sin importar la especialización.

Lo anterior implica que aunque los estudiantes discriminen o no sus necesidades actuales en torno al área cognitiva, social o emocional, deben ser abordadas durante su formación porque a largo plazo necesitan adquirirlas.

Arenas y cols., (2011) realizaron entrevistas a jefes de psicólogos en Colombia y encontraron que éstos manifiestan especial interés por “el análisis y evaluación de problemas, conocimientos técnicos-profesionales, colaboración, desarrollo de alianzas, logro de compromiso, planificación de compromiso, planificación y organización, y toma de decisiones” (p. 152). Es importante resaltar que en este listado de habilidades deseables en el psicólogo egresado, destaca la presencia del componente cognitivo y social.

Otro listado de competencias es descrito por González, González y Vicencio (2014) quienes indican que pese a la dificultad para agrupar todas las especializaciones de la Psicología, las siguientes son fundamentales para el rol del profesional en Chile: “Pensamiento Crítico, Pensamiento Reflexivo, Resolución de problemas, Comunicación Oral, Comunicación Escrita, Comunicación Interpersonal, Trabajo en Equipo, Sentido y Comportamiento Ético, Pensamiento Estratégico e Iniciativa” (p. 111). Una vez más, sobresale el énfasis en el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas.

Las habilidades emocionales, no son señaladas al sintetizar el perfil de competencias del psicólogo en los estudios anteriormente descritos, sin embargo, el ejercicio de la profesión tiene demandas, rutinas, número de horas de trabajo e incluso especialidades que aumentan la vulnerabilidad de desarrollar el síndrome de *burnout* laboral (Meda, Morales, Moreno, Palomera y Rodríguez, 2006).

Benavides, Garrosa, González y Moreno (2002) explican que “las actitudes desarrolladas en el trabajo pueden extenderse y generalizarse a las demás situaciones (...) lo que puede producir una profesionalización de la vida y una irrupción excesiva del rol profesional en la propia identidad persona” (p. 260). También informan que ante un ejercicio profesional tan complejo, se espera que los psicólogos tengan las estrategias necesarias para manejar las tensiones y las emociones, así como el conocimiento de sí mismos para la identificación de sus limitaciones.

Esta última es una afirmación que se corresponde con la imagen ideal que se tiene de este tipo de profesionales, debido a que si no recibieron capacitación en esas habilidades, hay una baja probabilidad de que puedan utilizarlas como factores protectores, lo que indica que cuando los actuales estudiantes de la Escuela de Psicología egresen pueden necesitar la adquisición de ese repertorio.

En resumen, las necesidades de los estudiantes de la Escuela de Psicología en torno a las Habilidades para la Vida actualmente son de tipo sentidas y expresadas, pero sin el abordaje de ello durante su formación van a permanecer vigentes porque así como las requieren para su desempeño como estudiantes también tendrán la misma importancia para

el ejercicio de la profesión, lo que permite deducir que en el área social, cognitiva y emocional tienen necesidades futuras.

7.2. Estrategias para la Satisfacción de Necesidades en el Área de Habilidades para la Vida.

Una vez identificadas las necesidades y la clasificación a la que hacen referencia, es importante evaluar las estrategias que sugieren estudiantes y profesores para la satisfacción de las mismas. Las estrategias fueron consultadas en tres direcciones principales: las modificaciones que se deben hacer a la formación académica y las propuestas para estimular la adquisición de habilidades en los estudiantes y la ausencia total de sugerencias. En este sentido, se llevarían a cabo acciones que influyen en el sujeto o en el ambiente, dada la influencia recíproca entre ambos.

En primer lugar, las modificaciones a la formación académica que indican los grupos de entrevistados están orientadas a realizar cambios en la estructura del plan de estudios, debido a la antigüedad del mismo y el contraste con las actuales demandas del campo laboral. Según Ruiz, Jaraba y Romero (2005) hay fenómenos económicos, políticos y sociales, como la globalización, la innovación tecnológica, las plataformas de empleo digitales, entre otras, que han incidido en que de los criterios de adjudicación de empleos cambien, por lo tanto el perfil de competencias del egresado y los conocimientos técnicos necesarios para el ejercicio de la profesión deben ser actualizados con más frecuencia que en décadas anteriores.

Desde el punto de vista de los entrevistados una modificación curricular comprende el abordaje de los contenidos, de la estructura que le subyace y de la revisión de las asignaturas que le componen.

En cuanto a los contenidos, los estudiantes explican que es importante revisar la pertinencia de cada uno de ellos, ya que la gran cantidad de los temas y lo frecuente de las evaluaciones son interpretados como estresores y disminuyen el tiempo que puedan dedicar a otras áreas de su vida como la recreación, actividades extracurriculares, interacción con sus pares, familiares, entre otros. Todo ello también implica que se lleve a cabo el

entrenamiento en la adquisición de las habilidades emocionales que puedan generarles un afrontamiento más eficaz ante el estrés académico.

Diversas investigaciones han arrojado que el manejo eficaz de las tensiones y el estrés incide favorablemente en las relaciones sociales y del rendimiento académico, reduce la probabilidad de desarrollar desesperanza, depresión o ansiedad (Benítez, García, Ortega, Rivera y Romero, 2013) e incluso la participación en actividades deportivas y recreativas de interés personal previene el síndrome de *burnout* en estudiantes (Martín, 2007).

Es importante destacar que así como reconocen la importancia del abordaje del estrés, también indican que esta sugerencia favorece el desarrollo de habilidades cognitivas, principalmente el pensamiento crítico, porque está dirigida no sólo a depurar los temas obsoletos sino que incorpora otros que les permitan estar al día con el avance científico y contrastar información, tanto de la disciplina como de áreas afines. Entre los contenidos mencionados están: la antropología, la genética, la religión, diversos tipos de terapias, la violencia, la sexualidad, diferentes propuestas metodológicas y otros paradigmas de la Psicología.

En opinión de los profesores esta actualización se ha ido realizando aún cuando no se ha llevado a cabo el cambio formal en el pensum. Algunas estrategias que han utilizado para ello son: la creación de blogs o repositorios del material bibliográfico, discusión en aula y la apertura de proyectos de investigación transversales a todos los temas, sin embargo, añaden que tales métodos generan meras aproximaciones a áreas que los alumnos podrán ahondar en otros espacios tras la titulación, ya que reconocen la importancia de evitar la sobrecarga en el cronograma académico.

Al respecto, Martín (2007) informa que el gran volumen de información que se imparte en una asignatura genera un número similar de evaluaciones que tienen influencia en el desarrollo de estrés académico, el cual deriva en cambios negativos en el autoconcepto y problemas fisiológicos producto del desarrollo de hábitos dañinos para la salud, como por ejemplo: “exceso en el consumo de cafeína, tabaco, sustancias psicoactivas como excitantes e, incluso, en algunos casos, ingestión de tranquilizantes, lo que posteriormente, puede llevar a la aparición de trastornos de salud” (p.90).

Los entrevistados plantean que ante tal panorama se puede recurrir a la ampliación de la oferta de electivas de contenido novedoso, donde se pueda profundizar en los temas sugeridos y que responda a los intereses específicos de los estudiantes. Otra alternativa se observa en las entrevistas a través del constante cuestionamiento de las ventajas y desventajas que se podrían obtener al extender la duración del pregrado y abarcar más información en ella.

En este mismo orden de ideas, Santalla (2007) destaca que al contrastar los años de formación académica que requieren los estudiantes de Psicología en universidades de 25 países alrededor del mundo, encontró que para desarrollar un ejercicio independiente de la profesión se exige una duración de 5 a 8 años de estudio aproximadamente y en la mayoría de los casos se requiere titulación de cuarto nivel. Por ello y como resultado de las discusiones entre directivos de las instituciones de educación superior venezolanas, afirma que hay consenso en los beneficios que conlleva ampliar el pregrado a seis años e incluir uno de ellos dedicado exclusivamente a la adquisición de las habilidades que se requiere para las prácticas profesionales, sin embargo, agrega que el desarrollo de especializaciones genera en la actualidad ventajas similares a las que produciría la extensión de la licenciatura (Santalla, 2007).

Una postura similar se evidencia en la investigación de opinión realizada a egresados de siete Escuelas de Psicología en universidades nacionales, la cual arrojó que es necesario cursar estudios de postgrado para adquirir las competencias que les permitan tener un desempeño óptimo en la evaluación de pacientes (Vivas, León y Berríos, 2013).

Lo anterior da paso a las modificaciones estructurales para el pensum de estudio que solicitan los entrevistados, donde profesores y estudiantes coinciden en que se debe evaluar la pertinencia del orden en que se imparten las asignaturas para asegurar la progresividad del aprendizaje y dar apertura a otras, tales como: Lógica, Filosofía, Psicología del Desarrollo y Psicometría III.

También indican que es importante aumentar los esfuerzos y estrategias para difundir información del Ciclo Aplicado en el Ciclo Básico, debido a que los estudiantes mencionaron el desconocimiento que suelen tener hacia las opciones de especialización y el

abordaje que se lleva a cabo en cada una de ellas, lo que da paso a que la selección de la mención se realice con base en los comentarios de sus pares, de profesores, y a los estereotipos que se reproducen en las cohortes.

Un estudio acerca de la elección vocacional en estudiantes de Psicología realizado en la Universidad de Salamanca, revela que esta población suele manifestar dificultades para la elaboración de decisiones preprofesionales porque la mayoría de los planes de estudio de esta disciplina no comprenden una orientación hacia el campo laboral al que ingresarán posteriormente (López, Centeno, González, Cortés y Mateos, 2014). En consecuencia, López y cols., (2014) indican que la creación de puentes entre las áreas de especialización y su referente directo de empleo favorece habilidades como la toma de decisiones, la solución de problemas, el pensamiento crítico y el autoconocimiento.

Para ello sugieren la creación de espacios académicos que impliquen la incorporación del estudiante de Ciclo Básico en las actividades prácticas del Ciclo Aplicado, con una preparación acorde al semestre que cursa para garantizar que su comportamiento esté acorde al contexto, pero que le dé espacio para la observación inicial y el aprendizaje de las funciones del psicólogo en cada área del campo laboral.

Según López y cols., (2014) las experiencias en asignaturas electivas en las que predomina la asesoría personalizada y la orientación vocacional ante las diversas áreas de la Psicología puede constituir un apoyo para el estudiante y disminuir la posibilidad de deserción académica. Además, esta sugerencia aporta soluciones al planteamiento que hacen los profesores de la dificultad que perciben para motivar a los estudiantes al estudio y al reconocimiento del rol del psicólogo en la sociedad.

Otras modificaciones que plantean los estudiantes están dirigidas a la revisión interna de las asignaturas que debe cursar el estudiantado, por ello sugieren que se hagan cambios en los métodos de enseñanza. En este sentido, es muy recurrente en los entrevistados la solicitud de ampliar la cantidad de actividades prácticas en cada materia del Ciclo Básico, como estrategia para promover la integración del contenido teórico respecto al aplicado y facilitar la estimulación del pensamiento creativo, la solución de problemas, la toma de decisiones e incluso las habilidades sociales con pares, autoridades y otras poblaciones.

Tal ampliación del componente práctico en las asignaturas es avalada por Ramírez y Saucedo (2016), quienes explican que los estudiantes deben enfrentarse a la solución de problemas en contextos aplicados y a tomar decisiones efectivas mucho antes de llevar a cabo sus actividades preprofesionales; para ello las universidades deben permitir aproximaciones al abordaje bajo supervisión profesoral de las demandas propias de la disciplina. También Tejada (2013) promueve este planteamiento e indica que “La adquisición de competencias profesionales (específicas y transversales) son adquiridas de manera más eficaz, eficiente y efectiva en situaciones prácticas que en contextos educativos formales desvinculados de dichas prácticas” (p. 290).

Sin embargo, Salazar, Maroto y Prado (2014) están de acuerdo con el incremento de las prácticas profesionales, pero sostienen que deben ser impartidas en las asignaturas más avanzadas del plan de estudios para optimizar las aproximaciones hacia el campo laboral y las características que se consideran relevantes para la adaptación de las técnicas y conceptos a la sociedad que los rodea y la estimulación del pensamiento crítico.

Asimismo, otros métodos de enseñanza que han demostrado su efectividad para fomentar el desarrollo de habilidades en estudiantes universitarios son el trabajo cooperativo y las dinámicas de grupos, porque se estimula el mejoramiento del componente social y emocional en función del logro de objetivos compartidos (Castejón, Cantero y Pérez, 2008).

En referencia al Ciclo Aplicado los entrevistados hicieron énfasis en que se requiere la incorporación de tecnologías de uso laboral para el psicólogo y la extensión del aprendizaje en servicio más allá del cumplimiento del Servicio Comunitario. Al abordar la primera de ellas, se observa que el auge de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha influido en las nuevas estrategias para acceder a los datos y ha incorporado a las relaciones interpersonales el componente digital (Salazar, Maroto y Prado, 2014).

En un estudio, Salazar, Maroto y Prado (2014) proponen ventajas y desventajas de la incorporación de las TIC a la formación en Psicología, entre las primeras se encuentra la posibilidad de integrar a la comunidad científica de diversas latitudes y la inmediatez de la

información, no obstante las segundas aluden a dilemas sociales de relevancia, tales como la desigualdad del acceso a internet por parte de todos los estudiantes o la modificación de la identidad con base en la digitalización.

En la Escuela de Psicología desde 2013 se imparten dos asignaturas electiva denominadas “Competencias para las TIC I y II” que proveen a los estudiantes la información en el área, no obstante, se ha incorporado el uso de programas estadísticos en las asignaturas del Departamento Metodológico del Ciclo Básico y otros de análisis cualitativo en el Departamento de Social, es por ello que si bien no es una deficiencia en la Escuela de Psicología es importante ampliar la oferta de actividades relacionadas a la adquisición de habilidades en el componente tecnológico de la formación.

Por otra parte, el Aprendizaje en Servicio es definido como “una actividad o un programa de servicio solidario, protagonizado activamente por los estudiantes orientado a atender eficazmente necesidades de una comunidad, y planificada de forma integrada con los contenidos curriculares con el objetivo de optimizar los aprendizajes” (Tapia, 2006, c.p., Tejada, 2013, p. 288). Su aplicación de forma transversal a la formación de los estudiantes puede facilitar la adquisición de habilidades sociales y emocionales que comprenden la competencia socio-afectiva y otras de carácter cognitivo como pensamiento creativo, solución de problemas y toma de decisiones, fortalece la ética y la pericia en cuanto al desempeño procedimental de las técnicas (Tejada, 2013).

Este método se lleva a cabo en la Escuela de Psicología de la UCV a través del Servicio Comunitario que es de carácter obligatorio y constituye uno de los requisitos académicos para obtener la titulación, para ello se establece que el estudiante desarrolle un proyecto aplicado de 120 horas académicas en una institución de atención a la comunidad (Ley de Servicio Comunitario del Estudiante Universitario, 2004). No obstante, los estudiantes insisten en que se extienda a otras áreas de la formación.

La última de las modificaciones para el ambiente académico que explican los entrevistados es la revisión de los métodos de evaluación, en ella sugieren que el énfasis sea colocado en la comprensión de la información y no en la mera reproducción de la misma, lo

que permite una actitud diferente del estudiante ante su propia formación y un manejo más óptimo de sus habilidades emocionales y cognitivas.

Según Prieto y Wildt (2016) la formación por competencias en sustitución de la enseñanza por contenidos puede dar paso a una calificación que disminuya la reproducción acrítica de la información y dar mayor peso en la evaluación a la puesta en práctica del pensamiento creativo con primacía a lo novedoso y a la construcción del conocimiento.

De hecho, los profesores explican que ya se han iniciado cambios a través del aumento de la exigencia en los criterios de evaluación, ante todo en actividades como trabajos de campo, exposiciones, uso de tecnologías, las cuales requieren del desarrollo de las destrezas sociales, cognitivas y emocionales para garantizar la aprobación académica.

En consecuencia, las modificaciones ambientales necesarias para la adquisición de habilidades estuvieron orientadas a promover cambios en el pensum de estudio y en el desarrollo interno de las asignaturas. Por su parte, las propuestas que plantean los entrevistados para alcanzar este objetivo pero con la transformación del individuo están centradas en el cambio de la concepción del estudiante que se reproduce en el contexto universitario.

Los estudiantes informan que la estimulación de habilidades que se lleva a cabo durante su formación están dirigidas al desarrollo cognitivo y se minimiza o incluso se deja de lado lo referente a los aspectos sociales y emocionales. Es decir, no se tiene una visión integral del estudiante, sino que es considerado únicamente en su capacidad de adquirir y generar conocimiento. Si bien esa concepción responde a los fines de la academia, se deben implementar una serie de medidas extraacadémicas que permitan el desarrollo del alumnado en los otros aspectos de su vida.

Ramírez y Saucedo (2016) afirman que “toda formación profesional supone pensar a los alumnos como situados en contextos de aprendizaje en los que no es posible separar los aspectos cognitivos de los emocionales, de los sociales o de los identitarios” (p. 44). De esta forma, la perspectiva sociocultural arroja que el aprendizaje académico no debe estar aislado de su forma de significar los eventos profesionales y personales, sino que debe

incorporarlos y vincularlos a la creación de oportunidades para interactuar con los otros y de la asesoría en el manejo de sus emociones.

Para ello, proponen la apertura de espacios de asistencia psicológica para los estudiantes desde los primeros semestres, así como el incentivo a que inicien su proceso terapéutico. Dado que la solicitud de atención psicológica es un proceso voluntario, Knöbl (2008) indica que “la terapia personal no es un requisito, sino que depende de los programas de certificación de cada país” (p. 3).

En este mismo orden de ideas, sugieren alternativas de atención grupal a través de la planificación de electivas, clubes, o grupos de estudiantes dirigidos a favorecer la catarsis, la autoobservación, y el aprendizaje de estrategias de afrontamiento, donde el estudiante desarrolle habilidades sociales y emocionales.

Según Foladori (2009), el uso de la terapia psicoanalítica de abordaje grupal en estudiantes de Psicología en la Universidad de Chile favorece la reducción de la ansiedad ante las evaluaciones y en las primeras aproximaciones a la atención de pacientes, genera un aprendizaje más óptimo y permite la resolución de los problemas que surgen durante la formación.

Además, consideran importante que se apliquen programas de integración entre los miembros de la Escuela, para favorecer la cooperación y compañerismo entre estudiantes de diversos ciclos de estudio, turnos y menciones, para que toda la comunidad tenga espacios donde conocerse y comunicarse, incluso entre profesores y estudiantes.

Al respecto, se encontró que la incorporación de programas o actividades para el entrenamiento en habilidades sociales en estudiantes universitarios es un método efectivo para garantizar la integración entre pares, la prevención de tensiones y estrés, aumento de la calidad de vida percibida y la autoeficacia, así como una reducción en los factores de riesgo que inciden en el desarrollo de trastornos afectivos, entre ellos depresión o ansiedad (Antino, Cantero y Rodríguez, 2013; Arango y cols., 2014; Herrera y cols, 2012; Pedraza y cols., 2014; Ruiz y Jaramillo, 2010).

Ejemplo de ello, es el estudio de Antino y cols., (2013) quienes hicieron una revisión de artículos científicos centrados en el entrenamiento de habilidades sociales y concluyeron que son “la intervención más potente para ayudar a las personas, tanto para desarrollar relaciones más reforzantes y significativas, como para promover la integración social en la comunidad” (p. 53). También, Arango y cols., (2014) comprobaron la efectividad de generar actividades de integración entre estudiantes y describen que una incorporación transversal de la estimulación de estas habilidades en la formación académica favorecen la emisión de conductas empáticas y el mejoramiento de las relaciones interpersonales se incrementa.

Otras propuestas están dirigidas a difundir información acerca del rol del psicólogo en la sociedad, las áreas del campo laboral al que se puede dedicar, las funciones y actividades, de modo que puedan conocer cuáles son los objetivos del aprendizaje en aula y cómo es que están orientados a estimular las habilidades necesarias para ejercer ese rol.

A su vez, se debe promover la integralidad del conocimiento por medio de espacios académicos a modo de charlas, talleres, seminarios, foros u otros, así como la creación de actividades artísticas y deportivas que impliquen la relación de los estudiantes con lo recreativo y la cultura general.

Diversas investigaciones han mostrado los beneficios de la incorporación del arte en estudiantes universitarios, ya sea que hayan incursionado o no con anterioridad en esta área (Noriega, 2010). Según Gacto (2012) el arte favorece el desarrollo de habilidades emocionales, al fomentar la identificación, expresión y el consecuente abordaje de los sentimientos y las tensiones, por consiguiente, deriva en la amplitud del conocimiento de sí mismos. Desde el punto de vista cognitivo, la práctica de actividades artísticas también estimula la apertura a la creatividad, la aproximación a la crítica como oportunidad para la solución de conflictos y la toma de decisiones, mientras que las habilidades sociales se corresponden a la función comunicativa del arte, que implica la transmisión empática de emociones entre autor y espectador, la expresión asertiva de la aceptación u oposición, entre otros (Ávalos, Ferreyra y Oropeza, 2014).

Ávalos y cols., (2014) explican que el desarrollo simultáneo de actividades académicas y artísticas puede influir en el bajo rendimiento en uno o en otro, debido a que ambas requieren grandes períodos de tiempo para su perfeccionamiento, no obstante, Noriega (2010) indica que la incorporación no profesional al arte, sino en calidad de actividad netamente recreativa no compite con las demandas académicas, por el contrario adquiere un carácter catártico y recreativo para los estudiantes, lo que garantiza resultados óptimos en caso de que sea implementado.

También consideran que se deben crear movimientos estudiantiles que se ocupen se promover y demandar cambios en la Escuela de Psicología, con ideas que surjan de los estudiantes para favorecer el entorno académico y social.

Sumado a las modificaciones al ambiente universitario y a las propuestas centradas en el sujeto, otras consideraciones encontradas en las entrevistas realizadas como fuente de información para esta investigación fue la ausencia de estrategias para la incorporación de las habilidades que estuvieran en déficit en los estudiantes de la Escuela de Psicología de la UCV y que, a su vez, constituyen una necesidad en su formación. En este sentido las respuestas estuvieron orientadas a describir la dificultad para identificar qué áreas requieren cambios, el reconocimiento de que cursan un plan de estudios que engloba todos los aspectos que permiten la profesionalización del estudiante y por lo tanto, no demandan cambios o el desconocimiento de qué acciones se pueden llevar a cabo para realizar transformaciones efectivas.

En general, las estrategias para la satisfacción de necesidades en el área de Habilidades para la Vida, consisten en la implementación de fuentes de estimulación de cada una de las 10 habilidades que comprende el constructo, como factor transversal a la formación académica y a la vida universitaria de los estudiantes de la Escuela de Psicología de la UCV.

Según Castro y Llanes (2009) la incorporación de este enfoque en los planes de estudio de universidades mexicanas se ha realizado desde la apertura de espacios optativos (p.ej.: talleres, cursos, tutorías, asignaturas electivas) u obligatorios (p.ej.: asignaturas o actividades de especialización) en la formación, y explican:

La estrategia que mejores rendimientos ha dado es la de introducir este tipo de temas como cursos obligatorios en la vida estudiantil, lo que incluye exigirlos como requisito para la opción terminal. Esto es así porque se ha visto que el estudiante por sí sólo y con las cargas académicas que enfrenta no es fácil que acceda voluntariamente; no obstante, cuando este tipo de cursos se convierte de alguna manera en requisito, el estudiante obtiene sus beneficios (p. 5).

Una alternativa al carácter obligatorio de los cursos de Habilidades para la Vida fue implementada en la Universidad de Yucatán en México, donde fueron incorporadas al pensum de estudios de la Licenciatura en Psicología desde un enfoque transversal a todas las asignaturas, de modo que su desarrollo sea estimulado en la cotidianidad de su formación y no en un momento específico de la misma. (Flores, 2016), pero es imprescindible la evaluación de estas modalidades en los estudiantes de la Escuela de Psicología de la UCV para conocer cuál se adapta más a las características particulares de dicha población.

VIII. Conclusión

La identificación de necesidades educativas en estudiantes de la Escuela de Psicología de la UCV, surge del contraste entre la ausencia de información sobre las Habilidades para la Vida en esta población y el auge de las investigaciones que demuestran la importancia de la adquisición de las mismas durante el proceso de profesionalización y en el ejercicio laboral.

Por ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes y profesores, las cuales fueron sometidas a un procedimiento de análisis de contenido con orientación cuantitativa sin dejar de considerar los datos cualitativos, los cuales se verificaron a través de otros estudios desarrollados en universidades de habla hispana que ofertan especializaciones en Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud y principalmente, Psicología.

Con respecto al primer objetivo específico de la investigación, se puede concluir que los tipos de necesidades educativas relacionadas a las Habilidades para la Vida en estudiantes de la Escuela de Psicología de la UCV son: sentidas, expresadas y futuras. En este sentido, se encontró que la adquisición o el desarrollo de la toma de decisiones, el manejo efectivo de emociones y sentimientos y el manejo efectivo de tensiones y estrés, son necesidades sentidas para el estudiante actual.

Adicionalmente, las necesidades expresadas se centran en habilidades que actualmente son descritas en déficit y que se requieren para cursar estudios en Psicología, ellas son: el autoconocimiento y las habilidades sociales, principalmente, también mencionan la importancia de desarrollar aquellas de carácter cognitivo, tales como el pensamiento crítico y la solución de problemas, pero reportan que la formación académica estimula la adquisición de estas últimas. Mientras que el pensamiento creativo no constituye una necesidad actual porque describen que ya ha sido adquirido por los estudiantes. Las necesidades futuras integran los tres tipos de habilidades que requiere el psicólogo para realizar un ejercicio efectivo de la profesión, ellas son cognitivas, emocionales y sociales.

Por otra parte, no se hallaron necesidades normativas debido a la tendencia de los estudiantes universitarios a generar una descripción más favorable de sí mismos con respecto a sus pares, mientras que las necesidades comparativas no fueron establecidas por la ausencia de grupos con entrenamiento en Habilidades para la Vida a nivel nacional y la poca disponibilidad de información relacionada a los efectos de su aplicación en universidades internacionales.

El segundo objetivo específico que rigió esta investigación estaba dirigido a la identificación de las propuestas que tienen estudiantes y profesores de la Escuela de Psicología de la UCV para satisfacer las necesidades educativas en Habilidades para la Vida ya descritas. En este sentido, se recopilaron propuestas de estudiantes y profesores para reducir la brecha entre el estado actual de las habilidades y el estado ideal de las mismas, las cuales estaban orientadas a la modificación del ambiente académico con base en la promoción de cambios en el plan de estudios, desde sus contenidos hasta el cuestionamiento de la estructura organizativa con que se distribuyen las asignaturas por semestre, lo que incluye la revisión de las materias internamente en pro de evaluar la pertinencia de los métodos de enseñanza y evaluación.

Otras sugerencias aluden al apoyo directo del estudiante y la resignificación de la forma en cómo es percibido desde la academia, para dar prevalencia a una visión integral de la persona que está en proceso de profesionalización y no solo en lo concerniente al área cognitiva, sino también a la incorporación de actividades que le den acceso a diversas fuentes de estimulación de las Habilidades para la Vida, tales como el arte, la integración social entre pares, el entrenamiento en el abordaje de aspectos emocionales, entre otros.

En consecuencia, esta investigación da cuenta de las características de una población que necesita la incorporación de un enfoque orientado en la formación personal del profesional en paralelo al desarrollo del dominio técnico de los conceptos psicológicos y sienta las bases para la apertura de métodos que satisfagan esta solicitud en los estudiantes de la Escuela de Psicología de la UCV.

IX. Limitaciones y Recomendaciones.

A lo largo de la investigación se presentaron algunas limitaciones que se pueden abordar en futuras réplicas. En primer lugar, los datos se obtuvieron a través de entrevistas presenciales, la cual es una técnica de recolección de información que puede direccionar las respuestas de los sujetos hacia el uso de sesgos de atribución en sus afirmaciones. En segundo lugar, el análisis de contenido es un método que requiere la creación de categorías excluyentes entre sí, sin embargo, las Habilidades para la Vida están interrelacionadas y no son completamente divisibles.

Además, se desconoce si las habilidades desarrolladas actualmente por los estudiantes fueron estimuladas por la formación académica de la Escuela de Psicología, o si han realizado otras actividades extraacadémicas que les han permitido desarrollarlas. A su vez, se contó con poca disponibilidad de los profesores para participar en las entrevistas.

Por otra parte, se pueden enumerar las siguientes recomendaciones:

- Construcción de un instrumento psicométrico dirigido a la evaluación de las Habilidades para la Vida.
- Realizar investigaciones longitudinales de las Habilidades para la Vida en el inicio y cierre del pregrado en Psicología.
- Implementar las estrategias sugeridas para la adquisición de las Habilidades para la Vida en la Escuela de Psicología de la UCV.
- Replicar la investigación con un método de recolección de información que reduzca el tiempo de aplicación y la posibilidad de sesgos de atribución.
- Ampliar las mediciones con otros métodos de evaluación para los datos, tales como procedimientos cualitativos u otros.
- En futuras investigaciones se debe plantear una definición estándar de las habilidades sociales, cognitivas y emocionales respectivamente, a fin de que sean evaluadas desde un solo referente y no de otros conceptos asociados.

- Realizar estudios comparativos de las necesidades educativas en Habilidades para la Vida en Escuelas de Psicología de otras casas de estudio, a fin de identificar similitudes y diferencias entre sus poblaciones.
- Se recomienda que la investigación sea replicada en estudiantes de otras Facultades de la UCV debido a la importancia que tiene la adquisición de las Habilidades para la Vida en el período universitario.
- Considerar la evaluación de necesidades educativas y formativas en estudiantes y profesionales de disciplinas afines, con corresponsabilidad en el entrenamiento de las Habilidades para la Vida en las poblaciones con alta vulnerabilidad psicosocial.
- Es importante evaluar las necesidades formativas en los profesores de la Escuela de Psicología de la UCV.
- Se recomienda dar continuidad a la línea de investigación en el área de Habilidades para la Vida en la Escuela de Psicología, a fin de generar programas de entrenamiento en el desarrollo de las 10 habilidades en los estudiantes.

En general, todas las limitaciones y recomendaciones presentadas derivan en la creación y ampliación de investigaciones centradas en el abordaje de las necesidades educativas en el área de Habilidades para la Vida, lo que puede generar beneficios a corto, mediano y largo plazo para la comunidad académica de la Escuela de Psicología de la UCV y por consiguiente, a la sociedad venezolana.

Referencias.

- Acosta, T., Aguilera, S., Domínguez, A Navarro, G., y Ruiz, Z. (2012). La deseabilidad social revalorada: más que una distorsión, una necesidad de aprobación social. *Acta de investigación psicológica*, 2 (3), 808-824. Recuperado de http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/actas_ip/2012/articulos_23_808_824.pdf
- Alcántara, G. (2008). La Definición de Salud de la Organización Mundial de la Salud y su interdisciplinariedad. *Sapiens*, 9 (1). 93-107. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011135004>
- Aliadas en Cadena. (2014). Informe de Gestión 2014. Recuperado de <http://aliadasencadena.org/wp-content/uploads/2012/09/Informe-de-Gesti%C3%B3n-Organizaci%C3%B3n-Aliadas-2014.pdf>
- Almagro, B., Fernández, E., y Sáenz, P. (2015). Inteligencia Emocional Percibida y el Bienestar Psicológico de Estudiantes Universitarios en Función del Nivel de Actividad Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10, (28), 31-39. Recuperado de <http://ccd.ucam.edu/index.php/revista/article/view/513/316>
- Amorer, L., y González, A. (2014). Construcción y Validación de un Instrumento dirigido a la Exploración de los Conocimientos y Opiniones de los Docentes acerca de las Competencias del Proyecto Tuning Latinoamérica “COMPING-UCV”. En: Psychology Investigation Corp (Presidencia). Conferencia llevada a cabo en el *III Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Ciudad de Panamá, Panamá.
- Antino, M., Cantero, F., y Rodríguez, F. (2013). Tendencias actuales en el ámbito de las habilidades sociales. *Apuntes de Psicología*, 31 (1), 51-57. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/viewFile/306/286>
- Antúñez, Z., y Vinet, E. (2013). Problemas de Salud Mental en Estudiantes de una Universidad Regional Chilena. *Revista Médica de Chile*, 141 (2), 209-216. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0034-98872013000200010&script=sci_arttext
- Arango, O., Clavijo, S., Puerta, I., y Sánchez, J. (2014). Formación Académica, Valores, Empatía y Comportamientos Socialmente Responsables en Estudiantes

- Universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 43 (1); 89-105. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/604/60430753006.pdf>
- Arenas, F., Charria, V., López, V., Sarsosa, K., y Uribe, A. (2011). Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. Las competencias del psicólogo en Colombia. *Psicología desde el Caribe*, 28, 133-165. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/n28/n28a07.pdf>
- Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica*. (5° Ed.). Editorial Episteme: Caracas.
- Ávalos, M., Ferreyra, D., Oropeza, R. (2014). Relación entre la Práctica de las Artes y el Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, 44, 1-14. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n44/n44a1>
- Balduzzi, M. (2010). Procesos de Atribución y Autopercepción en Estudiantes Universitarios. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12 (1), 89-116. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80212393006>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2012). La importancia de las habilidades para la vida: Ir más allá de la capacitación técnica para poder emplear a la juventud en riesgo. Recuperado de <http://www.iadb.org/es/noticias/articulos/2012-09-12/habilidades-para-la-vida-y-empleo-en-america-latina,10107.html>
- Benavides, A., Garrosa, E., González, J., y Moreno, B. (2002). La Evaluación Específica del Síndrome de Burnout en Psicólogos: el "Inventario de Burnout de Psicólogos". *Clínica y Salud*, 13 (3), 257-283. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1806/180618090002.pdf>
- Benítez, B., García, R., Ortega, N., Rivera, A., y Romero, M. (2013). Habilidades Emocionales Percibidas en Estudiantes de Carreras de Ciencias de la Salud en Hidalgo, México. *European Scientific Journal*, 9 (7), 106-124. Recuperado de <http://www.ejournal.org/index.php/esj/article/view/858>
- Berkowitz, B., y Nagy, J. (2016). Realizar Encuestas de Evaluación de Necesidades. Recuperado de <http://ctb.ku.edu/es/tabladecontenidos/valoracion/valorar-las-necesidades-y-recursos-comunitarios/conducit-necesidades-de-valoración-en-las-encuestas/principal>

- Bermúdez, M. (1982). El Análisis de Contenido: procedimientos y aplicaciones. *Revista de Ciencias Sociales*, 24 (1), 74-80. Recuperado de <http://biblat.unam.mx/pt/revista/revista-de-ciencias-sociales-san-jose/articulo/el-analisis-de-contenidoprocedimientos-y-aplicaciones>
- Bolívar, J., y Rojas, F. (2014). Estudio de la Autopercepción y los Estilos de Aprendizaje como Factores Asociados al Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios. *Revista de Educación a Distancia*, 44, 60-72. Recuperado de <http://revistas.um.es/red/article/view/237781/181161>
- Bonvecchio, A., Becerril, V., Carriedo, A., y Landaeta, M. (2011). Sistema de Salud en Venezuela. *Salud Pública de México*, 53 (2), 275-286. Recuperado de <http://www.scielosp.org/pdf/spm/v53s2/22.pdf>
- Bravo, A., Gálvez, H., y Martínez, V. (1998). *“Habilidades para Vivir” Una propuesta educativa desde la perspectiva de la salud integral*. Bogotá: Ministerio de Salud. Recuperado de <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/%3FIsisScript%3Diah/iah.xis>
- Bravo, A. (2015). De habilidades a capacidades y competencias para la vida en la experiencia de fe y alegría Colombia. En Universidad Mariana. *Congreso Internacional Reflexionando las Disciplinas*. Congreso llevado a cabo en Nariño, Colombia. Recuperado de <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/libroseditorialunimar/article/view/693>
- Cabrera, I. (2009). El Análisis de Contenido en la Investigación Educativa: propuesta de fases y procedimientos para la etapa de evaluación de la información. *Revista Pedagogía Universitaria*, 14 (3). 71-93. Recuperado de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/viewFile/501/495&hl=es&sa=T&oi=gsbggp&ct=res&cd=0&ei=SNmoWcCuJYSfmAGgINY&scisig=AAGBfm0GS9FC3QhrT4yYjYiKp9HiK8S8Tg>
- Cardozo, G., Dubini, P., Fantino, I., y Ardiles, R. (2011). Habilidades para la vida en adolescentes: diferencias de género, correlaciones entre habilidades y variables predictoras de la empatía. *Psicología desde el Caribe*, (28), 107-132. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21320758006>

- Casari, L. (2010). ¿Es necesaria la Salud Mental en los Psicólogos? *Revista Diálogos*, 1 (1), 29-41. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/259705423_Es_necesaria_la_salud_mental_en_los_psicologos_Its_necessary_the_mental_health_to_be_a_psychologist
- Castejón, J., Cantero, M., y Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6, (15), 339-362. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/esp_anno/Art_15_267.pdf
- Castro, A. (2004). Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. *Interdisciplinaria*, 21 (2), 117-152. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/180/18021201.pdf>
- Castro, M., y Llanes, J. (2009). Habilidades para la vida en estudiantes universitarios. *Liber Addictus*, 104, 19-152. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3961420>
- Chávez, J., y Morales, M. (2016). Perfil Psicológico de Estudiantes de Psicología: primer año de carrera. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación en Iberoamérica*, 3 (6), 1-16. Recuperado de <http://www.webs.ulpgc.es/riped/full/RIPED-2016-VOL11-1.pdf>
- Choque, R., y Chirinos, J. L. (2009). Eficacia del Programa de Habilidades para la Vida en Adolescentes Escolares de Huancavelica, Perú. *Revista de Salud Pública*, 11 (2), 169-181. Recuperado por <http://www.scielosp.org/pdf/rsap/v11n2/v11n2a02.pdf>
- Correo del Orinoco (2 de Mayo de 2015). ONA dicta talleres de valores en comunidades, colegios e instituciones. Autor. Recuperado de <http://www.correodelorinoco.gob.ve/regiones/ona-dicta-talleres-valorescomunidad es-colegios-e-instituciones>.
- Cuéstara, P., Fernández, M., y González, D. (2014). La Construcción de un Cuestionario para la Detección de Necesidades Formativas del Profesorado Novel. *Pedagogía Universitaria*, 19 (1), 2-29. Recuperado de http://www.academia.edu/26511615/La_construcci%C3%B3n_de_un_cuestionario_para_la_detecci%C3%B3n_de_necesidades_formativas_del_profesorado_novel.pdf

- Cruz, F. (2007). El desarrollo de las habilidades para la vida como prácticas de protección en la salud. *Revista Peruana de Pediatría*, 60 (1), 36-38. Recuperado de <http://sisbib.unmsm.edu.pe/BVRevistas/rpp/v60n1/pdf/a06v60n1.pdf>
- Delors, J. (1996). “Los cuatro pilares de la educación” En: “*La educación encierra un tesoro*”. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Dembo, M. (2010). Historia de la Psicología en Venezuela. *Psicología*, 29 (2), 21-26. Recuperado de http://www.ucv.ve/uploads/media/Psicologia_2010_2__Completa.pdf
- Díaz, L., Rosero, R., Melo, M., y Aponte, D. (2013). Habilidades para la vida: análisis de las propiedades psicométricas de un test creado para su medición. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4 (2). Pp.181-200. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v33n2/v33n2a04.pdf>
- Díaz, M., y Jara, N. (2010). Rol de los docentes de ciencias de la salud y el desarrollo de sus competencias. *Iatreia*, 23 (4), 432-440. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1805/180515586013.pdf>
- División de Salud Mental de la OMS. (1993). *Enseñanza en los Colegios de Habilidades para Vivir*. Ginebra, Suiza: Organización Mundial de la Salud. Recuperado de ftp://ftp2.minsa.gob.pe/descargas/dgps/documentos/articulo_habilidades_para_la_vida.pdf
- Escuela de Psicología Universidad Central de Venezuela. (2005). *Pensum*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Esteban, M., Bernardo, A., Cerezo, R., Tuero, C., y Carbajal, R. (2015). Estudiantes Adultos: Influencia de la Edad en el Progreso Académico del Alumno Universitario y su Permanencia en la Institución. En *Quinta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*. Conferencia llevada a cabo en la Universidad de Concepción, Chile.
- Figuera, P., Torrado, M., Dorio, I., y Freixa, M. (2015). Trayectorias de Persistencia y Abandono de Estudiantes Universitarios No Convencionales: implicaciones para la orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 107-123. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.220101>

- Flores, R. (2016). La Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) inserta las Habilidades para la Vida en la formación integral de psicólogos. Recuperado de <http://www.edex.es/la-universidad-autonoma-de-yucatan-uady-inserta-las-habilidades-para-la-vida-en-la-formacion-integral-de-psicologos-2>
- Foladori, H. (2009). Temores Iniciales de los Estudiantes de Psicología ante el Inicio de la Práctica de la Psicología Clínica. *Terapia Psicológica*, 27 (2), 161-168. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-480820090002002.
- Fundación EDEX. (2013). Habilidades para la Vida. Recuperado de <http://www.habilidadesparalavida.net/modelo.php>.
- Gacto, M. (2012). El Arte como Terapia en la Enseñanza Universitaria: El lenguaje de las emociones. En Universidad Católica San Antonio de Murcia. *Congreso Internacional de Intervención Psicosocial, Arte Social y Arteterapia*. Congreso llevado a cabo en Murcia, España.
- Galindo, A., y Reyes, Y. (2015). Uso de Internet y Habilidades Sociales en un grupo de Estudiantes de los Programas de Psicología y Comunicación Social y Periodismo de la Fundación Universitaria Los Libertadores de Bogotá. (Tesis de Licenciatura). Fundación Universitaria Los Libertadores. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/580>
- Gobierno de la República Bolivariana de Venezuela y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2009). *Plan de Acción del Programa País 2009 – 2013*. Caracas, Venezuela: Autor
- González, D. (29 de Septiembre de 2014). Venezuela ocupa el primer lugar en Sudamérica en embarazo adolescente. *El Universal*. Recuperado de <http://www.eluniversal.com/vida/140929/en-venezuela-25decada100-embarazadas-son-adolescentes>.
- González, M., González, I., y Vicencio, K. (2014). Descripción del rol autopercebido del psicólogo y sus implicancias en los procesos de formación de pregrado. *Psicoperspectiva, Individuo y Sociedad*, 13 (1), 108-120. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v13n1/art11.pdf>
- Guevara, M. (2005). *Gerencia de Servicios Psicológicos: una estrategia para la formulación de programas*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.

- Hernández, E. (2015). Evaluación de un Programa de Prevención del Consumo de Sustancias Psicoactivas para la Infancia. *Health and Addictions*, 15 (1). Pp. 67-78. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.21134/haaj.v15i1.232.g246>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. D. F., México: McGraw-Hill.
- Herrera, A. Freytes, V., López, G., y Olaz, F. (2012). Un estudio comparativo sobre las habilidades sociales en estudiantes de Psicología. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12 (2), 277-287. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/560/56023336010.pdf>
- Hogares CREA. (2016). Escuelas Experimentales de Hogares CREA. Recuperado de <http://www.hogarescrea.org/index.php?pg=serv&ms=cec>
- Hurtado, J. (2014). Educación Superior y Educación General: más allá del desafío de la productividad y la competitividad. *Revista de Estudios Sociales*, (50), 25-29. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n50/n50a06.pdf>
- Knöbl, E. (2008). Los Estudiantes y la Psicoterapia. *Revista Psiencia*, 1 (1), 1-5. Recuperado de <http://www.psiencia.org/index.php/psiencia/article/view/4>
- Ley de Servicio Comunitario del Estudiante Universitario. (2004, 21 de octubre). Gaceta Oficial de la República N° 38.272, 2005, 09 de Septiembre.
- López, I., y Hernández, E. (2012). El diálogo “Habilidades para la Vida-Resiliencia”, una ojeada desde el acontecer docente educativo. *Revista EduSol*, 13 (42), 1-12. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475748681001>
- López, M., Centeno, A., González, M., Cortés, M., y Mateos, P. (2014). Análisis de la Conducta Vocacional en Estudiantes de Psicología. *Teoría de la Educación*, 15 (2), 152-172. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201031409008>.
- Lucas, A., y Noboa, A. (coord.). (2013). *Conocer lo Social; estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos*. Madrid, España: Editorial Fragua.
- Lugo, B. (2012). La Deserción Estudiantil: ¿realmente es un problema social?. *Revista de Postgrado FACE-UC.*, 7 (12), 289-309. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/arje/arj12/art17.pdf>
- Mangrulkar, L., Whitman, C. V. y Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington, DC: Organización

- Panamericana de la Salud. Recuperado de <https://bibliotecapromocion.ms.p.gob.ec/greenstone/collect/promocin/index/assoc/HASH27fe.dir/doc.pdf>
- Mantilla, L. (2003). *Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales*. Bogotá: Fe y Alegría de Colombia. Recuperado de http://www.feyalegria.org/images/acrobat/72979810510810510097100101115_849.pdf
- Marfull, M., Flanagan, T., y Ossa, C. (2013). Desarrollo de Habilidades para la Vida: promoción de la autodeterminación en jóvenes con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63 (1), 51-62. Recuperado de http://rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie63a03&titulo=Desarrolloexperi
- Martín, I. (2007). Estrés Académico en Estudiantes Universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25 (1), 87-100. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/117/119>
- Martínez, M., Riopérez, N., y Lord, S. (2013). Programa de Desarrollo de Competencias para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Estudiantes de Educación Superior. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22 (1), 137-151. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1350/135031394010.pdf>
- Martínez, V. (2014). Habilidades para la vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario educativo de la Pontificia Universidad Javeriana*, 28 (63), 61-89. Recuperado de <http://www.revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1488>
- Meda, R., Blanco, L., Moreno, B., Palomera, A., y Herrero, M. (2016). Recursos Universitarios y Personales Promotores de Bienestar y Salud en Estudiantes Universitarios. *Psicología y Salud*, 26 (2), 195-205. Recuperado de <http://revistas.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/2195/3925.pdf>
- Meda, R., Morales, M., Moreno, B., Palomera, A., y Rodríguez, A. (2006). El síndrome de burnout en una muestra de psicólogos mexicanos: prevalencia y factores sociodemográficos asociados. *Psicología y Salud*, 16 (1), 5-13. Recuperado de <http://revistas.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/778/1392>
- Melero, J. (2010). Habilidades para la Vida: un modelo para educar con sentido. En: *II Seminario de la Red Aragonesa de Escuelas Promotoras de Salud*. Seminario llevado

- a cabo en Fundación Edex. Bilbao, España. Recuperado de http://www.habilidadesparaadolescentes.com/archivos/2010_Un_modelo_para_educar.pdf
- Ministerio para el Poder Popular para la Educación Superior. (2008). Reglamento Orgánico del Ministerio de Educación Superior. Gaceta N°5.758. Resolución N° 2963.
- Montenegro, G., y Bejarano, J. (2013). La Creatividad en la educación para la toma de decisiones. *Scientia*, 5 (1), 13-25. Recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/UCVScientia/2013/vol5/no1/1.pdf>
- Montoya, I., y Muñoz, I. (2009). Habilidades para la Vida. *Compartim: Revista de Formación del Profesorado*, 1 (4), 1-5. Recuperado de http://cefire.edu.gva.es/sfp/revistacompartim/arts4/02_com_habilidades_vida.pdf
- Morales, M., Benítez, M., y Agustín, D. (2013) Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de una zona rural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15 (3), 98-113. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/155/15529662007
- Muñoz, P. y González, M. (2011). Utilización de las Herramientas Ofimáticas en la Enseñanza Universitaria y Necesidades Formativas del Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15 (1), 41-66. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56717469004.pdf>
- Nazario, J., Sayers, S., y Vázquez, M. (2012). La Deseabilidad Social en Estudiantes Graduados/as de Psicología Clínica y Psicólogos/as Clínicos/as con Licencia. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 23 (1), 94-106. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=233228917007>
- Noriega, I. (2010). Una reflexión sobre el arte en la formación universitaria. *Revista Fuente*, 1 (2), 23-29. Recuperado de <http://fuente.uan.edu.mx/publicaciones/01-02/4.pdf>
- Obregón, F. (2002). *Guía de la asignatura de Gerencia de Servicios Psicológicos*. Material Mimeografiado del Departamento de Asesoramiento y Orientación de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela.
- Oficina de Planificación del Sector Universitario. (S.f.). Carreras y Programas Nacionales de Formación en Educación Universitaria. Recuperado de <http://loeu.opsu.gob.ve/vistas/carreras/consultar.php?id=400>.

- Organización Panamericana de la Salud. (2001). *Por una Juventud sin Tabaco: adquisición de habilidades para una vida saludable*. Washington D.C.: Autor. Recuperado de <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/173247/1/Por%20una%20Juventud%20sin%20Tabaco.pdf>
- Páez, M., Castaño, J. (2015). Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32 (2), 268-285. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.32.2.5798>
- Pedraza, L., Socarrás, X., Fragozo, A., y Vergara, M. (2014). Caracterización de las Habilidades Sociales en Estudiante de Psicología de una Universidad Pública del Distrito de Santa Marta. *Tesis Psicológica*, 9 (2), 190-201. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1390/139039784013.pdf>
- Pérez, M. (2005). Rol Docente y Pedagogía Activa en la Formación Universitaria. La Enseñanza Centrada en el Aprendizaje del Alumno. Adaptación del Programa al EEES. *Humanismo y Trabajo Social*, 1 (4), 153-175. Recuperado de <https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/3244/Martina.pdf?sequence=1>
- Pérez de la Barrera, C. (2012). Habilidades para la vida y consumo de drogas en adolescentes escolarizados mexicanos. *Adicciones*, 24 (2), 153-160. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2891/289122912008.pdf>
- Pérez de la Barrera, C. (2013). Habilidades para la Vida y Uso de Anticoncepción por Tipo de Pareja Sexual en Adolescentes. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18 (1), 35-49. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/292/29228948003.pdf>
- Piedra, P. (2014). Módulo Práctico de Habilidades para la Vida Aplicadas al Tema de Violencia, en un Grupo de Mujeres del Programa Socioeducativo de la Fundación Rahab. *Revista Humanitas*, 11 (11), 61-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/292/29228948003.pdf>
- Porras, W. (2013). La implementación de habilidades para la vida en el adecuado abordaje de los conflictos en hombres: Una perspectiva desde las nuevas masculinidades. *Revista Electrónica Educare*, 17 (3), 137-15. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v17n3/a07v17n3.pdf>

- Porta, L., y Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Argentina.
- Preciado, S. (2014). *Fortalecimiento de Habilidades para la Vida como factores Psicosociales en la Educación para la Resiliencia* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Boyacá, Colombia. Recuperado de <http://stadium.unad.edu.co/preview/UNAD.php?url=/bitstream/10596/2758/1/23945691.pdf>
- Prieto, P., y Wildt, R. (2016). Análisis de la Factibilidad de una Propuesta Formativa Basada en Competencias Orientada a la Opción de Psicología Clínica. *Psicología*, 25 (1). Recuperado de <http://caelum.ucv.ve/bitstream/123456789/16236/1/FACTIBIIDAD%20DE%20UNA%20PROPUESTA%20FORMATIVA%20BASADA%20EN%20COMPETENCIAS.PRIETO%20P%20Y%20WILDT%20R.%202016.pdf>
- Ramírez, L., y Saucedo, C. (2016). Aprendiendo a ser Psicólogo: transiciones identitarias en el aula universitaria. *Revista de la Educación Superior*, 45 (179), 41-53. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276016300383>
- Reyes, M. (2010). El Diagnóstico de las Necesidades de Formación. Recuperado de http://www.uhu.es/36102/trabajos_alumnos/caso_10_11/_private/diagnosticonecesidades.pdf
- Ribes, E. (2006). Competencias conductuales: Su pertinencia en la formación y práctica profesional del psicólogo. *Revista Mexicana de Psicología*, 23 (1), 19-26. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/2430/243020646003.pdf
- Rivas, N. (23 de abril de 2014). Estas son las preguntas de la consulta por la calidad educativa. Últimas Noticias. Recuperado de <http://www.ultimasnoticias.com.ve/noticias/actualidad/politica/estassonlaspreguntas-de-la-consulta-por-la-cali.aspx>
- Rodríguez, G., Ibarra, M., y Cubero, J. (2015). Competencias Básicas relacionadas con la Evaluación: Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 1 (1), 1-27. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/14457>
- Rodríguez, M., y Chávez, J. (2016). Perfil Psicológico de Estudiantes de Psicología: primer año de carrera. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de*

- Investigación en Iberoamérica*, 3 (6), 99-108. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532009000100011
- Ruiz, E., Giménez, C., Ballester, R., Castro, J., y Gil, B. (2017). Innovación Educativa para la Promoción de la Salud: una experiencia transversal en el contexto universitario. En: Universidad de Alicante. *Congreso Iberoamericano de Universidades Promotoras de la Salud*. Congreso llevado a cabo en Universidad de Alicante, España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/66969>
- Ruiz, M., Jaraba, B., y Romero, L. (2005). Competencias laborales y la formación universitaria. *Psicología desde el Caribe*, 16, 64 – 91. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/213/21301603.pdf>
- Ruiz, V., y Jaramillo, E. (2010). Habilidades Sociales en Estudiantes de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, Sede Montería. *Revista Pensando Psicología*, 6 (11), 53-63. Recuperado de <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/download/366/370>.
- Salazar, Z., Maroto, A., y Prado, J. (2014). Retos de la Formación en Psicología en la Universidad de Costa Rica frente a los Posibles Escenarios Futuros. *Reflexiones*, 94 (2), 51-63. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/reflexiones/v94n2/1659-2859-reflexiones-94-02-00050.pdf>
- Sánchez, J. (2001). *Necesidades de Formación Psicopedagógica para la Docencia Universitaria* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. España. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/4861/>
- Sánchez, R. (15 de Junio de 2015). CNU Posee Documentación de Creación de la Escuela de Psicología de la ULA. Recuperado de <http://prensa.ula.ve/2015/05/11/cnu-posee-documentaci%C3%B3n-de-creaci%C3%B3n-de-la-escuela-de-psicolog%C3%ADa-de-la-ula>.
- Santalla, Z. (2007). ¿Una Licencia para Ejercer la Psicología con Menos de Cinco Años de Formación?. En: Universidad Católica Andrés Bello. (2007). *Foro Presente Pasado y Futuro de la Psicología*, Foro llevado a cabo en la Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela.
- Silva, F. (1991) La entrevista. En R. Fernández-Ballesteros y J. Carrobbles. *Evaluación Conductual*. Madrid: Pirámide.

- Singh, M. (2004). *Understanding Life Skills*. Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Education. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001469/146963e>
- Tejada, J. (2013). La Formación de las Competencias a través del Aprendizaje en Servicio. *Cultura y Educación*, 23 (5). 285-294. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/257614758_La_formacion_de_las_competencias_profesionales_a_traves_del_aprendizaje_servicio
- United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF). (2003). Life Skills. Recuperado de http://www.unicef.org/lifeskills/index_bigpicture.html
- Universidad Arturo Michelena (2008). Pensum de Estudios. Edo. Carabobo, Venezuela: Autor. Recuperado de http://uam.edu.ve/archivos/facultades/cseconomicas/pensum_psicologia.pdf
- Universidad Bicentennial de Aragua. (2015). Escuela de Psicología. Edo. Aragua, Venezuela: Autor. Recuperado de <http://uba.edu.ve/escuela-de-psicologia/>
- Universidad Bolivariana de Venezuela. (2016). Psicología. Recuperado de <http://www.ubv.edu.ve/content/psicolog%C3%ADa>
- Universidad Católica Andrés Bello. (S.f). Licenciatura en Psicología. Caracas: Autor. Recuperado de <http://w2.ucab.edu.ve/inicio.380.html>
- Universidad Central de Venezuela. (2009). Escuela de Psicología. Recuperado de <http://www.ucv.ve/estructura/facultades/facultad-de-humanidades-y-educacion/psicologia/extension/servicios.html>
- Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. (2012). Licenciatura en Psicología. Edo. Lara, Venezuela: Autor. Recuperado de <http://www.ucla.edu.ve/deha/Programa%20de%20Psicologia.pdf>
- Universidad Metropolitana (2014). Psicología. Caracas: Autor. Recuperado de <http://www.unimetro.edu.co/psicologia/#1462479291856-a7442647-de09>
- Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida "Kléber Ramírez. (2016). PNF en Psicología Social. Recuperado de <http://www.uptm.edu.ve/estudios/pnf/psicologia-social>.
- Universidad Rafael Urdaneta. (S.f). Psicología. Maracaibo, Venezuela: Autor. Recuperado de <http://www.uru.edu/estudios/psicologia.htm>

- Universidad Yacambú. (S.f.). Licenciatura en Psicología. Edo. Lara, Venezuela: Autor.
Recuperado de http://www.uny.edu.ve/cms/oferta_academica/humanidades/pregrado/psicologia/pensum/plan-de-estudio-psicologia.pdf
- Vera, G., y Vicuña, J. (2013). Competencias Emocionales de Dominio Personal en Estudiantes Universitarios. *Multiciencias*, 13 (2), 151-158. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90428841006>
- Villarroel, C. (1979). Evaluación de Necesidades. *Temas de Educación*, 1 (1), 12-68.
- Vivas, E., León. C., y Berríos, M. (2013). La Evaluación Psicológica en Venezuela: Estado Actual. *Revista Psicología*, 32 (1), 107-120. Recuperado de http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ps/article/view/7812/7727
- Wehbe, M. (2016). Causas del Fracaso Académico de Estudiantes Universitarios desde la Perspectiva de sus Profesores: Carreras de Abogacía y Trabajo Social. Primer año. *Revista Dos Puntas*, 8 (13), 137-158. Recuperado de <http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/117>

Anexos.**Anexo A. Características de la Muestra.**Tabla 16. *Características de los estudiantes entrevistados del Ciclo Básico.*

Semestre	Turno/Opción	Iniciales	Género	Edad
2do semestre	Matutino	J.S.	Masculino	25 años
	Matutino	A.D.	Masculino	23 años
	Matutino	S.P.	Masculino	20 años
	Matutino	S.O.	Femenino	21 años
	Matutino	M.S.	Femenino	18 años
4to semestre	Matutino	A.T	Femenino	19 años
	Matutino	R.T.	Masculino	29 años
	Vespertino	G.H.	Femenino	22 años
	Matutino	D.G.	Femenino	23 años
	Vespertino	L.S.	Femenino	20 años
6to semestre	Matutino	R.F.	Masculino	22 años
	Matutino	D.A.	Femenino	20 años
	Vespertino	D.J.	Masculino	27 años
	Matutino	A.R	Masculino	21 años
	Vespertino	C.S	Masculino	27 años

Tabla 17. *Características de los estudiantes entrevistados del Ciclo Aplicado.*

Opción	Semestre	Iniciales	Género	Edad
Asesoramiento Psicológico y Orientación	8vo	J.O.	Masculino	27 años
	8vo	C.D.	Masculino	26 años
	8vo	M.M.	Femenino	23 años
	8vo	A.S.	Masculino	23 años
	10mo	I.G.	Masculino	24 años
Industrial	8vo	S.S.	Femenino	25 años
	8vo	M.N.	Femenino	23 años
	10mo	E.B.	Masculino	21 años
	10mo	C.S.	Femenino	25 años
	10mo	K.M.	Femenino	25 años
Social	8vo	O.R.	Masculino	25 años

	8vo	M.G	Femenino	23 años
	8vo	R.E.	Femenino	22 años
	8mo	V.V.	Femenino	23 años
	10mo	S.C.	Masculino	23 años
Clínica Dinámica	8vo	S.B.	Femenino	22 años
	8vo	F.M.	Femenino	23 años
	8vo	D.R.	Femenino	23 años
	10mo	A.G.	Masculino	22 años
	10mo	M.A.	Masculino	27 años
Clínica	8vo	A.S.	Masculino	26 años
	10mo	I.S.	Femenino	22 años
	10mo	M.R.	Femenino	24 años
	10mo	V.R.	Femenino	23 años
	10mo	A.H.	Femenino	23 años
Educativa	8vo	Y.M	Femenino	25 años
	8vo	A.Ch.	Femenino	22 años
	8vo	A.C.	Femenino	21 años
	8vo	B.P	Femenino	24 años
	10mo	H.J.	Masculino	22 años

Tabla 18. *Características de los profesores entrevistados.*

Iniciales	Género	Antigüedad	Ciclo	Departamento
E.S.	Masculino	55 años	Básico	Sustantivo
I.S.	Masculino	1 año.	Básico	Metodológico
F.G.	Masculino	22 años	Aplicado/Básico	Social/Social
M.C.	Femenino	13 años	Aplicado/Básico	Educativa/Sustantivo
L.C.	Femenino	26 años	Básico	Sustantivo
L.L	Femenino	26 años	Básico	Metodológico
N.R.	Femenino	14 años	Aplicado	Social
N.B.	Femenino	1 año	Aplicado	Asesoramiento

Anexo B. Guión de Entrevista dirigida a Estudiantes.**Datos de Identificación:**

Iniciales:**Semestre:****Sexo:****Ciclo:****Edad:****Mención/Turno:****Fecha:**

Entrevista:

1. ¿Cómo describes al estudiante actual de la Escuela de Psicología de la UCV?
 - Habilidades Cognitivas.
 - Habilidades Sociales.
 - Habilidades Emocionales.
2. ¿Cómo sería para ti el estudiante ideal de la Escuela de Psicología de la UCV?
 - Habilidades Cognitivas.
 - Habilidades Sociales.
 - Habilidades Emocionales.
3. ¿Cómo te describes en tu rol de estudiante de la Escuela de Psicología de la UCV?
 - Habilidades Cognitivas.
 - Habilidades Sociales.
 - Habilidades Emocionales.
4. ¿Qué sugieres para que el estudiante de la Escuela de Psicología de la UCV, desarrolle las habilidades esperadas para su rol?

Anexo C. Guión de Entrevista a Profesores**Datos de Identificación:**

Nombre y Apellido:**Ciclo:****Sexo:****Departamento:****Antigüedad:****Materias que dicta:****Fecha:**

Entrevista:

1. ¿Cómo describe al estudiante actual de la Escuela de Psicología de la UCV?
 - Habilidades Cognitivas.
 - Habilidades Sociales.
 - Habilidades Emocionales.
2. ¿Cómo sería para Ud., el estudiante ideal de la Escuela de Psicología de la UCV?
 - Habilidades Cognitivas.
 - Habilidades Sociales.
 - Habilidades Emocionales.
3. Desde su materia ¿Qué acciones ha tomado para que el estudiante de la Escuela de Psicología de la UCV desarrolle las habilidades esperadas para su rol?