

# RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS PSICÓLOGOS PERUANOS

## *University Social Responsibility and the Professional Training of the Peruvian Psychologists*

Walter Arias Gallegos

Universidad Católica San Pablo. Departamento de Psicología. Arequipa-Perú

<https://orcid.org/0000-0002-4183-5093>

Fecha de recepción: 30 de setiembre 2024

Fecha de aceptación: 12 de diciembre 2024

Fecha de publicación: 8 de enero 2025

### Resumen

*En este artículo se revisa, de forma crítica, las vinculaciones entre la responsabilidad social universitaria y la formación profesional de los psicólogos en el Perú. Para ello, se examina primero la situación actual de los aspectos académico-profesionales relacionados con la formación universitaria en el país, específicamente en la carrera de psicología. Luego, se explica aspectos relevantes de la responsabilidad social empresarial que derivan en la responsabilidad social universitaria, asimismo, sus implicancias en la formación de los psicólogos peruanos. Finalmente, se presenta algunas conclusiones sobre los puntos tratados.*

**Palabras clave:** responsabilidad social, universidad, formación profesional, psicólogos peruanos

### Abstract

*In this article, the links between university social responsibility and the professional training of psychologists in Peru are critically reviewed. For this, the current situation of the academic-professional aspects related to university education in the country is first reviewed, specifically in the psychology career. Then, relevant aspects of corporate social responsibility are explained, leading to university social responsibility, and its implications in the training of Peruvian psychologists. Finally, some conclusions on the points discussed are presented.*

**Keywords:** social responsibility, university, professional training, Peruvian psychologists.



Cualquier uso que se haga de este artículo debe incluir: Autor / Título original de la publicación / ISSN.

Psicólogo. [warias@ucps.edu.pe](mailto:warias@ucps.edu.pe)

## INTRODUCCIÓN

Perú es un país donde el interés por la formación profesional de los psicólogos no es nuevo, pues se han publicado diversos documentos que dan cuenta sobre el desarrollo profesional de la psicología y la problemática asociada al entrenamiento académico y profesional de los psicólogos en pregrado y postgrado (Anicama, 1999, 2010; Arias & Gordillo, 2019; Barboza-Palomino, 2015; Benites, 2008; Livia, 2008). Asimismo, el Colegio de Psicólogos del Perú se ha pronunciado, en varias oportunidades, con información relevante sobre los lineamientos generales que caracterizan el desarrollo cuantitativo de nuestra profesión (Benites, 2007). Y, más recientemente, ha surgido una línea de investigación sobre el análisis de la calidad de los procesos de investigación universitaria en el Perú, liderada por el psicólogo Oscar Mamani-Benito, en cuanto a las tesis de investigación psicológica y los procesos académicos y de gestión asociados.

Por otro lado, hoy en día, la formación profesional de los psicólogos ha cobrado gran relevancia en el contexto latinoamericano, ya que, desde la década de los 90, se han llevado a cabo diversos procesos de reforma universitaria que han conducido al licenciamiento de las universidades y la acreditación de las escuelas profesionales (Di Doménico & Risueño, 2013). En el Perú, el licenciamiento y acreditación de universidades y carreras profesionales, respectivamente, se iniciaron con la promulgación de la Nueva Ley Universitaria N° 30220 (Congreso de la República del Perú, 2014) y su correspondiente reglamentación dos años después. Esta ley pone mayor énfasis en la investigación científica a diferencia de sus predecesoras (e.g. Ley N° 23733 de 1983), regula mejor la gestión académica y las actividades propias de los profesores y estudiantes, promueve la línea de carrera docente en base a la meritocracia y, entre otras cuestiones novedosas, alude a la responsabilidad social universitaria como elemento clave para el desarrollo de la comunidad universitaria, así como de la región en que opera. Sin embargo, dado que la responsabilidad social universitaria es un fenómeno nuevo, surgen inquietudes acerca de cómo se está aplicando en función a qué se sabe de ella (Melgarejo, 2022).

No es que no haya documentos que traten el tema de la responsabilidad universitaria en el Perú, ya que, de hecho, existen algunos reportes previos (Becerra, 2013; Martí-Villar et al., 2011; Melgarejo, 2022), pero, ninguno de ellos se ha centrado específicamente en la formación de los psicólogos peruanos. En tal sentido, el presente artículo pretende analizar brevemente el estado actual de la formación académica y profesional de los psicólogos en el Perú, en relación con los criterios y principios de la responsabilidad social universitaria. Para ello, primero vamos a revisar algunos datos sobre la formación profesional de los psicólogos peruanos con base en la producción académica de las universidades peruanas, para luego, explicar aspectos sumarios de la responsabilidad social universitaria, y cómo en relación con estos, se promueve la aplicación de los criterios básicos de la responsabilidad social universitaria en nuestro país.

## FORMACIÓN ACADÉMICO-PROFESIONAL DE LOS PSICÓLOGOS PERUANOS

La formalización de la carrera profesional de psicología en el Perú inicia en el año 1955 con la creación de la *Sección de Psicología* dependiente del *Instituto de Filosofía y Psicología* de la Facultad de Letras de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), primera universidad creada en Hispanoamérica el 12 de mayo de 1551 (Marticorena & Huamán, 2013); siendo el Dr. Francisco Miró Quesada Cantuarias (1918-2019) el encargado de organizar la primera estructura curricular. Un hecho crucial fue la inclusión del curso de *Metodología de la Investigación Psicológica* en el año de 1965 y, así, se generó el espacio para el desarrollo de competencias científico-metodológicas en el psicólogo. Y, aunque se ha dado sucesivas modificaciones curriculares en 1991, 1995, 1999 y 2005, es en esta última en la que se efectuó la modificación que hoy dirige el entrenamiento profesional, que implicó la supresión de los estudios generales y la inserción de una mayor cantidad de cursos de especialidad desde el primer semestre de formación (Barboza-Palomino, 2016).

La carrera de Psicología se crea, por segunda vez en el país, en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), universidad fundada en 1917, hasta que, en 1958, se crea el Departamento de Psicología

en la Facultad de Letras y Ciencias Humanas (Hampe, 1989). En esta universidad, se mantuvo una marcada orientación clínico psiquiátrica y psicoanalítica, debido a la presencia de psiquiatras como Arnaldo Cano (1919-1987), Luis Aquiles Guerra (1909-1989) y Baltazar Caravedo Carranza (1915-1990), entre otros, quienes enseñaron el uso de pruebas proyectivas y los métodos médicos para el examen clínico psicológico (León, 1998). Asimismo, la formación psicológica, en esta universidad, cuenta con altos estándares académicos debido a que la gran mayoría de los docentes que ejerce las cátedras universitarias en sus aulas ha realizado estudios de postgrado en universidades de Europa y lidera, en muchos casos, líneas de investigación psicológica en el país.

La tercera carrera de psicología en el Perú se crea en la Universidad Nacional de San Agustín (UNSA), en la ciudad de Arequipa, y es la primera carrera de psicología creada en esta región y fuera de la capital. La Escuela de Psicología en la UNSA surge a partir de la Escuela Instituto de Psicología que funcionó en la Facultad de Letras desde 1959, hasta que, en 1964, se funda la Escuela Profesional de Psicología bajo la dirección de Carlos Neuenschwander Landa (1914-2003), psiquiatra formado en la Universidad de Uruguay (Paredes, 2019). La plana docente incluía filósofos, educadores y psiquiatras con formación en el extranjero, que le dieron un acento predominantemente clínico a la formación psicológica (Paredes & Arias, 2018). Sin embargo, no sería hasta 1984 que la Escuela de Psicología de esta universidad se separaría de Facultad de Filosofía cuando se crea la Facultad de Psicología y Relaciones Industriales en 1984, siendo la Dra. Belén Salvatierra, la primera Decana (Arias, 2019).

En cuarto lugar, la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFE), en Lima, funda la Escuela Profesional de Psicología en 1965 y toma una orientación netamente humanista y más recientemente en consonancia con la Psicología Positiva (Arias, 2014). En 1969, la Universidad Inca Garcilaso de la Vega (UIGV) ofrece, por quinta vez en el país, la carrera de psicología con una orientación cognitivo conductual. Sin embargo, en la actualidad, esta universidad no ha aprobado el proceso de licenciamiento y ha sido forzada a cesar sus funciones de forma paulatina.

También, en 1969, en la Universidad Ricardo Palma (URP), se crea la Escuela Profesional de Psicología (Sánchez, 2013) y, dos años después, se funda la Escuela de Psicología de la Universidad de San Martín de Porres (USMP), que también tiene una orientación cognitivo conductual. En 1972, se fundó la carrera de Psicología en la Universidad Nacional Federico Villareal (UNFV), con una orientación conductista. En 1974, se fundó la Escuela de Psicología en la Universidad Peruana Cayetano Heredia, universidad fundada por Honorio Delgado en 1962 (Universidad Cayetano Heredia, 2011), cuya primera carrera de psicología fue dirigida por José Anicama, uno de los introductores del conductismo en el Perú. En 1980, se crea la carrera de psicología en la Universidad Andina del Cusco; en 1985, la Escuela Profesional de Psicología en la Universidad Hermilio Valdizán de Huánuco; en 1992, se crea la Escuela Profesional de Psicología en la Universidad César vallejo de Trujillo y, en 1994, se crea la Escuela de Psicología en la Universidad Lima (Benites, 2007). En Arequipa, en 1995, se fundó el Programa Profesional de Psicología en la Universidad Católica de Santa María de Arequipa (Paredes, 2012).

En 1996, se expidió el Decreto Ley N° 882 de la Promoción de la Inversión en la Educación (Congreso de la República del Perú, 1996), que ha promovido desde entonces, la proliferación de universidades privadas, en las que una de las carreras que más demanda tiene es la de Psicología. Así pues, estas universidades que operan, a nivel nacional, son concebidas como meros negocios y no como empresas académicas, lo que ha repercutido en la disminución de la calidad académica, en la mayoría de las universidades del país, pero, sobre todo, en las de provincia (Arias, 2013). Asimismo, la Ley 28740 del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) aprobada el 2006 (Congreso de la República, 2006), señala que los Colegios Profesionales tienen la responsabilidad de realizar la certificación de los profesionales de las carreras respectivas, por lo que el Colegio de Psicólogos del Perú (CCP) tendría injerencia directa en la calidad de la formación de los psicólogos en el país. Pero, recién el año 2022, se ha creado la *Asociación de Facultades y Escuelas de Psicología en el Perú* que ha conformado comisiones de trabajo

para sistematizar, de forma actualizada y oficial, la cantidad de estudiantes, egresados y profesionales, en todo el país. Se sabe que, a la fecha, existen más de sesenta escuelas profesionales de Psicología en el país, aproximadamente 50,000 psicólogos colegiados y más de 110,000 estudiantes de psicología a nivel nacional (Vallejos, comunicación personal, 27 de junio de 2023).

Con respecto a la formación profesional, Benites (2007) reportó que, para el año 2007, la carrera de Psicología en el Perú se ofrecía con un perfil profesional que apunta a la formación de competencias éticas, comunicativas, en teorías y conocimientos psicológicos, evaluación y diagnóstico, investigación, promoción, prevención e intervención psicológica; es decir, con un perfil eminentemente clínico. Esto se debe, en parte, a que los profesores de las primeras generaciones de psicólogos, en el Perú, eran psiquiatras que priorizaron las competencias clínicas según el modelo médico del quehacer profesional y dentro de un marco explicativo predominantemente psicoanalítico o reflexológico (Paredes & Arias, 2018). Por otro lado, los primeros espacios laborales de los psicólogos han sido los hospitales, aunque, en un primer momento, fungían como auxiliares del personal médico. Un hecho que contribuyó a modificar esta situación, aunque de manera paulatina, fue la inserción del conductismo en el Perú a finales de 1960 y principios de 1970, que introdujo los modelos teóricos basados en el análisis y la modificación de la conducta, en los que los médicos carecían de formación (Benites, 2006). De ahí, que el conductismo permitió a los psicólogos una mayor independencia teórica con respecto a los médicos que mantenían el dominio hegemónico de la salud mental en el país.

Asimismo, Benites (2008) reportó que los conocimientos del psicólogo peruano agrupan diversas materias de formación básica, formación general, de formación especializada, prácticas pre-profesionales y actividades de formación personal; y que la carrera de psicología era una de las más demandadas del sistema universitario peruano, ocupando el puesto 19 de 120 carreras en el año 2008. Este crecimiento de la carrera de Psicología está mediado, como hemos dicho, por el incremento de la oferta educativa que devino de la proliferación de universidades privadas hasta en

un 97.5%, mientras que las universidades públicas aumentaron solo 24.1% (Lavado et al., 2017), aunque no se ha investigado las razones por las que han aumentado los estudiantes de Psicología en el país. En ese sentido, un estudio que data de 1968, realizado por Reynaldo Alarcón, encontró que la mayoría de quienes postulan a psicología en la Universidad Mayor de San Marcos se orientan por la psicología clínica y educativa de manera predominante aduciendo vocación de servicio (Alarcón, 1968). También, un estudio reciente ha determinado que, en una muestra de 109 estudiantes de Psicología, ellos indicaron que el ayudar a los demás y el interés por el comportamiento humano fueron las categorías más relevantes (Sánchez-Villena et al., 2024).

Por otro lado, puede decirse que, en general, el incremento de los estudiantes universitarios en el Perú, se debe a que las reformas universitarias han facilitado la cobertura de estudios superiores a las clases populares, pues mientras que, a principios de siglo XX, solo el 1% de la población, básicamente la clase aristocrática, accedía a estudiar en la universidad, 100 años después, el 35% de la población peruana sigue estudios universitarios (Arias, 2013). De hecho, los peruanos perciben que la educación es la necesidad más importante después de la comida y la vivienda (Arellano, 2017). En ese sentido, la educación superior favorece la movilización social ascendente de quienes optan por seguir estudios universitarios, con respecto a quienes o bien estudian una carrera técnica o bien no estudian. Varios estudios, al respecto, han señalado que un factor determinante de este fenómeno tiene que ver con la formación profesional de los padres, pues mientras el 85% de los hijos de quienes han seguido estudios universitarios también optan por seguir una carrera universitaria, solo el 13% de los hijos de padres que no han estudiado en la universidad siguen estudios universitarios (Cuenca, 2012).

Como se sabe, la inversión en educación superior tiene un fuerte impacto en el desarrollo económico, cuando se ofrece en cantidad y calidad adecuadas y en sintonía con las necesidades socio-productivas del país. Sin embargo, aunque se ha aumentado la cantidad de carreras de Psicología, no necesariamente ha aumentado, en la misma proporción, la calidad de la enseñanza en el sistema universitario peruano. De



hecho, a pesar de la alta demanda que tiene la carrera de Psicología en el Perú, el retorno de la inversión educativa no suele ser favorable; ya que las carreras con mayor empleabilidad y salario, después de egresar, son las de administración y economía, seguidas de las ingenierías, las de ciencias de la salud y las de ciencias sociales; ubicándose la carrera de Psicología entre estas dos últimas categorías (Yamada & Lavado, 2017).

Precisamente, reiterados informes entre 2001 y 2014, han reportado que los aspectos deficitarios de la universidad peruana se focalizaban en la escasez de investigación científica, excesiva burocracia en la gestión administrativa y el limitado perfil académico de los docentes (Asamblea Nacional de Rectores, 2004, 2012; Ministerio de Educación, 2006; Piscoya, 2006, 2011; Sime, 2001); cuestiones como estas explican que solo el 5% de los profesores universitarios peruanos cuentan con producción científica y, como se sabe, la investigación es un componente básico de la calidad de la enseñanza universitaria y del perfil profesional de los profesores universitarios (Mateo & Fernández, 1993; Gómez, 2013). En tal sentido, con la finalidad de revertir esta situación, en el año 2014, se promulgó la Nueva Ley Universitaria N° 30220 que pone énfasis en la investigación científica y ha implementado el sistema para la acreditación de carreras profesionales y el licenciamiento de universidades (SINEACE) por medio de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), cuyo último reporte señala que de las 143 universidades peruanas, 59 no se han licenciado, haciendo parte de estas el 70.6% universidades privadas con fines de lucro (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria, SUNEDU, 2021). Esto pone en evidencia que estas universidades con fines de lucro, llamadas societales, funcionan meramente como empresas sin colocar acento en la calidad académica de las carreras profesionales que ofrecen, lo cual es una contradicción, porque la gestión de toda universidad debe reposar en la calidad académica inherente a su oferta educativa (Mindreau, 2014).

Precisamente, con respecto a la calidad académica, dado que hasta un 95% de los profesores universitarios del país no investigaban antes de la nueva ley universitaria (Asamblea Nacional de Rectores, 2004; Ministerio de Educación, 2006), es

evidente que esto explicaba el deterioro de la calidad educativa universitaria en general y de la Psicología en particular, ya que solo el 2.5% de los psicólogos peruanos investiga y un bajo porcentaje consulta revistas científicas especializadas para mantenerse informado (Arias, 2021a). Así, el limitado perfil académico de los profesores, que enseñan en las carreras de psicología del país, tiene un efecto en la formación de los futuros psicólogos. Sin embargo, a partir de la reglamentación de la nueva ley universitaria, se ha producido algunos cambios favorables. De esta manera, algunos reportes más recientes sugieren que las actividades investigativas en las universidades se han ampliado, dinamizado y formalizado por medio de la constitución de grupos y centros de investigación; y del establecimiento de criterios más objetivos para la evaluación y acreditación de los investigadores peruanos (Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica, 2016). De este modo, hoy en día, es posible observar una mayor presencia de autores peruanos en las publicaciones científicas del Perú y el extranjero, aunque principalmente en los países hispanohablantes como España y varios de Latinoamérica (Livia et al., 2022; Salas & Arias, 2023) y, en revistas indexadas, bases de datos de alto impacto como Scopus (Portocarrero & Ávila, 2024). También, se ha incrementado la presencia de profesores y estudiantes en congresos y eventos científicos en América Latina, debido a la conformación de grupos de investigación dedicados a la ejecución y publicación de artículos de investigación (Arias & Gordillo, 2019; Castro-Rodríguez, 2022).

Sin embargo, aunque la investigación psicológica en Perú ha registrado un crecimiento notorio, es todavía baja si se le compara con otros países de Latinoamérica. La producción científica de Brasil, por ejemplo, representa el 52.82% de toda América Latina con 68 741 artículos publicados en revistas científicas indexadas en Scopus, en comparación con los 2 084 de Perú que figuran en esta base de datos (Cervantes et al., 2019). Además, se ha detectado que cierto porcentaje de las publicaciones académicas en revistas indexadas, hechas por autores peruanos que ejercen la docencia en las diez primeras universidades del ranking universitario, se ha efectuado en revistas predatoras, en las que, como se sabe, no se siguen procesos de exigencia académica para la selección de

los artículos (Sotomayor-Beltrán & Zarate, 2021). A ello se suma que se sigue manteniendo una dependencia académica con respecto a las formulaciones teóricas gestadas en los países industrializados, lo que supone escasa originalidad de los productos académicos que no responden a las necesidades socioeconómicas y culturales comunes a varios países de América Latina (Gómez-Trujillo, 2021). León (2018) señala, al respecto, que la investigación psicológica en el Perú no contribuye con la solución de los problemas sociales en el país, lo que reduce su relevancia en términos de utilidad, deslignándola de la realidad sociocultural de los habitantes.

Evidentemente, estos aspectos de la investigación científica impactan negativamente en la formación profesional de los psicólogos, porque la base de la enseñanza que imparten los profesores universitarios debería sustentarse en su propia producción académica, que es lo que determina su dominio temático de las materias que enseñan (Arias, 2013). Según una evaluación del Foro Económico Mundial, de 141 países, el Perú se ubica en los puestos 81 y 110 en formación profesional y habilidades de sus egresados universitarios, respectivamente (Ahumada, 2021). Esta realidad es todavía más preocupante para las universidades ubicadas de provincias, donde se cuenta con profesores con menor nivel de especialización y menor productividad científica, aunque también es cierto que, con la Ley 30220, las universidades de la macroregión sur del país han registrado un incremento en sus estándares de gestión administrativa y académica; pero, sobre todo las públicas y privadas sin fines de lucro, que cuentan con mayor número de investigadores, de revistas y de artículos publicados en revistas indexadas en Scopus, en comparación con décadas pasadas (Alanoca et al., 2020).

Una línea de investigación reciente, que ha aportado bastante evidencia sobre la formación de los psicólogos peruanos, es la referente a la elaboración de tesis. Si bien desde antes de la creación de carrera de Psicología en la UNMSM se ha escrito diversas tesis sobre temas psicológicos (Miranda, 2003) el interés por la cuantificación de las tesis de psicología en pregrado y postgrado es más reciente (Lazo & Zanoló, 1996; Livia, 2008; Quintana, 2006); y lo es más en relación con los factores asociados a la calidad de los

trabajos de tesis de investigación y las dificultades percibidas por los tesisistas para su diseño y ejecución. En ese sentido, Oscar Mamani Benito ha realizado varias investigaciones sobre este tema. Uno de sus estudios, en 30 universidades del país, reportó que el 58.4% de los 231 asesores de tesis que conformaron la muestra no ha publicado ningún artículo de investigación (Mamani-Benito et al., 2019b) y que solo el 17.6% de los jurados de tesis cuenta con alguna publicación (Mamani-Benito et al., 2019a). Ello conlleva a que la satisfacción de los egresados de psicología con las asesorías que reciben sea muy baja (Mamani-Benito et al., 2021c), que la calidad de las tesis sea baja por tocar temas redundantes y emplear metodologías simples (Mamani-Benito et al., 2020) con escasas posibilidades de publicación, al menos en revistas científicas de prestigio (Mamani-Benito et al., 2021a). La situación tampoco es muy diferente en postgrado, donde solo un 11.07% de las tesis de maestría se publica en revistas científicas (Mamani-Benito et al., 2022b). De hecho, un reporte reciente de la SUNEDU, señala que los doctorados, en general, han disminuido en el país, debido que suponen mayor exigencia académica y no se cuenta con la masa crítica para ello, dadas las nuevas disposiciones de la ley 30220 (Auris et al., 2021).

Lo anteriormente mencionado se explica por la falta de experiencia en investigación de los profesores universitarios en las carreras de psicología, quienes aducen que no tienen tiempo, ni perciben beneficios económicos por dedicarse a la investigación (Arias et al., 2022; Merino-Soto & Salas-Blas, 2016; Salas-Blas, 2019). Sin embargo, ciertamente, todo profesor universitario debería contar con experiencia investigativa y una sólida formación académica para poder enseñar en la universidad, independientemente de la carrera de que se trate (Arias, 2013). Otros hallazgos del profesor Mamani-Benito, sugieren que el rasgo responsabilidad de la personalidad de los estudiantes de psicología predice el éxito de la elaboración de tesis de pregrado (Mamani-Benito & Apaza, 2019), y de la producción científica en el Perú (Mamani-Benito, 2021); mientras que otras investigaciones han reportado que la autoeficacia y las competencias metodológicas de los estudiantes predicen directamente una intencionalidad favorable para la realización de tesis (Capa-Luque et al., 2022),

mientras que la actitud negativa hacia la estadística tiene un efecto indirecto (Echabaudes, 2019; Portocarrero, & Ávila, 2024; Ramos, 2021).

Asimismo, otro estudio encontró que el rol del asesor constituye la razón principal por la que los tesisistas de psicología atribuyen su éxito o fracaso en el proceso de titulación (Gutiérrez & La Rosa, 2022). Esto refleja que los estudiantes de psicología tienen actitudes desfavorables hacia la investigación, pero, no dejan de lado las limitaciones que presentan los asesores para cumplir con sus funciones académicas (Ramos & Escobar, 2020). Por ello, en los últimos años se ha creado instrumentos para medir las actitudes hacia la investigación científica (Ramos, 2019), el maltrato percibido por los asesorados de tesis (Mamani-Benito et al., 2021b) y la autoeficacia en la asesoría de tesis (Mamani-Benito et al., 2022a). En ese sentido, diversos estudios con muestras de estudiantes de psicología han reportado que no tienen adecuados hábitos de estudio (Montes, 2012), sus habilidades metacognitivas son inferiores al promedio (Arias et al., 2014), al igual que su autoeficacia académica (Arias & Rivera, 2018a; Domínguez-Lara & Fernández-Arata, 2019), su capacidad de autorregulación del aprendizaje (Arias et al., 2020), su motivación orientada por el logro académico (Arias et al. 2018); y más bien tienden a procrastinar (Arias & Rivera, 2018b; Domínguez-Lara, 2016).

Finalmente, la dimensión ética de la formación del psicólogo es un tema que poco se ha discutido e investigado en el Perú, mientras que, en países como Chile, se ha realizado diversos estudios sobre las representaciones sociales que tienen los psicólogos sobre el ejercicio profesional ético (Winkler & Reyes, 2006), o sobre el impacto que tiene la formación ética en el bienestar psicológico de los psicólogos dedicados a la práctica clínica (Winkler et al., 2007). En el Perú, existe el código de ética que se implementó poco después de la creación del CPP, pero, consideramos que se encuentra desfasado, ya que no considera múltiples aspectos que, en la actualidad, tienen suma importancia para el ejercicio profesional del psicólogo, tales como la satisfacción del cliente, la elección de una determinada técnica de tratamiento, aspectos éticos de la investigación psicológica, etc. En ese sentido, en los últimos años, ha proliferado una

diversidad de terapias que no cuentan con sustento científico y que, sorprendentemente, son aplicadas de forma acrítica por los psicólogos peruanos, ello va en contra de las prácticas basadas en evidencia y, por ende, de los criterios éticos y científicos en que se basa la psicología como ciencia y como profesión.

En resumen, podemos concluir que la formación académico-profesional de los psicólogos peruanos es deficiente, sobre todo, en las universidades de provincia y en aquellas que persiguen fines de lucro y, por tanto, funcionan como meras empresas, sin preocuparse por la calidad académica de los estudiantes, ya que no cuentan con una plana docente de especialistas que acompaña su práctica profesional con la investigación científica. Asimismo, esta situación se torna más compleja si tomamos en cuenta el hecho de que, en los últimos años, se ha incrementado la cantidad de estudiantes de psicología y de profesionales psicólogos que no cumplen el rol de agentes de cambio que la sociedad peruana requiere, situación mediada, obviamente por las condiciones formativas previamente descritas. En consecuencia, las universidades que operan con las deficiencias antes señaladas serían socialmente responsables, sino que, por el contrario, le estarían haciendo un gran daño a las comunidades en las que están situadas. En el siguiente acápite, vamos a comentar estos aspectos en relación con los conceptos, los criterios y los principios de la responsabilidad social empresarial y la responsabilidad social universitaria.

## **RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA Y LA FORMACIÓN EN PSICOLOGÍA**

La responsabilidad social empresarial (RSE) es un constructo reciente, pero, sus antecedentes más claros pueden rastrearse hasta las actividades filantrópicas de empresarios como David Rockefeller durante la primera mitad del siglo XX, aunque la RSE no se circunscribe a la filantropía e, incluso, debe distinguirse de esta (Correa, 2007). Sin embargo, ciertamente la filantropía tiene como mérito el haber introducido diversos elementos de carácter ético-moral a los procesos de producción industrial y rentabilidad económica, ya que los padres de la economía moderna, como Adam Smith y David Ricardo, desde el siglo XVIII, se enfocan de forma específica y casi exclusiva

en las ganancias económicas de las empresas. En ese sentido, la Iglesia católica ha sido muy clara al manifestarse en contra del lucro y en promover una distribución equitativa de la riqueza, a través de diversas cartas encíclicas escritas por los Sumos Pontífices como Pablo VI, León XIII, Juan Pablo II, Benedicto XVI, y muchos otros desde la Edad Media (Manzone, 2019).

Empero, en estos documentos no se alude directamente a la RSE, pues es solamente hasta la aparición del libro *Social responsibility of the business man*, que publica Howard Bowen en 1953, que se introduce el concepto de RSE (Mababu, 2010). También, desde la segunda mitad del siglo XX comienza a extenderse una preocupación por el cuidado del medio ambiente. Eventos y organizaciones como el Club Roma de 1968, la Primera Cumbre de la Tierra en la Conferencia sobre el Medio Humano de las Naciones Unidas de 1972, la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente creada en 1984 y el Protocolo de Kyoto firmado en 1997, por mencionar solo algunos, son ejemplos de las iniciativas y convenios globales para detener y revertir los efectos del calentamiento global y la contaminación del medio ambiente (Arias et al., 2016).

En 1984, se Richard Freeman publica *Strategic Management: A stakeholder approach*, en el que incluye el concepto de *stakeholder*, delineando un nuevo enfoque de la RSE (Castaño, 2012). Así, la RSE se nos presenta como un constructo multidimensional que es definido de varias formas. Para Reficco y Ogliastrì (2009), la RSE comprende cinco aspectos esenciales: el gobierno corporativo, la filantropía empresarial, la responsabilidad social, el emprendimiento corporativo y la ciudadanía global. Por otro lado, Correa (2007) enfatiza el comportamiento ético en los negocios, el compromiso con los *stakeholders* y el compromiso con el medio ambiente. En tanto que, para Giménez et al. (2007), la RSE abarca cuatro aspectos, como son las manifestaciones axiológicas, prácticas que promueven el desarrollo de la comunicación con los *stakeholders*, la promoción de la gestión empresarial en procesos concretos y prácticas que direccionan y ajustan las relaciones internas de la organización con sus *stakeholders*.

Asimismo, se puede diferenciar tres enfoques sobre la RSE. El primero se basa en el concepto de ciudadanía corporativa que supone el accionar responsable de la empresa en la comunidad en que opera, mientras que el segundo enfoque se concentra en los *stakeholders*, es decir, en todos los agentes con los que la empresa tiene contacto, sean clientes, proveedores, empleados, etc.; y, finalmente, el tercer enfoque prioriza el cuidado del medio ambiente, o sea, el impacto de las decisiones corporativas en la sociedad y la naturaleza (Licandro, 2023). De ahí que, para nosotros, la RSE se avoca a tres aspectos fundamentales: la ética de los negocios, el bienestar de los *stakeholders* y el cuidado del medio ambiente; aspectos todos estos que implican a la comunidad más próxima en la que las empresas están establecidas, así como al alcance nacional e internacional de sus operaciones (Arias et al., 2016).

Ahora bien, muy vinculada a la RSE o, si se quiere, nacida de esta, se tiene a la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) que puede concebirse a la aplicación de los criterios y principios de la RSE a las universidades, aunque no de una manera meramente conceptual (Corretgé & Martí, 2018). En ese sentido, aunque las universidades pueden funcionar como empresas, sus fines son eminentemente académicos y formativos, por tanto, los aspectos logísticos, los modelos de gestión, los recursos económicos, el capital intelectual, etc. deben inspirarse y moverse en torno a la generación de conocimientos orientados a la sólida formación académica y profesional de los estudiantes. Por ello, consideramos pertinente, como hacen Castro y Valdivia (2012), diferenciar a las universidades académicas de las universidades negocio. Así pues, las universidades negocio o *business university* están motivadas por el afán de lucro, de modo que todo lo demás es accesorio o responde a la necesidad de elevar la rentabilidad de la universidad. El sistema universitario peruano, por ejemplo, distingue a las universidades en tres tipos: nacionales o públicas que dependen directamente del Estado, privadas asociativas sin fines de lucro y privadas societales con fines de lucro, que son las que, según el último reporte de la SUNEDU (2021), no han conseguido licenciarse en un 70%. Ello da cuenta precisamente de que la mayoría de las universidades con fines de lucro incumplen con los estándares de calidad académica para la gestión de la enseñanza y formación profesional.



Ahora bien, la RSU surgió el año 2001 en que 13 universidades latinoamericanas en cooperación con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) organizaron la iniciativa “Ética Social y Desarrollo” (Ayala & Hernández, 2016), que, poco a poco, se fue extendiendo hacia otros países de la región, de modo que, el 9 de octubre del 2005, se creó la Red de Responsabilidad Social Universitaria en Hong Kong dentro del marco de la Segunda Cumbre sobre Responsabilidad Social Universitaria (Gómez et al., 2018). Asimismo, la práctica de la RSU implica fortalecer comunidades de aprendizaje mutuo entre los actores internos y externos de la universidad que permitan acompañar y orientar las actividades de investigación, enseñanza y proyección social en beneficio de todos los *stakeholders*, pero, no de una manera ingenua o superficial, sino más bien, con la cabal convicción de comprometerse con el desarrollo de las comunidades regionales y el medio natural en que operan las universidades (Vallaey, 2018). Ello supone implementar adecuados sistemas de gestión consistentes, con una visión de responsabilidad social, pero, con un horizonte académico claro y exigente, pues de ello depende la calidad profesional de los estudiantes (Mindreau, 2014). En consecuencia, la RSU contempla cuatro aspectos básicos: la gestión, la formación, la investigación y la extensión o proyección social (Ruíz-Bejarano & Alastor, 2018).

En el Perú, la Nueva Ley Universitaria N° 30220, en sus artículos 124 y 125, exhorta a las universidades peruanas para que cumplan con una gestión socialmente responsable amparada en los principios éticos, señalando que un mínimo del 2% del presupuesto de las universidades debe destinarse a la ejecución de proyectos de responsabilidad social; y señala que el proceso de acreditación contempla criterios para evaluar la responsabilidad social en el plano académico, investigativo y de extensión (Congreso de la República del Perú, 2014). Sin embargo, en la práctica, muchas universidades peruanas no hacen una gestión socialmente responsable, con algunas excepciones, por supuesto. La Pontificia Universidad Católica del Perú, por ejemplo, creó su Departamento de Responsabilidad Social antes de la formulación de la ley 30220 (Martí-Villar et al., 2011) y promueve de manera activa y sistemática diversos criterios académicos, laborales y salutogénicos compatibles

con la RSU (Becerra, 2013). Al margen de esta experiencia, Melgarejo (2022) señala que la RSU conlleva a diferentes niveles de actuación en relación con el binomio universidad-sociedad, según la realidad de cada país y el entorno más próximo, por lo que se puede decir que “aún hay mucho por desarrollar en este vínculo de la universidad y la sociedad y la forma de cómo este vínculo impacta en el nivel de actuación de los alumnos y, en general, de la comunidad universitaria” (p. 62).

Un aspecto, en el que las universidades peruanas han mejorado sus estándares de responsabilidad social, tiene que ver con la promoción de la salud, pues en la mayoría de ellas se expende alimentos saludables, se prohíbe la compra y consumo de bebidas alcohólicas y tabaco, se promueve la actividad física y deportiva, etc. (Becerra, 2013). Sin embargo, en materia de salud ocupacional, los profesores universitarios suelen tener altos niveles de agotamiento y baja realización personal (Arias et al., 2019) y los estudiantes universitarios suelen reportar altos niveles de ansiedad y estrés académico (Guzmán-Yacaman & Reyes-Bossio, 2018). Es decir que la salud mental de la comunidad universitaria no ha sido atendida como es debido y esta situación puede estar condicionada a la situación laboral de los profesores, pues, aunque la ley universitaria señala que hasta un 25% de los docentes debe laborar a tiempo completo, en la práctica, esto no se cumple o bien se recurre a tretas administrativas para evadir los beneficios sociales correspondientes. Por tanto, estas universidades no están siendo socialmente responsables y, menos aún, si se considera los bajos sueldos que se pagan a los profesores por hora pedagógica de clases, lo que obliga a muchos docentes a laborar en dos, tres o más universidades. A ello, se suma el conflicto trabajo-familia, que afecta a los profesores que tienen carga familiar y en el que ambos cónyuges trabajan, generando un costo familiar y laboral importante, pues el conflicto familia-trabajo tiene una fuerte asociación con el estrés laboral, el síndrome de burnout docente y manifestaciones psicósomáticas (Gaete, 2018).

La mencionada situación contribuye, evidentemente, al desgaste ocupacional de los docentes, pero además, le resta eficiencia a la preparación académica que supone la lectura de información

científica actualizada, la suscripción a revistas científicas, el diseño de las sesiones de aprendizaje, la evaluación profunda y la debida retroalimentación de los trabajos que presentan los estudiantes, etc.; aspectos todos estos que van a redundar en la calidad de la enseñanza y, en consecuencia, en la deficiente formación de los universitarios. En ese sentido, podemos decir que, precisamente, las limitaciones en la formación de los estudiantes universitarios en general y de los estudiantes de psicología en particular se deben, en parte, a las deficiencias académicas de los profesores universitarios, quienes, como ya se ha señalado, tienen escasa experiencia investigativa y, muchas veces, una corta experiencia profesional. En otras palabras, parece ser que aún no se comprende, que uno de los fines de la universidad es la generación de conocimientos lo que se evidencia mediante la investigación científica y que, por tanto, la calidad de la enseñanza universitaria reposa en el dominio teórico enriquecido por la producción académica de los profesores (Arias, 2013). Un profesor, que no investiga, terminará brindando una enseñanza escolarizada a los estudiantes y en el caso de la carrera de psicología donde solo el 2.5% de los psicólogos peruanos se encuentra certificado como investigador. Así también, se observa como un hecho que, en la mayoría de universidades del Perú donde se ofrece esta carrera, los estudiantes no han leído a los autores clásicos, no conocen modelos teóricos recientes, ni dominan las materias que, año a año, aprueban una tras otra.

Este perfil académico de los estudiantes de Psicología es pobre y por, ende, las cifras de plagio en el país son alarmantes, por decir lo menos y, ciertamente, no se circunscriben a nuestro país solamente (López et al., 2020); pues en diversos estudios con muestras de varios países de Iberoamérica se reporta también que los universitarios no tienen hábitos de estudio y leen muy poco (Barrios, 2023), además, carecen de habilidades de escritura en general, y escritura académica en particular (Manrique, 2011). Esto jalona que los estudiantes no sean capaces de redactar textos académicos, de diseñar o ejecutar investigaciones, de analizar lógicamente los resultados de investigaciones publicadas y de mantener actitudes negativas hacia la investigación científica (Gómez-Delgado et al., 2017; Ramos & Escobar, 2020), lo que, evidentemente, va

a tener repercusiones en su formación profesional. En ese sentido, ya se ha señalado repetidamente que los psicólogos peruanos no suelen basar su actividad profesional en información académica o evidencias científicas, lo que también constituye una falta ética, y limita el impacto social de la práctica profesional (Salas & Arias, 2023). Lo que ocurre de fondo, sin minimizar la baja calidad de la enseñanza, antes aludida, es que los estudiantes universitarios desean obtener su título profesional para asegurar sus ingresos y ascender socialmente, pero, con el mínimo esfuerzo posible. En ello influyen los inadecuados procesos de orientación vocacional que se lleva a cabo en los colegios y que, en muchos casos, incluso son inexistentes. Pero en realidad, esta problemática forma parte de las deficiencias del sistema educativo peruano, que además de no ofrecer la calidad educativa suficiente, está plagado de inequidades sociales, de modo que las personas de una mayor condición socioeconómica pueden acceder a una educación de calidad, lo que tiene influencia en sus estudios futuros ya que la formación escolar tiene impacto en el rendimiento académico durante el periodo de formación universitaria (Alves & Candido, 2020), así como en el acceso a universidades de mayor exigencia académica.

No se trata, por tanto, de concebir la universidad como un trampolín al ascenso social (Cuenca, 2012), sino como un espacio para la realización de las potencialidades de los estudiantes, en correspondencia con los fines propios de la actividad universitaria, que de ser gestionados con altos estándares de calidad académica contribuirán al desarrollo personal de los universitarios y el desarrollo social de la comunidad. Ya que la inserción sociolaboral es una de las funciones de la RSU que supone la formación adecuada de los estudiantes (González-Lorente & Rebollo-Quintela, 2018), su colocación laboral y el seguimiento de su desempeño profesional de ser posible (Chávez & Arias, 2018). Las universidades deben preocuparse por insertar en la sociedad profesionales competentes, pero, ello dependerá, indudablemente, de la calidad académica de su gestión institucional. De hecho, en nuestro país, Yamada y Lavado (2017) han encontrado que el estudiar en una universidad de calidad aumenta hasta en un 47% la posibilidad de tener mayores ingresos económicos, mientras que aquellos estudiantes que provienen de universidades de dudosa

calidad académica mantienen altas tasas de desempleo. Por ello, concordamos con Angulo cuando dice que:

Lo esencial de la formación técnica y profesional es que permita mejorar tanto al individuo como a la sociedad hacia el desarrollo sostenible, con mejor calidad de vida, también llamados a la movilidad social, que significa que el educando, técnico, profesional o postgraduado competente siempre está generando valor para la sociedad, para sí, para su familia, mejorando progresivamente su posición socioeconómica y calidad de vida, dentro de una apreciada escala de valores. (Angulo, 2016, p. 153)

De este modo, las universidades que no forman a sus estudiantes de manera integral con las competencias propias de la profesión elegida, no solo incumplen su compromiso para con el estudiante, sino que le hacen un gran daño a la sociedad, al endosarle profesionales que no están capacitados para actuar como agentes de desarrollo social mediante el ejercicio de la profesión. Como mencionamos, esto es más grave en las universidades con fines de lucro que solo se interesan en retener más alumnado sin preocuparse por la calidad formativa, lo que se explica, como aducen Ayala y Hernández (2016) que, en la universidad, al haber sido insertada dentro de las dinámicas capitalistas, se ha reemplazado la gestión de tipo ético orientada hacia el desarrollo integral, por una gestión homogeneizadora que inculca el mínimo de destrezas técnicas y de manera superficial. Esto, evidentemente, constituye una estafa que debería regularse mejor desde las entidades del Estado que son las encargadas de velar por una educación superior de calidad y por los colegios profesionales.

En cuanto a la investigación científica, estas universidades con fines de lucro, en su mayoría, no están orientadas a la generación de conocimiento y, por lo tanto, no contribuyen tampoco a la solución de problemas sociales a través de la investigación científica aplicada o tecnológica, como lo señalan los reportes recientes sobre producción académica (SUNEDU, 2021). En consecuencia, no cumplen con sus funciones de enseñanza, ni con sus funciones de investigación, lo que los hace doblemente irresponsables para con la sociedad. Para el caso de la

Psicología, el divorcio entre la formación científica y la práctica profesional acarrea lamentables resultados que se evidencia en la pésima calidad de la atención prestada a la población, la pasividad ante los problemas sociales y una lectura muy limitada de la realidad que impide tomar conciencia de la necesidad de asumir un rol activo y protagónico, como psicólogos, en la mejora de las condiciones psicosociales y de salud de las poblaciones más vulnerables.

Así pues, tampoco se cumple con el criterio de responsabilidad social universitaria con respecto de la proyección social, que conlleva no solo el cuidado del medio ambiente, sino el desarrollo de las comunidades (Martí et al., 2016). En ese sentido, el concepto de voluntariado corporativo, por el que se entiende el conjunto de actividades que se realizan libremente y sin remuneración, para beneficiar a otro individuo o grupo humano (Licandro, 2023), se puede aplicar a la RSU como parte de actividades extracurriculares de tipo prosocial que permitirían en los estudiantes de Psicología la formación de valores morales, tomar contacto con la situación de carestía económica de las poblaciones más necesitadas y tener la oportunidad de poner en práctica habilidades para el entrenamiento en técnicas como la entrevista, las dinámicas de grupo, etc. (Arias, 2021b).

Otros aspectos relativos a la RSU que no se aplican en nuestro país tienen que ver con la inclusión educativa, tanto a nivel de profesores como de estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad física (Cornejo, 2022; Mórtoles & Fernández, 2021). Así, por ejemplo, aunque la Ley General de la Persona con Discapacidad N° 27050 se promulgó el año 1998 (Congreso de la República del Perú, 1998), no todas las universidades cuentan con accesos para personas con discapacidades motoras o con material de lectura con el sistema Braille para personas con discapacidad visual, de manera que la tasa de estudiantes o de profesores con discapacidad en las universidades es muy baja. Esto refleja el poco interés por integrar a las personas con discapacidad a la sociedad, una deficiencia de las universidades que constituye una infracción a la ley, pero también, una falta de RSU. Por otro lado, se ha visto que las universidades confesionales tienen un perfil mejor definido de los profesionales que desean formar y que muchos de los problemas que hemos comentado

se hallan de forma reducida, aunque no en todos los casos (Vélez et al., 2019). Según Menegat et al. (2018), las universidades confesionales se caracterizan por un postura ética y transparente de las acciones, una educación de calidad y formación integral, donde se propicia un ambiente institucional de acogimiento y un decidido compromiso con la vida y preservación del planeta. Todos estos aspectos forman parte de la RSU. Lo que pone en relieve la importancia de que las universidades hagan explícitos sus principios rectores a nivel político, ético, académico, formativo, social y de gestión (Arias, 2013).

Finalmente, también es importante que las universidades comuniquen oportunamente a la sociedad todo lo relacionado con su funcionamiento y sus logros para con la comunidad, pues ello permite orientar mejor los procesos de toma de decisión de la población, para escoger mejor la universidad en la que desean estudiar. De ahí que la RSE y la RSU se relacionan íntimamente con la responsabilidad social colectiva (Arias et al., 2016), pues los usuarios de sus servicios deben estar bien informados de las ofertas educativas de nivel superior en su medio local o regional. Para ello, se pueden utilizar diversos canales de comunicación, siendo muy efectivas hoy en día, las redes sociales (Aldeanueva & arrabal, 2018), pero siempre con la salvedad de brindar información veraz, objetiva y actualizada.

En resumen, la RSU promueve una educación superior de calidad concebida como un bien común, dado su amplio impacto en la sociedad a través de la enseñanza, la investigación y la proyección social (Licandro & Yepes, 2018). Asimismo, son cinco los problemas de la educación superior que deben ser atendidos dentro del marco de la RSU: 1) la dificultad de acceso y permanencia en la universidad en condiciones de equidad en todos los sectores sociales; 2) los problemas de calidad en la gestión académica; 3) la falta de pertinencia en su oferta de formación de profesionales que no guarda correspondencia con las necesidades sociales y los avances disciplinares más actuales; 4) el abandono de los componentes humanísticos relacionados principalmente con la ética; y 5) el desarraigo de los vínculos de integración social. En el caso de la formación de los psicólogos peruanos, esto se traduce en una disminución de

la exigencia académica en términos formativos de manera más extendida en las ciudades de provincia, la baja producción científica orientada a la solución de problemas sociales, una consecuente desvinculación entre la enseñanza y la investigación, la poca atención a la formación ética dentro de las mallas curriculares, un perfil profesional que no responde a los problemas que se enfrentan en la sociedad actual y una escasa orientación comunitaria de las competencias profesionales.

## CONCLUSIONES

El concepto de RSE es frecuentemente malentendido, ya que no debe obedecer al mandato de disposiciones legales impuestas, sino al genuino interés, en congruencia con la visión-misión de las organizaciones, de devolver a la sociedad los beneficios recibidos por funcionar dentro de su jurisdicción (Vallaes, 2018). En ese sentido, las empresas socialmente responsables no solo no deben causar daño o perseguir fines filantrópicos, sino que deben promover el bienestar de la comunidad en la que operan (Castrillón & Alzate, 2012).

Nacido de la RSE, la RSU empieza en América Latina en el siglo XXI con el trabajo colectivo de una red de universidades y el aporte del programa de Red Universitaria de Ética y Desarrollo Social (Licandro & Yepes, 2018). Esta red viene expandiéndose rápidamente y llega a congregarse a más universidades en todo el mundo, poniendo énfasis en la promoción de hábitos saludables en la comunidad universitaria y preocupándose, cada vez más, por el impacto que tienen en la sociedad.

En el Perú, la ley universitaria N° 30220 define la RSU como la gestión ética y eficaz del impacto generado por la universidad en la sociedad debido al ejercicio de sus funciones (Congreso de la República del Perú, 2014). Sin embargo, en nuestro país, se evidencia deficiencias con respecto a la gestión administrativa, la salud ocupacional de los docentes universitarios, la producción científica y la formación académica de los estudiantes (Salas & Arias, 2023). Ello implica, por parte del Estado peruano, aumentar la inversión en la educación superior, pues ni llega al 0.2%, siendo una de las más bajas en América Latina (Romero & Gamboa, 2023).



La RSU cobra sentido cuando se convierte en política de gestión de calidad ética de las instituciones lo que implica que sus principales procesos estén debidamente articulados de forma transparente con su misión, el proyecto educativo y sus principios (Ayala & Hernández, 2016). Por ello, es necesario fortalecer la identidad académica de las universidades, de modo que, aunque pueden funcionar como empresas, sus fines formativos y de investigación deben orientarse hacia la generación de conocimientos.

Se requiere transversalizar los contenidos de la RSU, para promover su adecuado aterrizaje en psicología, generando especializaciones y actividades de discusión de la RSU, promoviendo una investigación psicológica con impacto social (Rodríguez, 2018), y la formación de competencias profesionales que respondan a las necesidades sociales de la población y en relación con los avances disciplinares más recientes con base en evidencias científicas.

Se debe tener presente que tanto la enseñanza como la investigación y la proyección social impactan en la formación académica y profesional de los psicólogos (Naranjo et al., 2013). Por tanto, se debe poner mucho cuidado en la contratación de profesores, quienes deben tener un perfil académico, además de contar con experiencia pedagógica, y capacitarles de manera permanente en diversos aspectos vinculados con la praxis de la enseñanza universitaria que suele conllevar exigencias muy particulares (Bazán-Ramírez et al., 2021). También, se ha de promover la instauración de la lectura académica como un hábito permanente en el comportamiento de los estudiantes universitarios (Barrios, 2023). Y, sobre todo, se debe fortalecer los vínculos de la formación ética, con las competencias profesionales y un interés por generar un impacto positivo en la sociedad por medio del ejercicio profesional de la psicología.

## REFERENCIAS

- Ahumada, V. R. (2021). Entre Escila y Caribdis: Reflexiones en torno a las políticas de aseguramiento de la calidad universitaria en Chile y Perú. *Revista Educación y Sociedad*, 2(4), 4-27. <https://doi.org/10.53940/reys.v2i4.71>
- Alanoca, C., Apaza, J., Ancco, R., Maquera, Y., & Ticona, C. (2020). Realidad de las universidades puneñas (Perú) al 2020. *Revista de Pensamiento Crítico Aymara*, 2(2), 8-30.
- Alarcón, R. (1968). Motivaciones y expectativas de los estudiantes que ingresan a estudiar la carrera de Psicología. *Psicología Científica*, 1, 33-48.
- Aldeanueva, I., & Arrabal, G. (2018). La comunicación y medición de la responsabilidad social universitaria: redes sociales y propuesta de indicadores. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 121-136. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.626>
- Alves, F. A., & Candido, O. (2020). School effect and Student performance: A Latin American assessment from PISA. *Economía*, 43(86), 79-89. <https://doi.org/10.18800/economua.202002.004>
- Angulo, E. (2016). Ética en educación superior de calidad. *Acta Psicológica Peruana*, 1(1), 151-157.
- Anicama, J. (1999). La psicología en el Perú. In M. Alonso & A. Eagly, *Psicología en las Américas* (pp. 223-239). Sociedad Interamericana de Psicología.
- Anicama, J. (2010). La formación profesional, identidad y metas educacionales del psicólogo en el Perú. *Revista Peruana de Psicología*, 9(1), 13-23.
- Arellano, R. (2017). *Mucho más que tener: LATIR. Estilos de Vida Latinoamericanos según Actitudes, Tendencias, Intereses y Recursos*. Planeta.
- Arias, W. L. (2013). Crisis de la universidad en el Perú: Un problema de su naturaleza e identidad. *Educación*, 19, 23-39.
- Arias, W. L. (2014). Historia y actualidad en la psicología peruana. In G. Salas (Ed.), *Historia de la psicología en América del Sur* (pp. 172-204). Nueva Mirada Ediciones.
- Arias, W. L. (2019). Belén Salvatierra y la psicología en Arequipa. *Revista de Investigación en Psicología*, 22(2), 329-354. <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v22i2.17433>

- Arias, W. L. (2021a). Lectura académica en profesores de la carrera de psicología en una universidad privada de Arequipa, Perú. *Revista Educación y Sociedad*, 2(4), 28-34. <https://doi.org/10.53940/reys.v2i4.72>
- Arias, W. L. (2021b). Efectos de un programa de conducta prosocial en estudiantes universitarios. *Educación*, 27(2), 137-154. <http://dx.doi.org/10.33539/educacion.2021.v27n2.2430>
- Arias, W. L., Dominguez, S., Docarmo, L., Raschio, P., Rojas, F., Gutiérrez, M. C., & Condori, K. (2016). Presentación de un inventario para valorar la percepción comunitaria de la responsabilidad social empresarial (RSE). *Revista Ciencias Estratégicas*, 24(35), 101-118.
- Arias, W. L., & Gordillo, E. (2019). Investigación formativa en la Universidad Católica San Pablo: El caso de dos grupos de investigación. En O. Turpo & L. A. Acuña (Eds.), *Investigación formativa y formación de investigadores en educación* (pp. 83-96). Universidad Nacional de San Agustín.
- Arias, W. L., Huamani, J. C., & Ceballos, K. (2019). Síndrome de burnout en profesores de escuela y universidad: un análisis psicométrico y comparativo en la ciudad de Arequipa. *Propósitos y Representaciones*, 7(3). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.390>
- Arias, W. L., Merino-Soto, C., Salas-Blas, E., Flores-Valdivia, M., & Zegarra-Valdivia, J. (2022). Motivaciones y dificultades percibidas para investigar: una aproximación exploratoria y no paramétrica en docentes de psicología de Arequipa (Perú). *Revista de Desarrollo Profesional Universitario*, 10(1), 21-35. <https://doi.org/10.26852/2357593X.692>
- Arias, W. L., & Rivera, R. (2018a). Análisis psicométrico de la Escala de Autoeficacia en estudiantes de Psicología de una universidad privada de Arequipa. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 7(1), 53-60.
- Arias, W. L., & Rivera, R. (2018b). Análisis psicométrico de una escala de procrastinación académica en estudiantes de Psicología de una universidad privada de Arequipa. *Educationis Momentum*, 4(1), 5-24.
- Arias, W. L., Rivera, R., & Ceballos, K. (2020). Análisis psicométrico del Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje en estudiantes de Psicología de una universidad privada de Arequipa. *Revista de Investigación en Psicología*, 23(1), 179-192. <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v23i1.18100>
- Arias, W. L., Rivera, R., Ceballos, K., Maquera, C., Melgar, C., Sota, A., & Díaz Cano, M. (2018). Motivación de logro académico en estudiantes universitarios de Psicología: Un análisis psicométrico y comparativo de los datos. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 10, 189-178.
- Arias, W. L., Zegarra, J., & Justo, O. (2014). Estilos de aprendizaje y metacognición en estudiantes de Psicología de Arequipa. *Liberabit*, 20(2), 267-279.
- Asamblea Nacional de Rectores (2004). *Informe sobre educación superior universitaria*. Lima: ANR.
- Asamblea Nacional de Rectores (2012). *Panorama de la investigación en la universidad peruana*. ANR.
- Auris, D., Vilca, M., Mendoza, J. N., Saavedra, P., & Esteban, N. T. (2023). Investigación universitaria en el Perú: revelaciones de los informes de SUNEDU. En *Perspectivas Latinoamericanas en Economía, Sociedad y Política* (pp. 62-72). Sapienza.
- Ayala, N., & Hernández, B. (2016). La responsabilidad social universitaria en estudiantes de América Latina. *Eureka*, 13(1), 7-23.
- Barboza-Palomino, M. (2015). Historia de la psicología: Fomentar investigación e identidad en los estudiantes de Psicología. *Revista Peruana de Historia de la Psicología*, 1, 119-120.
- Barboza-Palomino, M. (2016). La formación del psicólogo en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos: Contraste de dos planes de estudios. *Revista Peruana de Historia de la Psicología*, 2, 73-87.
- Bazán-Ramírez, A., Pérez-Morán, J. C., & Bernal-Baldenebro, B. (2021). Criteria for teaching performance in Psychology: Invariance according to age, sex, and academic stage of Peruvian students. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.764081>
- Barrios, D. F. (2023). Universidad y lectura. Una mirada crítica a las mediciones del hábito lector. *Rastros Rostros*, 25(2), 1-20. <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2023.02.07>
- Becerra, S. (2013). Universidades saludables: una apuesta a una formación integral del estudiante. *Revista de Psicología (Pontificia Universidad Católica del Perú)*, 31(2), 287-314.
- Benites, L. (2006). El análisis conductual en el Perú. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 24, 127-147.

- Benites, L. (2007). La carrera de Psicología en el Perú. *Revista Peruana de Psicología*, 1(1), 134-148.
- Benites, L. (2008). Formación académica y regulación profesional de la Psicología en el Perú. Psicólogos, por qué y para qué. *Cultura*, 22, 55-79.
- Capa-Luque, W., Vallejos-Flores, M. A., Pardavé, Y., Mayorga, L. E., & Bello-Vidal, C. (2022). Factores académicos cognitivo-afectivos como predictores de la intención de titularse con tesis en estudiantes de psicología. *Revista de Psicología (Pontificia Universidad Católica del Perú)*, 40(1), 213-240. <https://doi.org/10.18800/psico.202201.007>
- Castaño, E. J. (2012). Comunicar la responsabilidad social, una opción de éxito empresarial poco explorada. *Revista Lasallista de Investigación*, 8(2), 173-186.
- Castrillón, L. A., & Alzate, G. M. (2012). Humanismo, universidad y empresa: La RSE desde la perspectiva ética. *Revista Ciencias Estratégicas*, 20(27), 171-184.
- Castro, R. J., & Valdivia, J. (2012). Propuesta metodológica de un sistema integral de gestión universitario. *Revista de Administración de Negocios*, 1, 75-92.
- Castro-Rodríguez, Y. (2022). Revisión sistemática sobre los semilleros de investigación universitaria como intervención formativa. *Propósitos y Representaciones*, 10(2), e873 <https://doi.org/10.20511/pyr2022.v10n2.873>
- Cervantes, L., Bermúdez, L., & Pulido, V. (2019). Situación de la investigación y su desarrollo en el Perú: reflejo del estado actual de la universidad peruana. *Pensamiento y Gestión*, 46, 311-322. <http://dx.doi.org/10.14482/pege.46.7615>
- Chávez, L., & Arias, W. L. (2018). Importancia de las competencias directivas desde la percepción de los empresarios arequipeños. *Contabilidad & Negocios*, 13(26), 109-128. <https://doi.org/10.18800/contabilidad.201802.007>
- Congreso de la República del Perú (1996). Decreto Legislativo N° 882. *El Peruano* (9 de noviembre), pp. 144157-144160.
- Congreso de la República del Perú (1998). Ley General de la Persona con Discapacidad N° 27050. *El Peruano* (18 de diciembre), pp. 168309-168314.
- Congreso de la República del Perú (2006). Ley N° 28740. *El Peruano* (23 de mayo), pp. 319260-319264.
- Congreso de la República del Perú (2014). Ley Universitaria N° 30220. *El Peruano* (9 de julio), pp. 527211-527233.
- Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (CONCYTEC) (2016). *I Censo Nacional de Investigación y Desarrollo a Centros de Investigación 2016*. Concytec.
- Cornejo, J. (2022). Inclusión educativa en el contexto de la formación de profesores en Chile. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 16(2), 1-18. <https://doi.org/10.19083/ridu.2022.1582>
- Correa, J. G. (2007). Evolución histórica de los conceptos de responsabilidad social empresarial y balance social. *Semestre Económico*, 10(20), 87-102.
- Corretgé, R., & Martí, J. M. (2018). Adaptación de los estándares GRI y creación de indicadores de RSU: Un trabajo conjunto de la Universitat de Barcelona y la Universitat Pompeu Fabra. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 137-155. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.710>
- Cuenca, R. (Ed.) (2012). *Educación superior, movilidad social e identidad*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Di Doménico, C., & Risueño, A. (2013). Procesos de acreditación de carreras de psicología en Argentina. Estado actual y prospectiva. *Integración Académica en Psicología*, 1(2), 24-28.
- Dominguez-Lara, S. (2016). Datos normativos de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de Lima. *Evaluar*, 16, 20-30.
- Dominguez-Lara, S., & Fernández-Arata, M. (2019). Autoeficacia académica en estudiantes de Psicología de una Universidad de Lima. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e32. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e32.2014>
- Echabaudes, R. I. (2019). Uso de programas estadísticos en investigación psicológica: ¿Software comercial o software libre? *Revista de Psicología (Universidad Católica San Pablo)*, 9(1), 107-117.
- Ferreiro-Santamaría, G. (2024). Competencias investigativas: Estudio de caso en la Carrera de Enseñanza del inglés. *Ciencia & Educación*, 8(2), 27-42. <https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v28i2.3074>
- Gaete, R. (2018). Conciliación trabajo-familia y responsabilidad social universitaria: experiencias de mujeres en cargos directivos en universidades chilenas. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 81-100. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.615>

- Giménez, G. B., Reyes, J. D., & Gómez, M. (2007). La responsabilidad social en las organizaciones (RSO): Análisis y comparación entre guías y normas de gestión e información. *Innovar. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 17(29), 27-47.
- Gómez, E. N. (2013). La formación de profesores en psicología. *Integración Académica en Psicología*, 1(2), 70-80.
- Gómez, L. M., Alvarado, Y., & Pujols, A. (2018). Practicando la responsabilidad social universitaria en el Caribe: Perspectivas de los públicos internos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 96-118. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.714>
- Gómez-Delgado, Y. A., Bazán-Ramírez, A., & Villalobos-Galvis, F. H. (2017). Factores del estudiante que dificultan la enseñanza-aprendizaje de competencias de investigación. *Interacciones*, 3(3), 101-110.
- Gómez-Trujillo, A. M. (2021). El discurso colonialista en la internacionalización y sostenibilidad: una mirada desde América Latina. *Gestión 360*, 6, 1-19. <https://doi.org/10.18800/360gestion.202106.006>
- González-Lorente, C., & Rebollo-Quintela, N. (2018). Competencias para la empleabilidad de los futuros maestros de educación primaria: Una mirada a su proceso de inserción socio-laboral. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 114-131. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.730>
- Gutiérrez, G. M., & La Rosa, M. I. (2022). Atribuciones causales de éxito y fracaso en la elaboración de tesis de psicología. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 16, 63-87.
- Guzmán-Yacaman, J. E., & Reyes-Bossio, M. (2018). Adaptación de la Escala de Percepción Global de Estrés en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología (Pontificia Universidad Católica del Perú)*, 36(2), 719-750. <https://doi.org/10.18800/psico.201802.012>
- Hampe, T. (1989). *Historia de la Pontificia Universidad Católica del Perú (1917-1987)*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Lavado, P., Martínez, J., & Yamada, G. (2017). Efectos persistentes del subempleo profesional, 2004-2014. Evolución del subempleo en egresados de universidades e institutos técnicos. En G. Yamada & P. Lavado (Eds.), *Educación superior y empleo en el Perú: Una brecha persistente* (pp. 157-195). Universidad del Pacífico.
- Lazo, E., & Zanoló, B. (1996). *Investigaciones y publicaciones psicológicas en el Perú*. Editorial San Marcos.
- León, R. (1998). Arnaldo Cano y los inicios de la psicología profesional en el Perú. *Revista de Psicología (Pontificia Universidad Católica del Perú) (Volumen Extraordinario)*, 8-101.
- León, R. (2018). *Psicología. Pasado, presente y problemas*. Universidad Ricardo Palma.
- Licandro, O. (2023). Voluntariado corporativo: definición y relación con la Responsabilidad Social Empresarial. *Retos. Revista de Ciencias administrativas y Económicas*, 13(25), 97-110. <https://doi.org/10.17163/ret.n25.2023.07>
- Licandro, O. D., & Yepes, S. L. (2018). La educación superior conceptualizada como un bien común: el desafío propuesto por UNESCO. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 6-33. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.715>
- Livia, J. (2008). La producción científica y los estudios de postgrado en psicología en el Perú. *Revista Interamericana de Psicología*, 42(3), 431-445.
- Livia, J., Merino-Soto, C., & Livia-Ortiz, R. (2022). Producción científica en la base de datos Scopus de una universidad privada del Perú. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 16(1), e1500 <https://doi.org/10.19083/10.19083/ridu.2022.1500>
- López, D. M., Eraña, I. E., Segura-Azuara, N. A., Piedra, I. D., Díaz, J. A., & López, M. V. (2020). Percepciones de los profesores sobre la deshonestidad académica en estudiantes de Medicina: prevalencia, motivaciones e implicaciones. *Educación Médica*, 21(5), 285-291.
- Mababu, R. (2010). Actitudes de los empresarios y directivos hacia la responsabilidad social corporativa. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 26(2), 101-114.
- Mamani-Benito, O. (2021). Rasgo conciencia de la personalidad: factor determinante en la producción científica peruana. *Educación Médica*, 22, 5237.
- Mamani-Benito, O., & Apaza, E. E. (2019). Rasgo conciencia y actitud hacia la tesis en universitarios de una sociedad científica. *Revista de Psicología (Pontificia Universidad Católica del Perú)*, 37(2), 559-581. <https://doi.org/10.18800/psico.201902.008>
- Mamani-Benito, O., Carranza, R. F., Dávila, C. E., Torres-Miranda, J. S., Cruz, M. C., & Tito-Betancur,



- M. (2022a). Diseño y validación de una escala de autoeficacia en la asesoría de tesis. *Revista Fuentes*, 24(3), 323-333. <http://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.20570>
- Mamani-Benito, O., Caycho-Rodríguez, T., Tito-Betancur, M., & Turpo-Chaparro, J. (2022b). Publicación científica de los trabajos de grado de maestría de una escuela de postgrado en el Perú. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 16(1), e1469 <https://doi.org/10.19083/10.19083/ridu.2022.1469>
- Mamani-Benito, O., Ramos, G., Rodrigo, D. J., Quispe, F., & Chipana, N. S. (2020). Publicación científica y características de las tesis de salud de universidades del departamento de Puno, Perú. *Horizonte Médico*, 20(3), e1149.
- Mamani-Benito, O., Tito-Betancur, M., Rodríguez-Alarcón, F., & Mejía, C. (2021a). ¿Se publican las tesis sustentadas de psicología en el Perú? Un análisis de tres universidades mejor posicionadas en el ranking Scimago. *Propósitos y Representaciones*, 9, e1202. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n2.1202>
- Mamani-Benito, O., Ventura-León, J., Carranza, R. F., Tito-Betancur, M., Hilaraca-Mamani, K. R., & Rojas, E. M. (2021b). Evidencias psicométricas iniciales de una Escala de Maltrato al Asesorado de Tesis (EMAT). *Educación Médica*, 22, 298-304.
- Mamani-Benito, O., Ventura-León, J., Carranza, R. F., Tito-Betancur, M., & Mejía, C. (2021c). Satisfacción de los egresados sobre la asesoría de tesis recibida en una Facultad de Salud, Perú. *Propósitos y Representaciones*, 9, e1428. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n3.1428>
- Mamani-Benito, O., Ventura-León, J., & Caycho-Rodríguez, T. (2019a). Publicación científica de docentes que conforman el jurado dictaminador de tesis de una Facultad de Ciencias de la Salud peruana. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 30(3), e1373
- Mamani-Benito, O., Verastegui-Díaz, A., Mejía, C. R., & Caycho-Rodríguez, T. (2019b). Publicación científica de asesores de tesis de psicología de 30 universidades peruanas. *Revista Interamericana de Psicología*, 54(1), e1124
- Manrique, J. E. (2011). Del Messenger a la escritura argumental: un recorrido por el problema de la escritura en la universidad. *Zona Próxima*, 14, 54-73.
- Manzone, G. (2019). *Economía moral*. Universidad Católica San Pablo.
- Martí, J. J., Melo, D. F., & Díez, D. (2016). El desarrollo regional como responsabilidad social de la universidad. Caso del ecoturismo en la provincia de Tungurahua. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(1), 96-113.
- Martí-Vilar, M., Almerich, G., Cifuentes, J. D., Grimaldo, M., Martí, J., Merino, C., & Puerta, I. C. (2011). Responsabilidad social universitaria: Estudio iberoamericano sobre influencia de la educación en la formación de profesionales responsables con la sociedad. *Técnica Administrativa*, 10(47), 1-13.
- Marticorena, M., & Huamán, J. (2013). *462 aniversario de la fundación. 1551 La Universidad de San Marcos de Lima. La más antigua que España fundó en América. Un argumento histórico-jurídico y el Derecho Indiano*. Universidad Ricardo Palma.
- Mateo, M. A., & Fernández, J. (1993). Dimensiones de la calidad de la enseñanza universitaria. *Psicothema*, 5(2), 265-275.
- Melgarejo, G. G. (2022). Rol de las universidades en la responsabilidad social y la extensión universitaria: caso UNMSM. *Gestión en el Tercer Milenio*, 25(49), 55-63. <https://doi.org/10.15381/gtm.v25i49.23049>
- Menegat, J., Fanfa, D., & Calderón, A. I. (2018). Princípios de responsabilidades social na Educação Superior: tendências na gestão de instituições confessionais. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 59-80. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.721>
- Merino-Soto, C., & Salas-Blas, E. (2016). Estructura de las motivaciones y dificultades percibidas para la investigación entre los docentes universitarios: estudio preliminar. *Interamerican Journal of Psychology*, 50(2), 161-169.
- Mindreau, E. (2014). *La universidad desde adentro. Características, comportamiento y gestión*. Universidad del Pacífico.
- Ministerio de Educación (2006). *La universidad en el Perú*. Ministerio de Educación.
- Miranda, I. (2003). *Catálogo de tesis de la Facultad de Letras (1869-2002)*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Montes, I. (2012). Investigación longitudinal de los hábitos de estudio en una cohorte de alumnos universitarios. *Revista Lasallista de Investigación*, 9(1), 96-110.

- Mórtola, G., & Fernández, M. (2021). La intervención profesional comunitaria para la inclusión educativa en el nivel universitario: una experiencia extensionista y formativa de cinco universidades de América Latina. *Revista Educación y Sociedad*, 2(4), 48-57. <https://doi.org/10.53940/reys.v2i4.74>
- Naranjo, W., González, A. D., & Herrera, R. A. (2013). La gestión universitaria en tres esferas de actuación del psicólogo. *Integración Académica en Psicología*, 1(3), 19-26.
- Paredes, N. (2012). Notas para una historia de la psicología en la Universidad Católica de Santa María. *Revista de Psicología de Arequipa*, 2(2), 131-141.
- Paredes, N. (2019). *Historia de la psicología en Arequipa*. Antares Impresores.
- Paredes, N., & Arias, W. L. (2018). El aporte docente de los psiquiatras a la psicología: cuatro personajes a la luz de la historia de la psicología en Arequipa. *Revista de Neuropsiquiatría*, 81(1), 29-41.
- Piscoya, L. (2006). *Ranking universitario en el Perú*. Lima: ANR.
- Piscoya, L. (2011). *¿A dónde nos llevan nuestras universidades?* Lima: Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Portocarrero, C., & Ávila, M. (2024). Psychology in modern Peru: an overview since 1980. *Revista de Historia de la Psicología*, 45(2), 12-21. <https://doi.org/10.5093/10.5093/rhp2024a6>
- Quintana, A. (2006). Análisis neo-bibliométrico de las investigaciones de tesis en la Escuela Académico-Profesional de Psicología UNMSM. *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 81-99.
- Ramos, L. F. (2019). Análisis psicométrico de una escala de actitudes hacia la investigación científica. *Revista de Psicología (Universidad Católica San Pablo)*, 9(2), 35-52.
- Ramos, L. F. (2021). Análisis psicométrico de dos escalas de actitudes hacia la estadística. *Revista de Psicología (Universidad Católica San Pablo)*, 11(1), 41-60. <https://doi.org/10.36901/psicologia.v11i1.1361>
- Ramos, L. F., & Escobar, G. S. (2020). La formación investigativa en pregrado: El estado actual y consideraciones hacia el futuro. *Revista de Psicología (Universidad Católica San Pablo)*, 10(1), 101-116.
- Reficco, E., & Ogliastrri, E. (2009). Empresa y sociedad en América Latina: una introducción. *Revista Latinoamericana de Administración*, 43, 1-25.
- Rodríguez, Y. V. (2018). Diseño de Serious Game para la enseñanza de la responsabilidad social en la educación superior. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 156-175. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.719>
- Romero, I. B., & Gamboa, J. E. (2023). Eficiencia económica del gasto público en el Perú, un análisis longitudinal de indicadores de salud y educación 2001-2019. *Cátedra Villarreal*, 11(1), 36-47. <https://doi.org/10.24039/rcv20231111603>
- Ruíz-Bejarano, A. M., & Alastor, E. (2018). La organización de jornadas en el aula académica: Innovación docente y compromiso social universitario. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 176-188. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.675>
- Salas, E., & Arias, W. L. (2023). Una aproximación a la comprensión de la realidad de la investigación psicológica en el Perú. En W. L. Arias & M. Gallegos (Eds.), *La investigación psicológica en América Latina. Historia, ciencia y formación* (pp. 113-155). Universidad Ricardo Palma.
- Salas-Blas, E. (2019). Comprendiendo las limitaciones de la investigación. *Propósitos y Representaciones*, 7, e424. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7nSPE.424>
- Sánchez, D. (2013). *Universidad Ricardo Palma. 43 años al servicio de la Educación Superior en el Perú*. Universidad Ricardo Palma.
- Sánchez-Villena, R., Ventura-León, J., Temple-Focón, I., Farfán, E., & de la Fuente, V. (2024). Razones para elegir la carrera de Psicología en estudiantes peruanos. *Eureka*, 21(1), 121-134.
- Sime, L. (2001). *Universidad y currículo. Construyendo el cambio*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Sotomayor-Beltrán, C., & Zarate, G. W. (2021). Peruvian scientific production affected by predatory journals. *International Information & Library Review*. <https://doi.org/10.1080/10572317.2020.1869902>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) (2021). *III Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú*. SUNEDU.
- Universidad Cayetano Heredia (2011). *Universidad Peruana Cayetano Heredia 50 años*. Universidad Cayetano Heredia.
- Vallaes, F. (2018). Las diez falacias de la responsabilidad social universitaria. *Revista Digital de Investigación*

en *Docencia Universitaria*, 12(1), 34-58. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.716>

Vélez, J. A., Calero, J. C., Quintero, J. P., Trujillo, J. C., Caucil, A., Cavadia, S. A., Medina, D. D., & López Y. (2019). Posibilidades para la configuración de la identidad universitaria: Una perspectiva desde la corporación universitaria lasallista. *Kénosis*, 7(12), 94-117.

Yamada, G., & Lavado, P. (Eds.) (2017). *Educación superior y empleo en el Perú: Una brecha persistente*. Universidad del Pacífico.

Winkler, M. I., Pasmanik, D., Alvear, K., & Reyes, M. I. (2007). Cuando el bienestar psicológico está en juego: La dimensión ética en la formación profesional de psicólogos y psicólogas de Chile. *Terapia Psicológica*, 25(1), 5-24.

Winkler, M. I., & Reyes, M. I. (2006). Representaciones sociales de psicólogos chilenos acerca del ejercicio profesional ético. *Fundamentos en Humanidades*, 7(1-2), 63-89.