

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



**COMPETENCIAS ADQUIRIDAS A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA EN
PREGRADO Y EN UNA AGENCIA DE VIAJES Y TURISMO**

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

Estefania Nancy Telles Vera

Asesor(es)

Miriam Elena Camacho Iraola

Lima, 2022

Resumen

El presente informe tiene el objetivo de describir los logros de aprendizaje alcanzados en las competencias profesionales de Diagnóstica, Interviene y Evalúa. Para la competencia Diagnóstica, se describe el diagnóstico de rotación laboral en una empresa privada de Lima Metropolitana; el cual se realizó mediante la construcción de un Indicador de Rotación de Personal y la aplicación de entrevistas semiestructuradas. Como resultado, se reportó un índice elevado de rotación debido a que se percibía un clima laboral caracterizado por la poca confianza, comprensión y apoyo mutuo. Para la competencia Interviene, se presentan dos evidencias, una realizada en contexto organizacional y otra en el ámbito escolar. En la primera, se propone el diseño de un taller para desarrollar la comunicación asertiva entre trabajadores; en respuesta a los motivos de rotación identificados en el diagnóstico previo. En la segunda evidencia, se detalla la ejecución de una intervención para fomentar el desarrollo de habilidades empáticas entre adolescentes escolares. Para la competencia Evalúa, se presenta el plan de evaluación de un proyecto denominado “Maqueteando mi Sueño”; para el cual, se diseñó una matriz de evaluación bajo el enfoque de Marco Lógico, en donde se especifican los objetivos e indicadores de logro para cada acción planteada. Finalmente, en el acápite de conclusiones se presenta un balance de las principales fortalezas y oportunidades de mejora en cada una de las competencias del perfil de egreso.

Abstract

The objective of this report is to describe the learning achievements obtained in the professional competencies of Diagnosis, Intervention and Evaluation. For the Diagnosis competency, the diagnosis of job rotation in a private company in Metropolitan Lima is described. This was addressed through the elaboration of a Personnel Turnover Indicator and the application of semi-structured interviews. As a result, a high turnover rate was reported due to the perceived work environment characterized by low trust, understanding and mutual support. For the Intervention competency, two pieces of evidence are presented, one carried out in an organizational context and the other one in an educational environment. In the first case, the design of a workshop intended to develop assertive communication between workers is proposed; given the reasons for rotation that were identified in the previous diagnosis. In the second context, the execution of an intervention to promote the development of empathic skills among school adolescents is detailed. For the Evaluation competency, the evaluation plan of a project called "Maqueteando mi Sueño" is reported. For which, an evaluation matrix was designed following the Logical Framework approach where objectives and achievement indicators are specified for each proposed action. Finally, a balance of the main strengths and opportunities for improvement in each of the competencies of the graduate profile is presented.

Tabla de Contenido

| | |
|--|----|
| Presentación General..... | 1 |
| Actividades realizadas que dan cuenta de las competencias del perfil de egreso | 3 |
| Competencia Diagnostica..... | 3 |
| <i>Situación a mejorar</i> | 3 |
| <i>Reseña teórica</i> | 4 |
| <i>Solución planteada</i> | 6 |
| <i>Principales resultados de aprendizaje</i> | 9 |
| Competencia Interviene | 11 |
| <i>Situación a mejorar</i> | 11 |
| <i>Reseña teórica</i> | 12 |
| <i>Solución planteada</i> | 15 |
| <i>Principales resultados de aprendizaje</i> | 20 |
| Competencia Evalúa..... | 22 |
| <i>Situación a Mejorar</i> | 22 |
| <i>Reseña Teórica</i> | 23 |
| <i>Solución planteada</i> | 24 |
| <i>Principales resultados de aprendizaje</i> | 28 |
| Conclusiones..... | 30 |
| Consideraciones éticas..... | 32 |
| Referencias | 34 |
| Apéndices | 39 |
| Apéndice A. Datos del Centro de Práctica Pre profesional | 39 |
| Apéndice B. Certificado de Finalización de Prácticas Pre-profesionales | 40 |
| Apéndice C. Enlace del Portafolio de Suficiencia Profesional | 42 |

Presentación General

El presente Trabajo de Suficiencia Profesional se encuentra contextualizado principalmente en el entorno organizacional en donde se realizaron las prácticas preprofesionales. En particular, el centro de prácticas pertenece al rubro de Agencia de Viajes y Turismo, y cuenta con una antigüedad de más de cuatro décadas. De esa manera, su actividad principal es la venta de paquetes turísticos que incluyen la compra de pasajes, la reserva de servicios en hoteles, restaurantes, tours y la posibilidad de contar con un guía turístico particular. Para tal actividad, la organización empleaba a un total de 500 trabajadores capacitados en proporcionar información especializada y orientada a cada estilo de viajero, asegurando una operación impecable en cualquier destino. En adición a lo anterior, precisar que esta agencia pertenece a un grupo corporativo que reúne a otras cinco empresas de turismo en Sudamérica.

En este centro de labores, tuve la oportunidad de desempeñar el rol de Practicante PreProfesional de Reclutamiento y Selección. Este puesto se encontraba dentro del área de Recursos Humanos, que dentro de la organización era denominada Gestión del Talento. En ese sentido, tuve tres funciones principales: la primera era brindar soporte durante todo el proceso de reclutamiento y selección, es decir, desde la validación del perfil requerido hasta la contratación del nuevo personal; la segunda tarea consistía en promover la participación de la organización en ferias laborales de ciertas universidades; y la tercera tarea residía en contactar a nuevas bolsas de trabajo donde se pudiera identificar perfiles cercanos al personal que se requería.

Es a partir de estas funciones, que logré detectar algunas oportunidades de mejora. De manera general, observé que la comunicación entre jefes de áreas era poco precisa, pues ocasionalmente se solicitaba personal sin considerar el presupuesto de la empresa. Así también, identifiqué la necesidad de potencializar la Marca Empleadora, ya que la agencia era aún poco conocida dentro del mercado profesional. Por último, percibí una alta rotación de personal que entraba y cesaba de la empresa, pese a que no había indicadores que lo confirmen de manera objetiva. Este hallazgo fue al cual dediqué mayor parte de mi tiempo durante mis prácticas, pero sin descuidar mis funciones principales asignadas.

En consecuencia, para responder a las competencias de egreso de Diagnostica e Interviene, se abarcó la problemática de rotación laboral. Específicamente, en el acápite de Diagnostica se realizó un análisis de necesidades con los objetivos de corroborar si

existía una alta rotación de personal e identificar cuáles serían aquellas razones por las que un colaborador desearía retirarse de la empresa.

Luego de analizar exhaustivamente los resultados, se diseñó un taller de intervención como posible solución a la problemática. Lamentablemente, por factores como el término del contrato de prácticas, el inicio de la Emergencia Sanitaria en el país y la adaptación que ello supuso al rubro de turismo, no se pudo implementar esta propuesta. Por esa razón, el diseño del taller se presenta como evidencia parcial de la competencia Interviene. Sin embargo, al tener en cuenta que esta segunda competencia contempla las acciones de diseño y ejecución, se presenta como evidencia complementaria una intervención realizada en el curso integrador de Psicología y Desarrollo Integral. Por tanto, la competencia Interviene contiene dos actividades que provienen de diferentes ámbitos.

Por último, en la competencia Evalúa, se describe un proyecto diseñado como parte del curso integrador de Psicología y Salud; a través del cual, contribuí con el diseño y ejecución de un plan de evaluación. Asimismo, este proyecto me permitió exponer una postura crítica sobre los criterios básicos de evaluación, como son la pertinencia, eficacia, eficiencia y sostenibilidad. Finalmente, es importante resaltar que todas las actividades descritas en este informe se acompañan de comentarios reflexivos en relación a los aprendizajes asociados a cada competencia del perfil profesional.

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

Competencia Diagnostica

La competencia Diagnostica se realizó dentro del contexto organizacional donde se llevó a cabo las prácticas preprofesionales. Bajo el soporte de mi supervisora, se identificaron ciertas problemáticas en los procesos que manejaba la empresa. Una de estas preocupaciones era la percepción que ambas teníamos sobre la elevada rotación de personal nuevo que entraba y cesaba cada mes. Pese a ello, no se contaba con indicadores o herramientas que evaluaran objetivamente dicha rotación. Es así, que se planteó un diagnóstico de necesidades para corroborar si existía una elevada rotación laboral e identificar, en base a la experiencia del trabajador, cuáles serían las razones para retirarse de la empresa. A partir de los resultados, se realizó un reporte con las principales conclusiones, limitaciones y recomendaciones de este proceso. Por último, se propuso lineamientos de mejora como posibles soluciones al problema identificado (Evidencia D1).

Situación a mejorar

Como se expuso previamente, la situación que demandó un diagnóstico fue la incertidumbre de no saber si existía una elevada rotación laboral y el por qué los colaboradores se retiraban de la empresa. Respecto a ello, la fuga de talento es un tema que se presenta como un desafío organizacional importante; ya que desde el 2014 se puede observar un crecimiento considerable de 36% al 38% en la tendencia global de fuga de talento (Manpower Group, 2015). De la misma forma, a nivel nacional, Perú se encuentra en el puesto 79 de 125 países en temas de talento y competitividad, según un estudio realizado por The Adecco Group (2019), en el que se evalúan los factores de Atracción y Retención de Talento. Esto no resultaría sorprendente, dado que el Perú ha sido uno de los países con mayor número de rotación laboral con un promedio de 20.7% a diferencia de otros países latinoamericanos que cuentan con un 10.9% (Conexión ESAN, 2019).

Además, es interesante resaltar que este problema se advierte específicamente en el rubro de servicios, en el cual se encuentra el sector turismo, puesto que un estudio determinó que las actividades económicas con mayores tasas de rotación son los servicios con 3%, y el comercio y la industria manufacturera con 1.6% (Price Waterhouse Coopers, 2014). Así pues, sobre las bases de estos registros, se sostiene que hoy en día las disputas

por atraer y retener a los mejores talentos se basan en la creación de organizaciones que ofrezcan experiencias positivas y agradables que impacten en la satisfacción laboral del trabajador (Jiménez & Marroquín, 2020). Este punto es relevante para empresas del rubro de servicios, pues deben asegurarse que sus colaboradores vivan una experiencia placentera en el trabajo, para que así, puedan generar mejores experiencias para sus clientes y consumidores (Morgan, 2017).

Así también, la importancia de atender esta problemática de rotación se encuentra en las consecuencias negativas que recae en la empresa. Según Chiavenato (2011), cuando se reemplaza a un colaborador se consideran dos costos directos: la selección y la productividad. Por el lado de la selección, se determinan sobrecostos de tiempo y dinero al reclutar, seleccionar y capacitar (Ipsos Perú, 2014). Por parte de la productividad, el costo aumenta al inicio, pues hay desfase y menor eficiencia debido a la curva de aprendizaje por la que pasa el nuevo personal (Deloitte, 2017).

Otra consecuencia negativa es el bajo sentido de pertenencia que influye en la dinámica de trabajo en equipo, ya que no se logra afianzar lazos con colaboradores que están un corto tiempo en la empresa (EAE Business School, 2017). Del mismo modo, una empresa con alto nivel de rotación, pierde credibilidad y reputación, dado que la imagen de su cultura organizacional ante el mercado laboral y un posible postulante, puede verse afectada (Mangia, 2017).

Reseña teórica

El concepto teórico clave para desarrollar esta actividad, es el de diagnóstico de necesidades. Este concepto es definido como una acción planificada que se realiza para identificar y medir el nivel de necesidades insatisfechas dentro de una comunidad u organización (Posavac & Carey, 2003). Asimismo, Pérez-Campero (1991) lo define como el primer paso previo y sistemático para el desarrollo de cualquier tipo de intervención. Sobre ello, recalcar que un diagnóstico cobra sentido siempre que se piense llevar a cabo un plan de acción que responda a las necesidades que se detecten (Álvarez, 2002)

En cuanto a los términos aplicados en la problemática en sí, se tiene el de rotación de personal. Según Hernández et al. (2017), la rotación es un fenómeno que describe el cese voluntario o involuntario de un trabajador, por lo que se hace necesario la contratación de un nuevo personal. Así, el concepto de Índice de Rotación de Personal (IRP) hace referencia a una fórmula matemática descrita por el número de trabajadores que ingresan (I) y se desvinculan (D), en relación con la cantidad total promedio del personal en la

empresa al inicio (P1) y al final (P2) de un periodo determinado (Castillo, 2012). Para mayor detalle se observa la figura 1.

$$IRP = \frac{\frac{I + D}{2} \times 100\%}{\frac{P1 + P2}{2}}$$

Figura 1. Fórmula de Índice de Rotación de Personal. Elaboración Propia

Esta fórmula fue usada para determinar el Índice de Rotación de Personal (IRP) durante el año 2019.

Cabe señalar que lo interesante de esta problemática no reside únicamente en determinar si la rotación es elevada, sino también explorar qué origina que un trabajador piense en retirarse o finalmente llegue a hacerlo. Al respecto, Jericó (2001) menciona que cuando se desconocen las causas que incentivan una elevada rotación laboral y la fuga de personal valioso, las organizaciones pierden el control de sí mismas y perjudican su competitividad. Por tal razón, un segundo concepto que aparece es el de *Employee Experience* (EX). Pues, si se trata de indagar el tema de rotación a través de las experiencias que viven los trabajadores en la empresa, este término resulta indispensable hoy en día.

El EX es un nuevo enfoque que propone un proceso participativo en el que las perspectivas de los trabajadores son escuchadas y atendidas con el fin de ajustar o cambiar los procesos de la organización (Calleja, 2018). En otras palabras, es tomar en cuenta la perspectiva que los colaboradores tienen sobre su vivencia a lo largo de su tiempo en la empresa, ello incluye desde la forma en cómo lo reclutan hasta el momento en que cesan de su puesto (Díaz-Villabella, 2018). Junto a este concepto, aparece también la herramienta de *Employee Journey Map*, el cual permite mapear momentos claves de interacción, entre el empleado con la organización, como son el proceso de postulación, el primer día de trabajo, la primera retroalimentación, la presentación con su líder, etc. (Conexión ESAN, 2018).

La importancia de los dos últimos conceptos, se ve reflejada en el aumento de la satisfacción de los trabajadores, en su nivel de productividad, y, sobre todo, en el deseo de permanecer en la empresa (Morgan, 2017). Así también, según Jiménez y Marroquín (2020), este enfoque al orientarse a las necesidades de los colaboradores se presenta como una opción fundamental para la difícil tarea de atraer y retener talentos. Son estos

conceptos los que se tuvieron en cuenta al momento de diseñar la guía de entrevista, la cual tuvo como objetivo identificar los motivos que incentivan a los trabajadores a retirarse de la empresa.

Solución planteada

Como se expuso anteriormente, la problemática percibida de que existe una alta rotación y una fuga de talento puede ser corroborada a través de un diagnóstico de necesidades que tome en cuenta la experiencia del trabajador. Por esa razón, se planteó como solución un diagnóstico que cuente con dos instrumentos de recolección de información, uno de forma cuantitativa y otro cualitativa. Así, con la validación de los instrumentos por parte de la Jefa de Gestión del Talento, se procedió a su aplicación.

Para la parte cuantitativa, se usó la herramienta de Índice de Rotación de Personal (IRP), el cual determinó el índice de rotación anual de la empresa durante el 2019 (Evidencia D1.1). Con ello, se creó un reporte estadístico que responda al primer objetivo del diagnóstico sobre corroborar si es que existe una elevada rotación (Evidencia D1.2). Por el lado cualitativo, se diseñó una guía de entrevista que respondió al segundo objetivo de identificar, en base a la experiencia del trabajador, las razones que impulsan a abandonar la empresa. Esta entrevista contó con cinco ejes temáticos que permiten dar seguimiento a la vivencia del colaborador durante su estadía en la organización (Evidencia D1.3). Para establecer los tres primeros ejes, se tomó como referencia los puntos claves de interacción entre el colaborador y la organización que menciona el *Employee Journey Map* (Conexión ESAN, 2018). De este modo, se fijaron los acápites de inducción al puesto, retroalimentación individual y ambiente laboral. Los siguientes dos ejes se establecieron a criterio de la asistente de selección y mi persona, ya que se consideró relevante conocer la perspectiva de los colaboradores sobre su experiencia con el área de Recursos Humanos y con la organización como totalidad. La descripción de cada acápite se encuentra en el reporte final (Evidencia D1).

En cuanto al análisis de datos, para los resultados cuantitativos se utilizó el programa de Microsoft Excel, donde se creó una plantilla con la fórmula de IRP. Mientras que, para la información cualitativa se empleó estrategias de categorización propuestas por el Análisis Temático (Auerbach & Silverstein, 2003). Por lo que, se llevó a cabo la codificación del contenido, la formulación de códigos y la descripción de las citas más importantes (Evidencia D1.4). Aquí, es relevante comentar que se siguieron todas las

consideraciones éticas pertinentes, ya que se contó con un consentimiento informado de manera oral, enfatizando los principios de voluntariedad y confidencialidad (APA, 2017).

Como resultado del diagnóstico, se obtuvo un índice aproximado de 18.34% de rotación de personal durante el 2019. En relación a ello, se realizó una búsqueda de bibliografía que permita determinar si dicho porcentaje puede ser considerado como alto dentro del sector turismo. Lamentablemente, no se encontraron índices de rotación comparativos con otras agencias de viajes. Sin embargo, se halló que estas mismas reconocen tener una elevada rotación y que para algunos puede ser un problema manejable y para otros no (La Agencia de Viaje Perú, 2017).

Asimismo, a nivel general de las empresas en Perú, se encontró que el índice ideal de rotación debería fluctuar entre un 7% y 15%, teniendo en cuenta que varía según el rubro que se desarrolle. Al respecto, es justamente el rubro de servicios, el que tiene la tasa más alta de rotación con un 18.6% en promedio (Gestión, 16 de agosto del 2013). Por consiguiente, es posible que exista una elevada rotación en la empresa, y que, en específico, un área se presente como crítica al evidenciar un mayor número de búsquedas de reemplazo (Evidencia D1).

Dentro de los motivos para explicar esta rotación se encuentra que los colaboradores perciben que las funciones que realizan, no corresponden a lo comentado en la entrevista con el jefe del área durante el proceso de selección. En esa línea, los entrevistados manifiestan que les hubiera gustado recibir la información precisa y honesta sobre las funciones que iban a realizar; así como conocer el nivel de carga laboral que se sabe que existe. Otros motivos son la falta de un adecuado proceso de inducción al área donde se va a laborar; y la carencia de habilidades interpersonales que presentan los compañeros de trabajo para enseñar y ayudar a los nuevos miembros. Ello también, en relación, con el pobre liderazgo que poseen los jefes y coordinadores para generar en sus equipos un clima de confianza, comprensión y apoyo mutuo (Centeno, Huancahuire & Minaya, 2017). Con este último punto, los entrevistados detallaron como imprescindible mejorar el clima laboral a partir de los líderes.

El detalle de estos resultados, se ubican en el reporte final de la actividad, en el cual se explica todo el proceso de diagnóstico realizado (Evidencia D1). El contenido se encuentra distribuido en secciones, iniciando con la delimitación del contexto y resaltando la importancia de atender la problemática. Luego, se detalla el método utilizado, que incluye las técnicas de recolección de información junto con su respectivo procedimiento y análisis de datos. Aquí también se describe a los ocho participantes y el

criterio de inclusión aplicado. Este era, que los participantes cuenten por lo menos con tres meses de antigüedad en la empresa. Ello debido a que finalizaba el periodo de prueba, tiempo en el cual tanto el trabajador como el empleador evalúan si desean continuar con el contrato. Además, es a partir de los tres meses a seis, el tiempo más usado en investigaciones para evaluar variables contextuales del trabajo (Gallup, 2016).

Como última sección, se explica el análisis de resultados y las principales conclusiones, limitaciones y recomendaciones para este proceso. Asimismo, al final del documento se plantearon algunos lineamientos de mejora como posibles propuestas de intervención.

Respecto a las limitaciones del diagnóstico, se tiene que el Índice de Rotación de Personal (IRP) hallado es un aproximado, dado que faltó data para completar correctamente la fórmula de IRP. En particular, no se obtuvo el número exacto de ingresos y ceses anual, y el número exacto de trabajadores al inicio del periodo 2019. Esto, debido a que la agencia de viajes al pertenecer a un grupo corporativo mayor requiere el apoyo de dos analistas de planillas que manejan esta data; los cuales limitados por el tiempo y carga laboral no pudieron otorgarme la información necesaria de todos los meses del 2019 para completar el cuadro estadístico anual. Desde mi propia percepción, considero que esta limitación puede tener su origen en la falta de prioridad que le otorgaba los jefes de Gestión de Talento al cálculo de un indicador de rotación. A mi parecer, ello influyó en que los analistas de planilla, no le otorguen la importancia y el tiempo necesario, pues tampoco ven el interés de sus superiores sobre este tema.

Por otro lado, la entrevista de seguimiento sobre la experiencia del colaborador también presentó algunas limitaciones. En primer lugar, se observa que la distribución de participantes por cada área no fue equitativa, ya que se obtuvo mayores respuestas de un área en particular. Para una próxima recolección de información se recomienda identificar una muestra que represente por igual a todas las áreas de la empresa. En segundo lugar, se propone aumentar el número de participantes entrevistados, pues solo se logró efectuar ocho entrevistas por motivos de tiempo y la necesidad de cumplir con mis otras responsabilidades en el trabajo. Cabe precisar que la realización de este diagnóstico constituía una actividad extra a mis funciones principales. Finalmente, reconocer la deseabilidad social como tercera limitación, porque puede haber influido en las respuestas de algún participante al profundizarse temas que involucran al supervisor o jefe inmediato. No obstante, en la medida de lo posible se recalcó el aspecto ético de

confidencialidad que debe caracterizar al área de Recursos Humanos, pues supone guardar un cuidado y respeto por la persona entrevistada.

Principales resultados de aprendizaje

Ahora bien, durante la elaboración del reporte de diagnóstico, he reflexionado sobre mis principales resultados de aprendizaje. En primera instancia, reconozco haber aportado desde mi experiencia académica a que este diagnóstico se planifique y se lleve a cabo de la forma más ética y responsable. Así también, gracias a la rigurosidad de cada informe realizado en los diferentes cursos de la carrera de Psicología, tengo muy presente que siempre debe existir un porqué de cada acción o decisión. De modo que, a lo largo del reporte he buscado detallar por qué se elige una determinada herramienta de información, por qué se aplica un criterio de inclusión y, en sí, el porqué de atender la problemática. Resaltando en este último, la importancia de trabajar el problema percibido.

Adicionalmente, he fortalecido aquellos aprendizajes relacionados con la elaboración de instrumentos de recojo de información. En efecto, desarrollar la guía de entrevista para abordar la experiencia del trabajador y su relación con la rotación laboral, fue una tarea que se realizó con aportes del curso de Técnicas de Observación y Entrevistas, pero también con una revisión de modelos teóricos y prácticos (Chiavenato, 2011; Calleja, 2018) que permitieron aterrizar los conocimientos previos al contexto laboral actual.

En esta misma línea, rescato que siempre tuve presente un criterio aprendido, el de tener cuidado de no elaborar preguntas comprometedoras que puedan generar algún daño a los participantes. Por ejemplo, durante la ejecución de entrevistas hubo colaboradores que no deseaban responder algunas preguntas, ya que se generaban diálogos complejos relacionados al ámbito laboral y que despertaban ciertas emociones como rabia, miedo o incertidumbre. Ante esto, se procuraba reformular las preguntas hasta cierto punto, siempre respetando el principio de voluntariedad expresado en el consentimiento informado.

Otro aprendizaje relacionado a esta competencia, es el manejo de la información. Pues, durante la sistematización y análisis de resultados de las entrevistas, tuve que poner en práctica la técnica de categorización de respuestas, un método aprendido en el curso de Investigación Cualitativa. Considero que tener este conocimiento como base me ayudó a que el proceso de análisis sea más sencillo y estructurado.

Finalmente, resalto las limitaciones identificadas, puesto que rescato nuevos aprendizajes para futuras propuestas. En primer lugar, una limitante relevante ha sido la

falta de interés que percibo en el área de Gestión de Talento hacia la problemática de rotación laboral. Por tanto, como lección aprendida, considero que primero debe diseñarse un taller de sensibilización para las personas que apoyarán en el estudio. Si el equipo de trabajo se involucra y reconoce la importancia de llevar a cabo un diagnóstico sobre la problemática sentida, se podría garantizar su eficiencia.

En segundo lugar, una limitación fue el número de personas entrevistadas, lo cual generó que la información obtenida no represente oportunamente a toda la corporación. Por lo que, reconozco que es necesario profundizar en los hallazgos y levantar más información para ejecutar acciones coherentes a las necesidades de todos los colaboradores. Sin embargo, a pesar de las limitaciones mencionadas, considero esta experiencia enriquecedora, pues me permitió liderar un proceso de diagnóstico en un ambiente más real y menos controlado como es el espacio laboral.



Competencia Interviene

Para la competencia interviene se presentan dos actividades, una de ellas ambientada en un contexto organizacional y otra, en un contexto educativo de secundaria.

En el primer contexto, se tiene como evidencia el diseño de una intervención a partir del diagnóstico de necesidades expuesto previamente. En este, se detalla los objetivos de la intervención, los actores involucrados y la metodología a usar (Evidencia I1). Asimismo, se precisa cómo debe ser el desarrollo de cada sesión, los materiales, el tiempo asignado y la técnica expositiva, participativa o lúdica que se aplicará en cada momento. Aquí, es importante resaltar que se cuenta con el diseño de la intervención, mas no con los resultados de ejecución; ya que no se contó con el tiempo suficiente para llevarlo a cabo, dado que los últimos meses coincidieron con el inicio de la Emergencia Sanitaria en el país. No obstante, se presentó como posible propuesta al área de Gestión de Talento.

Respecto a la segunda actividad, sí se cuenta con el diseño y ejecución de una propia intervención en el ámbito educativo. En la evidencia correspondiente, se detalla la problemática, los objetivos de la intervención, un recuento de su implementación y los indicadores que evalúan los resultados. Por último, se realiza un análisis del funcionamiento del diseño planteado en las sesiones, junto con las principales conclusiones, limitaciones y recomendaciones (Evidencia I2).

Situación a mejorar

Como se mencionó, la primera actividad corresponde a un contexto organizacional, donde también se desarrolló la competencia previa de Diagnostica. En esta, los trabajadores del centro de prácticas manifestaron una serie de razones que explican un alto índice de rotación de personal. En específico, consideran que existe un problema que aqueja el clima laboral de sus áreas y que, a su vez, influye en el deseo de retirarse de la organización. Este es la falta de “*tacto de hablar*” de los jefes y compañeros de trabajo, lo cual ocasiona que muchas veces sientan que se les habla con un tono de imposición, obligación o renegando.

Ante esta situación, como lineamiento de mejora se propuso que la empresa brinde talleres de habilidades blandas con énfasis en la comunicación asertiva; con el fin de establecer relaciones interpersonales más adecuadas y positivas. Por consiguiente, como producto se diseñó un taller de intervención con la temática de asertividad (Evidencia I1). Para esto, se conceptualiza qué es asertividad, algunas técnicas usadas y la diferencia con

otros tipos de comportamientos. Los detalles serán abordados más adelante en el acápite de resultados, así como también se describirá una crítica personal sobre el diseño de las sesiones.

En cuanto a la segunda actividad, esta se desarrolló en una institución educativa privada y se tuvo como público objetivo a estudiantes de 2° de secundaria. A través de un diagnóstico previamente realizado en el curso integrador de Psicología y Desarrollo Integral, se identificó que los estudiantes requerían mejorar sus habilidades sociales en la relación con sus compañeros dentro del aula. Esto debido a que, se evidenciaron comportamientos conflictivos como bromas hirientes, uso de apodos, conductas de exclusión social y el esparcimiento de rumores. Dichos comportamientos eran realizados en mayor medida por los varones del salón de clase hacia miembros del mismo grupo de pares, particularmente las mujeres.

Es importante señalar que esta situación se identificó a partir de una serie de pasos. En primer lugar, hubo un contacto inicial entre la institución educativa con las docentes del curso, en el cual se comentaron las principales dificultades de los escolares. Luego de ello, mi grupo de trabajo y yo construimos una guía para entrevistar a la psicóloga de la institución, con el fin de profundizar en las necesidades del alumnado. Posteriormente, se preparó una sesión de diagnóstico en el aula con el objetivo de corroborar la información obtenida en la entrevista y en la primera aproximación. Es a partir de estas acciones, que se concluyó que los estudiantes requerían de un proyecto de intervención que busque promover relaciones interpersonales más empáticas y saludables.

Reseña teórica

Las intervenciones propuestas en esta competencia se sustentan en diferentes referencias teóricas. Así, para diseñar la intervención que aborda la problemática organizacional, primero se tuvo que indagar sobre la comunicación asertiva en las relaciones laborales y las mejores técnicas para potenciarla.

Según Hellriegel y Slocum (2009), la comunicación asertiva es la capacidad de expresar con confianza lo que sentimos, pensamos y creemos de una forma adecuada, sin negar y desconsiderar el derecho de otros a tener puntos de vista diferentes. En ese sentido, es una manera de llegar a conseguir los objetivos que se tiene sin sentirse incomodos por ello ni incomodando a los demás (Oliveros, 2012). Sobre las características que identifican a una persona asertiva, se encuentra el habla fluido y seguro, la escucha activa, sabe establecer límites, realiza y recibe críticas de manera

constructiva, y trata de resolver situaciones de la forma más adecuada y llegando a acuerdos (Castanyer & Ortega, 2013; Torres, 2018).

Por otra parte, para comprender este tema es necesario analizar los comportamientos no asertivos, los cuales son la pasividad y la agresión (Castanyer, 2014). Una persona agresiva es aquella que se comunica a través de respuestas ofensivas que tratan de ridiculizar o humillar a una persona; mientras la persona pasiva es aquella que no logra expresar sus sentimientos y no defiende sus derechos (Oliveros, 2012). Por lo que, en ambas se generan conflictos en las relaciones interpersonales, puesto que en una se descuida los límites propios y en otra los límites ajenos (Castanyer, 2014).

En esa línea, estos dos tipos de comportamiento se pueden encontrar dentro del ambiente laboral. Por un lado, la persona agresiva impide la libre expresión de opiniones en el trabajo y tiende a ser autoritaria cuando es momento de tomar decisiones; y, por otro lado, una persona pasiva puede aceptar responsabilidades que se contraponen a sus prioridades personales o laborales, con lo cual se carga de trabajo (Torres, 2018). Por esta razón, es que se percibe la comunicación asertiva como la habilidad más importante en las relaciones laborales. En efecto, para Vega y Nieto (2014), este tipo de comunicación genera que los colaboradores participen motivadamente en la toma de decisiones, aumenta la productividad y crea un ambiente laboral respetuoso, lo que conlleva a la permanencia de los trabajadores en la organización.

Son estos beneficios de la comunicación asertiva, su concepto y las consecuencias que producen otros tipos de comportamiento (pasivo y agresivo), los temas que se propone enseñar en el taller. Asimismo, como todo aprendizaje requiere práctica se planea contar con sesiones que aborden técnicas para desarrollar esta habilidad interpersonal. Al respecto, Smith (2013) plantea algunas técnicas como el disco rayado, el banco de niebla, el aplazamiento asertivo y la pregunta asertiva. Por ejemplo, el disco rayado consiste en repetir una y otra vez el propio punto de vista, con un tono de voz firme y tranquilo, sin entrar en discusiones o provocaciones; así, la otra persona se da cuenta que no logrará nada con sus ataques, por lo que terminará por acceder a un acuerdo (Tapahuasco, 2018).

En relación a la intervención ejecutada en la institución educativa, también se tuvo que profundizar en la problemática a partir de la teoría. Así, las conductas demostradas en los estudiantes, como interrumpir y fastidiar a su compañero mientras hablan, llamar por sobrenombres, o dar comentarios inapropiados, pudo ser explicada a partir del bajo grado de empatía en la mayoría de los alumnos. Por lo tanto, el proyecto de intervención tuvo como finalidad potenciar el nivel de reflexión empática de los estudiantes.

En tal sentido, se conceptualiza la empatía como la capacidad que tiene una persona para colocarse en el lugar de los demás, y responder a sus necesidades (Bengtsson et al., 2015; Fernández, López & Márquez, 2008). Además, se origina a partir de la comprensión del estado de otro, lo cual predispone a la persona a brindar una respuesta tanto emocional como conductual (Eisenberg, 2000). Ahora bien, para comprender la problemática en dichos estudiantes, fue necesario tomar en cuenta su etapa de desarrollo, y el vínculo que podría tener con el presente conflicto. Como se comentó, el público objetivo eran alumnos de secundaria con un rango de edad entre los 13 y 15 años; es decir, adolescentes tempranos.

Con respecto a la empatía en adolescentes tempranos, esta se relaciona con su desarrollo cognitivo y emocional. Así, la capacidad que posea el adolescente de tener en cuenta la perspectiva del otro, de reflexión y regulación emocional, influirá en su conducta hacia los demás y en su grado de empatía (Gaethe, 2015). Por tal motivo, Gaeta y Martin (2009), sugieren fomentar intervenciones en donde los adolescentes tengan que comprender sus propios sentimientos, ya que ello facilitará su capacidad de regularlos, y esto a la vez generará que su respuesta emocional y conductual sea más adaptativa.

Con esta idea en cuenta, se revisaron algunas intervenciones a modo de referencias para diseñar las sesiones. Por ejemplo, un proyecto con estudiantes entre los 11 y 14 años, propuso analizar videos que mostraban diferentes situaciones, tales como acoso escolar, y se les solicitaba a los estudiantes identificar cómo se sentían los protagonistas y proponer estrategias para afrontar dichos escenarios (Garaigordobil & Peña, 2014). En cambio, en otra intervención se les pidió a los alumnos plantear diversas situaciones, mediante relatos, imágenes o experiencias personales; con el fin de analizarlas en grupos de discusión las propias emociones y las del resto (Albaladejo-Blázquez et al., 2016). En cuanto a los resultados, ambos proyectos alcanzaron su objetivo central de desarrollar la empatía en los adolescentes, y en consecuencia disminuir el comportamiento hostil (Albaladejo-Blázquez et al., 2016; Garaigordobil & Peña, 2014). Esto debido a que, las actividades estimularon la capacidad de adoptar, tanto cognitiva como afectivamente, los estados emocionales de los demás (Garaigordobil & Peña, 2014).

Finalmente, es importante destacar la relevancia de la intervención al poseer un carácter de prevención hacia posibles conductas violentas que pueden generarse en el aula. Pues, las agresiones verbales que manifestaban los alumnos eran catalogadas como posibles conductas de riesgo en la Escala de Clasificación de Diagnóstico de Bullying (Amemiya, Oliveros & Barrientos, 2009). Por lo cual, en la etapa inicial de la

adolescencia, el desarrollo de la empatía es esencial para la convivencia armoniosa entre iguales, el desarrollo de pautas de pensamiento, y el comportamiento acorde a las normas (Gorostiaga, Balluerka & Soroa, 2014; Luna & De Gante, 2017).

Solución planteada

Para la problemática organizacional, se diseñó una intervención con el objetivo general de promover el desarrollo de una comunicación asertiva en las relaciones laborales. Adicionalmente, se plantearon tres objetivos específicos, el primero era informar sobre la comunicación asertiva en las relaciones interpersonales y los beneficios que produce en el trabajo y vida personal, el segundo objetivo era brindar las técnicas necesarias para desarrollar la comunicación asertiva en situaciones conflictivas en el trabajo, y el tercero, consistía en distinguir los comportamientos asertivos y no asertivos, como la agresión y pasividad, en las relaciones laborales.

Se propone que dicha intervención esté conformada por tres sesiones de tres horas cada una, con un descanso de 15 minutos. Para ello, elaboré un plan de acción con las actividades que conforman estas sesiones, junto con los objetivos, técnica a usar, recursos y tiempo para cada momento (Evidencia II). Como se observa en el plan, se propone que las actividades cuenten con técnicas informativas, interactivas y participativas. Esto se debe a que, en un programa de intervención se evidenció que la participación activa de los asistentes, es clave para lograr cambios en el desarrollo de competencias asertivas (Montes, 2014). Así, el autor señala que el logro de esta competencia se debe a actividades que involucran análisis de situaciones sobre la comunicación agresiva o pasiva, y el ensayo de respuestas asertivas, a través de dinámicas como la dramatización y juego de roles. De la misma forma, otra intervención resaltó la importancia de crear actividades participativas, ya que permiten desarrollar un aprendizaje significativo en el cual el participante internaliza la información obtenida durante el taller (Velazco, 2019).

Por otro lado, comentar que como parte del diseño se propone ejecutar evaluaciones de entrada y salida sobre el dominio de la comunicación asertiva. Por lo que, se consideró fundamental contar con un instrumento de medición que permita comparar el grado de asertividad de los trabajadores en la línea base y tras la intervención. De esta forma, se podrá conocer la efectividad o el impacto de las sesiones en los participantes (Rossi, Lipsey & Henry, 2018). Al respecto de estas sesiones, se detalla brevemente su estructura.

La primera sesión está compuesta por secciones como la presentación del taller y los capacitadores, una dinámica rompe hielo para que los participantes se presenten y la

respectiva evaluación de entrada. Luego se continúa con la recolección de ideas sobre el tema de asertividad, para posteriormente seguir con la explicación teórica y la actividad práctica de clasificación de comportamientos asertivos y no asertivos a través de videos. Por último, antes del cierre del taller, se les invita a escribir de manera anónima situaciones conflictivas que han pasado o podrían pasar en el trabajo. Esta actividad será de insumo para la próxima sesión.

En el segundo encuentro, se planea iniciar con una recuperación de conocimientos de la sesión anterior, para luego dar pase a la explicación teórica de las técnicas de asertividad, y continuar con una dinámica de juego de roles aplicando dichas técnicas. Los casos a dramatizar serán las mismas situaciones que escribieron en la anterior reunión. Finalmente, como cierre se realiza una breve reflexión de lo trabajado.

En la tercera sesión, nuevamente se recapitula lo aprendido hasta el momento a través de una dinámica lúdica. Después, se prosigue con una explicación de cómo se puede ser menos agresivo o sumiso, para que ante una situación conflictiva se opte por ser asertivos. Para ello, se explican técnicas de control de ira y técnicas para disminuir el comportamiento pasivo. Seguidamente, se plantea una actividad para identificar los propios comportamientos agresivos o pasivos, y las consecuencias que conducen esas conductas. Para finalizar, se realiza la evaluación de salida y el cierre de todo el taller.

Para esta intervención, se debe acotar que los principales actores involucrados son los trabajadores de la empresa, ya que es a partir de su disposición que se podrá llevar a cabo las actividades. En específico, se requiere de la motivación y participación de los jefes de áreas, pues expertos comentan que los trabajadores no renuncian al puesto de trabajo, sino por el trato que reciben de sus jefes (Gestión, 28 de febrero del 2019). Ello se puede corroborar con los comentarios recibidos en el proceso de diagnóstico. En este sentido, se propone que todo el personal (desde las altas jefaturas hasta los más operativos) participe del taller. Además, es indispensable comentar el papel de la organización en sí, dado que se necesitará del apoyo económico y administrativo para realizar las sesiones.

Como se comentó, este diseño de intervención quedó como propuesta para el centro de prácticas, pues debido a factores como el término de convenio y el inicio de la pandemia, no se logró ejecutar (Evidencia I1). No obstante, a partir de mi nueva experiencia luego de las prácticas preprofesionales, puedo ofrecer una autocrítica a la intervención diseñada.

En primer lugar, notó la ausencia de una encuesta de satisfacción que permita recoger la percepción de los trabajadores sobre el contenido del taller, metodología usada, aprendizajes adquiridos y oportunidades de mejora (Gobierno de Navarra, 2009). Si bien, se propuso evaluaciones de entrada y salida para medir la efectividad de la intervención, me resulta también necesario incluir esta evaluación de satisfacción en la etapa de diseño. Esto porque permite predecir la continuidad de participación en los talleres futuros y conocer los ajustes que se deben hacer para próximos encuentros (Hernández, Díaz & Arrondo, 2011). Contar con ambas evaluaciones en una empresa resulta valioso, pues según Sharpe (2011), tanto la evaluación subjetiva de satisfacción como la evaluación objetiva medida con criterios, se complementan para generar conclusiones más sólidas sobre el alcance y logro de una intervención.

Un segundo punto como parte de la autocrítica, es el tiempo planteado para cada sesión. En este diseño, se propuso tres sesiones de tres horas cada una, lo cual resulta muy difícil conociendo mejor la realidad organizacional. Esto debido a que no se suele invertir mucho tiempo para un taller en un solo día. Por esta razón, se sugiere acortar el tiempo a 1 o 2 horas y aumentar el número de sesiones, pero sin que se afecte el objetivo final. En referencia a ello, sería interesante contar con estrategias sincrónicas y asincrónicas que acompañen la formación de habilidades y/o competencias.

Respecto a la segunda actividad sobre la institución educativa, sí se cuenta con el diseño e implementación de una intervención completa. Así, para este contexto se diseñó el programa “Ríete conmigo y no de mí”, el cual tuvo como objetivo general que el alumnado valore positivamente la consecuencia de una relación interpersonal empática con sus compañeros en situaciones conflictivas o adversas dentro del aula. La consecuencia principal que los escolares debían valorar eran las interacciones positivas con sus pares (Evidencia I2).

Para cumplir tal propósito, se elaboraron tres objetivos específicos para cada una de las sesiones planificadas. En el primer objetivo, se esperaba que al finalizar la sesión los alumnos identificaran las situaciones adversas que influyen en sus relaciones interpersonales en el aula. En el segundo objetivo, se buscaba que los estudiantes identificaran los sentimientos que se producen en uno mismo y en el otro dentro de situaciones interpersonales adversas. Para el tercer objetivo se planteaba que los estudiantes identificaran la consecuencia positiva de establecer relaciones empáticas en situaciones interpersonales adversas con sus compañeros.

Con el fin de alcanzar estos objetivos, se tuvieron tres sesiones que emplearon un rango de tiempo entre 57 y 70 minutos. En cuanto a las actividades realizadas, estas fueron dinámicas que requerían de la participación individual de los estudiantes, a excepción de la segunda sesión donde se realizó una dinámica grupal. De este modo, se les solicitaba a los estudiantes analizar o discriminar casos vinculados a conflictos en clases. Con relación a los materiales mayormente empleados se manejaron papelógrafos, cartulinas, imágenes sobre conflictos en clases, cuartos de hoja A4, plumones gruesos y limpiatipo.

Para este programa, se contó con una matriz de planificación de las sesiones, en la cual se especificaron los objetivos, actividades, una breve descripción de cada actividad, los recursos y responsables (Evidencia I2.1). Aquí, es importante indicar que se efectuó una actividad de monitoreo para cada objetivo específico, al igual que una evaluación de entrada y salida para valorar el logro del objetivo general. Sobre esto, se detalla a continuación las actividades ejecutadas para cada sesión.

En la primera sesión se realizó una pequeña introducción que abarcaba la presentación de los integrantes del equipo de trabajo y el refuerzo de las normas de convivencias establecidas en la sesión de diagnóstico. Luego, se continuó con la entrega de la hoja del asentimiento informado, especificando el programa a trabajar, su objetivo, el número de sesiones que se intervendrá y el carácter estrictamente voluntario y confidencial. Después, se realizó la prueba de entrada y se prosiguió con la primera actividad de recolección de conocimiento previo sobre lo que caracteriza a una situación conflictiva. Posteriormente, se efectuó una segunda dinámica de identificación y clasificación de situaciones conflictivas y no conflictivas en el aula. Por último, se tuvo un cierre con una breve recapitulación de la sesión, agradecimiento a los alumnos por su participación y se reforzó su asistencia para las próximas sesiones.

Para la segunda sesión, se inició con una introducción que incluyó el saludo a los estudiantes, una dinámica de movimiento corporal para animar y mantenerse activos y el recuerdo de las normas de convivencia. Seguidamente, se procedió con un recordatorio de los conocimientos obtenidos en la sesión anterior, ello a través de ciertas preguntas guías. Luego, se dio paso a la actividad principal, en la cual se buscaba que los alumnos reconocieran sus sentimientos y los del otro ante una situación conflictiva. Esta actividad se realizó de manera grupal para que los estudiantes discutieran ejemplos de casos en función de preguntas como: ¿Por qué creen que la persona se sintió de esa manera? y ¿Cómo se hubieran sentido ustedes?. Para culminar, se efectuó el cierre general

informando la falta de tiempo para trabajar una última actividad programada. Por lo que, se comentó que se retomaría en la siguiente sesión.

La tercera y última sesión estuvo compuesto por seis momentos que duraron 57 minutos. El primero fue la introducción habitual de saludo y el segundo fue la recuperación de conocimientos sobre las dos sesiones previas. De este modo, con ayuda de algunas imágenes se les preguntó a los estudiantes si la figura representaba una situación conflictiva o no, y qué sentimientos observaban. Asimismo, se solicitó que identificaran las consecuencias de situaciones conflictivas en las relaciones con sus compañeros. Para el tercer momento, el equipo de trabajo realizó dos juegos de roles, en donde se escenificó las consecuencias de una situación conflictiva y la solución empática por la que se podía optar. Así, en cada juego de roles se realizó un par de preguntas a los estudiantes. Para finalizar, se procedió a ejecutar la prueba de salida y el cierre de despedida de todo el taller.

En líneas generales, se consideró que la intervención logró beneficiar a los estudiantes de segundo de secundaria. A pesar de haberse enfrentado con ciertos obstáculos en su ejecución, la intervención aportó a que se incremente el número de alumnos que valora las interacciones positivas con sus pares, como una consecuencia de establecer relaciones interpersonales empáticas (Evidencia I2.2).

Respecto a los obstáculos mencionados, señalar que la intervención presentó ciertas limitaciones que repercutieron en su funcionamiento. Como primera limitación, se identificó el insuficiente dinamismo de las actividades planificadas, ya que se percibió que el enfoque creativo otorgado a las mismas, resultaron poco lúdicas y divertidas. Esto generó que algunos alumnos pierdan el interés o no se sientan muy motivados por realizarlas. Pese a que en el diagnóstico se conoció las características de competitividad y dinamismo del grupo de alumnos, estas no pudieron ser tomadas en cuenta debido a que se generaba mucho desorden. Por tanto, considero que se priorizó el cumplimiento de los diferentes indicadores y no el atractivo de las actividades. Lo cual, influyó en el involucramiento o compromiso de los estudiantes en las sesiones.

Otra limitación que no se pudo adaptar al diseño, fue la cantidad de sesiones establecidas en un inicio con la institución educativa. Dado que la intervención solo estuvo compuesta por 3 sesiones, no se tuvo la oportunidad de profundizar en las actividades. Contar con más tiempo hubiera sido ideal por la complejidad de abstracción y de autorreflexión que se requiere al trabajar la empatía. Por lo que, se sugirió establecer

más encuentros para poder otorgar el tiempo necesario en el desarrollo de cada dinámica y brindar un acompañamiento más profundo a los estudiantes.

En relación a las recomendaciones principales para próximas intervenciones, se encuentra el primer punto detallado sobre considerar que las actividades sean dinámicas, para así estimular la participación. Asimismo, se recomendó fortalecer las habilidades del grupo de trabajo para manejar situaciones de desorganización con poblaciones similares. Finalmente, para el centro educativo se plantearon algunas sugerencias para seguir promoviendo el desarrollo integral de los alumnos. Como primer aspecto, se sugirió abordar el tema de relaciones empáticas en las tutorías, ya que se evidenció que muchos estudiantes desconocían el tema. También, se recomendó que se trabaje en la autorregulación, enfatizando la importancia de controlar las emociones y conductas hacia los demás. Ello debido a que los alumnos no parecían estar acostumbrados a la regulación que promovía el equipo de trabajo a través de normas o indicaciones.

Principales resultados de aprendizaje

Durante la elaboración de estos dos productos, he logrado rescatar algunos resultados de aprendizaje que se relacionan con los conocimientos adquiridos en la carrera de Psicología.

En referencia a la primera situación de contexto organizacional, gracias a los diferentes cursos integradores y en específico el curso de Diseño y Evaluación de Programas, reconozco la importancia de diseñar una intervención, en base a una adecuada identificación de necesidades. En efecto, conocer a tu público y sus demandas conlleva a desarrollar intervenciones con objetivos más claros. Adicionalmente, estos cursos también me permitieron contar con herramientas de planificación y diseño, en el cual se detallan las actividades, el propósito de cada una de ellas, los recursos necesarios y el tiempo estimado de cada sesión.

En cuanto a la segunda situación de contexto educativo, considero que pude alcanzar un mayor dominio de la competencia Interviene. Pues, tuve la oportunidad de planificar, diseñar y ejecutar una intervención completa, donde logré poner en práctica metodologías y dinámicas congruentes al desarrollo del público objetivo. Al respecto, es importante comentar que cada sesión supuso todo un reto para mi persona y para mi grupo de trabajo, ya que fue nuestra primera vez facilitando una intervención. Por lo que, fue inevitable que se presentaran momentos de desorden que dificultaban el desarrollo de las

actividades. Ante esto, fue necesario fortalecer nuestras habilidades de manejo en grupo, para atraer la atención de adolescentes y llevarlos a un proceso de reflexión.

Un siguiente aprendizaje relacionado al funcionamiento de una intervención, es la apertura que debe existir al cambio. Entendí que era inevitable modificar las actividades planeadas, ya que debían ser ajustadas conforme a las necesidades que se presentaban en cada visita. Algunos de estos cambios se podían planear, pero otros ocurrían en el momento de la sesión, de modo que también tuve que reforzar mis habilidades de trabajo en equipo y comunicación con mis compañeros.

Ahora bien, me gustaría precisar que, en las dos evidencias de esta competencia, pude poner en práctica conocimientos previos del curso de Psicología del Aprendizaje. Gracias a esta materia, tengo siempre presente que cualquier espacio de formación o instrucción debe generar un aprendizaje significativo. En esa línea, reconozco que charlas o talleres basados en una enseñanza expositiva, solo origina un aprendizaje memorístico, en el que los asistentes mantienen un rol pasivo y receptivo de la información (Roa, 2018). A diferencia del aprendizaje significativo, que permite que los asistentes tengan un rol activo en la propia construcción de sus aprendizajes en base a conocimientos, experiencias y reflexiones (Viera, 2003). Por ende, durante el diseño de ambas intervenciones consideré necesario incorporar actividades que permitan la participación activa, práctica, de razonamiento y de discusión en los participantes.

Finalmente, un aprendizaje que se ha mencionado indirectamente en esta competencia, es el de contar con un plan de evaluación como parte del diseño de la intervención. De esta manera, se podrá ver la efectividad de lo realizado. Esta competencia Evalúa será desarrollada a continuación en un nuevo proyecto.

Competencia Evalúa

Para esta competencia, se presenta como evidencia lo trabajado en el curso de Psicología y Salud. En este, se diseñó la propuesta de evaluación de un proyecto denominado “Maqueteando mi sueño”, el cual estaba enfocado en promover hábitos funcionales de sueño en estudiantes de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU). En específico, a modo de una evaluación de monitoreo, se estableció una matriz de Gantt para verificar la implementación de cada acción del proyecto en el período de tiempo oportuno (Evidencia E2). De la misma forma, se planteó una evaluación de resultados a partir de los medios de verificación e indicadores respectivos (Evidencia E1). Por último, se determinó los lineamientos para realizar una evaluación de impacto mediante una prueba psicométrica y los criterios de pertinencia, eficacia, eficiencia y sostenibilidad.

Situación a Mejorar

A partir de un diagnóstico participativo se reconoció como problemática de intervención a los hábitos disfuncionales de sueño. Esto, debido a que se identificó que los alumnos de FAU presentaban patrones irregulares de sueño caracterizados por dormir una reducida cantidad de horas, o evitar hacerlo para avanzar o terminar trabajos y, posteriormente, dormir más horas los días subsiguientes a fin de compensarlo. De esa manera, no incluyen las horas de sueño en la organización de su tiempo para cumplir con las demandas de la universidad, lo cual acarrea efectos adversos en su rendimiento académico, su salud y su bienestar en general. Como principales factores causales se identificó la reducida problematización de esta problemática, la priorización del tiempo para realizar actividades académicas sobre horas destinadas a dormir, y el bajo interés en buscar alternativas de solución a dichos hábitos.

Frente a esta información recogida en el diagnóstico, se diseñó un proyecto que tuvo como objetivo general que por lo menos el 10% del total de estudiantes de la FAU desarrollen hábitos funcionales de sueño. Para el logro de ello, se delimitaron tres objetivos específicos. El primer objetivo buscaba que los alumnos disminuyan sus creencias disfuncionales acerca del sueño (e.g. creer que el sueño es una pérdida de tiempo). El segundo objetivo consistía en que los docentes disminuyan la transmisión de creencias disfuncionales acerca del sueño entre los alumnos de la FAU, y el tercer objetivo, contemplaba que los estudiantes realicen un balance entre sus tareas académicas y sus horas destinadas a dormir para lograr el desarrollo de hábitos funcionales de sueño.

Con tal de alcanzar dichos objetivos, se propuso la realización de charlas informativas, talleres de capacitación, espacios de encuentro entre docentes, entre otros. Estas acciones concretas fueron organizadas en función de los objetivos propuestos y siguiendo el enfoque del marco lógico para el diseño de proyectos (Evidencia E1)

Al respecto, cabe precisar que, a manera de un piloto del proyecto, se implementó una de sus actividades denominada “El *Dark Side* de mi sueño”, durante una feria de salud que tuvo lugar en la misma FAU. Esta actividad tenía por objetivo informar a los estudiantes de la FAU acerca de los hábitos funcionales y disfuncionales de sueño; y sus posibles efectos. En cuanto a las metas que se establecieron, fueron dos. La primera, era que por lo menos 10 estudiantes de arquitectura asistan a la feria y se acerquen al stand de sueño para informarse; y la segunda, era que como mínimo 5 alumnos de FAU que participan de la actividad, expresaran su desacuerdo con al menos una de las creencias disfuncionales sobre los hábitos de sueño. Este resultado era esperado debido a que lo estudiantes al momento de finalizar su participación, ya contaban con la información obtenida en las dinámicas realizadas como parte de la actividad (Evidencia E3).

Así pues, para evaluar dicha información, se implementó una prueba de salida, la cual será detallada en el acápite de solución planteada. En ese sentido, en los siguientes párrafos se explicará la propuesta de evaluación para la actividad piloto y para todo el proyecto en general.

Reseña Teórica

Para el desarrollo de este proyecto, se tuvo presente los conceptos teóricos de Marco Lógico y las tres formas de evaluación que existen para medir el alcance de intervenciones que buscan generar cambios en el conocimiento y habilidades de los asistentes.

Por un lado, la matriz del Marco Lógico es una herramienta cuya función simplifica el proceso de diseño, ejecución y evaluación del proyecto (Ortegón et al., 2015). Para lograr comprender la lógica vertical de la matriz, se puede leer de abajo hacia arriba los cuatro niveles jerárquicos: acciones, actividades, resultados, propósito y fin; pues guardan una relación de causa y efecto. Sumado a ello, si se lee la matriz de forma horizontal, esta incluye metas, indicadores de desempeño, medios de verificación sobre el progreso del proyecto y supuestos para cada nivel mencionado (Fundación Suiza, 2017). De esta forma, como se puede observar en el portafolio, se ha desarrollado una matriz de evaluación siguiendo este concepto. En este, se describe los objetivos generales y específicos junto con las herramientas de evaluación e indicadores de logro. Estos

últimos, se caracterizan por ser cuantificables y visibles en comportamientos específicos de los participantes (Camacho et al., 2001).

Por otro lado, es también importante abordar las formas de evaluación que existen para medir el alcance de un taller o programa. Según Rossi, Lipsey y Henry (2018), se cuentan con tres tipos de evaluación que se realizan en momentos diferenciados. El primero es la evaluación de resultados, la cual se caracteriza por dar a conocer los cambios generados en el comportamiento o conocimiento de los participantes conforme cada objetivo del proyecto va concluyendo. Aquí, el reto es evaluar no solamente qué cambios se han obtenido, sino también en qué grado el cambio puede ser atribuido al proyecto (Camacho et al., 2001). Al respecto, se recomienda que este tipo de evaluación maneje una metodología participativa, para que así los asistentes se encarguen de hacer explícitos los cambios construidos a partir de indicadores establecidos (Miller, 2017).

El segundo tipo de evaluación es el de procesos, también conocido como la evaluación de monitoreo que se realiza a las acciones planificadas (Rossi et al., 2018). Es decir, es una evaluación que pretende analizar el diseño de una intervención y su grado de implementación, ello con la intención de generar evidencia sobre su eficiencia y eficacia en el logro de los resultados esperados (Sharpe, 2011).

Por último, se describe la evaluación de impacto, la cual depende de los dos tipos de evaluación descritos anteriormente (Rossi et al., 2018). Este tiene por objetivo evaluar si el programa produjo los efectos deseados en los participantes, y si esos efectos son atribuibles a la intervención ejecutada (Camacho et al., 2001). Por tanto, este tipo de evaluación se realiza en dos momentos del proyecto. Al inicio, en donde se aplica una prueba de entrada que evidencia una línea base del conocimiento y habilidades sobre la cual se intervendrá, y al final del taller, a través de una prueba de salida que evalué los mismos conocimientos. A partir de la comparación de ambos resultados se manifiesta el cambio generado (Rossi et al., 2018).

Solución planteada

Como se comentó, se realizó una actividad a modo de un piloto del proyecto diseñado, y sobre la cual se plantearon dos metas. La primera, era que por lo menos 10 estudiantes de FAU asistan a la actividad “El *Dark Side* de mi sueño” para informarse acerca de los hábitos funcionales y disfuncionales de sueño; y sus posibles efectos en ambos casos. Sobre ello, se afirma que se sobrepasó la meta indicada, pues asistieron un total de 23 alumnos de FAU. En cuanto a la segunda meta, se estableció que como mínimo

5 alumnos de FAU que participan de la actividad expresan su desacuerdo con al menos una de las creencias disfuncionales sobre los hábitos de sueño y sus efectos. Para evaluarlo, se implementó una prueba de salida (Evidencia E3).

Esta última, consistió en presentar a los alumnos una urna con 3 creencias funcionales y 7 creencias disfuncionales de sueño para que aleatoriamente escogieran una. Luego de revisarla, debían manifestar su acuerdo o su desacuerdo frente a la creencia mediante una paleta de *like* o *dislike*, respectivamente. Una vez el estudiante o el grupo de alumnos lo realizaba, el facilitador fotografiaba las respuestas como un medio de verificación para la evaluación de la actividad. Cabe especificar que no se fotografió el rostro de ningún asistente por respeto a las consideraciones éticas de anonimato y confidencialidad (APA, 2017).

Sobre el desarrollo de la prueba, comentar que, si bien solo se limitaba a manifestar el acuerdo o desacuerdo con las creencias propuestas mediante una paleta, los asistentes brindaron su opinión al respecto, aun cuando no siempre se les preguntaba directamente. Demostrando así, el interés y curiosidad de los alumnos por aprender más sobre los hábitos de sueño. En ese sentido, aparecieron preguntas como “*¿es posible recuperar las horas de sueño?*” o “*¿el té favorece el sueño?*”.

En relación a los resultados, se cumplió la segunda meta en tanto 12 alumnos de FAU expresaron su desacuerdo con al menos una de las creencias disfuncionales sobre los hábitos de sueño. Algunas de estas creencias eran “*si no duermo hoy, mañana recupero las horas*”, “*no dormir no es un problema*” y “*el sueño no es tan importante como la alimentación*”. Adicionalmente, es interesante destacar que, si bien no se estableció una meta para medir las respuestas frente a las creencias funcionales sobre los hábitos de sueño, 8 alumnos expresaron estar de acuerdo con la única creencia funcional que salió durante la prueba de salida (i.e. “*El sueño favorece a que produzcamos ideas nuevas y más creativas*”).

Así pues, en líneas generales, se determina que la actividad contó con una mayor asistencia de la esperada, así como con un alto interés por parte de los participantes por aprender sobre los hábitos de sueño y sus efectos. Este interés se tradujo en que los asistentes prestaran atención a los facilitadores y a que realizaran preguntas adicionales. Por otro lado, se cumplió con la meta planteada de que los participantes expresaran su desacuerdo con ciertas creencias disfuncionales sobre el sueño.

Por todo lo expuesto, es factible afirmar que la presente actividad, a manera de piloto, evidencia condiciones que predecirían un buen desempeño del proyecto de llegar a

implementarse en el futuro. En particular, el interés de los alumnos, su disposición a informarse sobre los hábitos de sueño y su deseo de hacer algo para mejorarlos, sería un indicador de su posible participación en las futuras actividades. Ahora bien, aunque solo se realizó una única actividad de todo el proyecto planteado, me gustaría seguir profundizando en esta competencia Evalúa a través de la descripción de cómo se tiene pensado realizar una evaluación de resultado y de impacto, si es que se llegará a ejecutar el proyecto.

En ese sentido, finalizada toda la intervención, se tiene como siguiente paso realizar una evaluación de resultado, la misma que permite observar si las metas planteadas para los tres resultados detallados en el marco lógico, se lograron alcanzar (Evidencia E1). Luego de sistematizar y analizar los resultados obtenidos con los esperados, se planea efectuar una evaluación de impacto. Esta última permitirá tener un conocimiento sobre los efectos o la magnitud de cambio producido por el proyecto en los estudiantes de Arquitectura. Este tipo de evaluación resulta importante ya que, al ser un programa nuevo, se busca averiguar si efectivamente los efectos que se presenten en la población son atribuibles a la intervención realizada.

De esta manera, la evaluación de impacto se realizará luego de un año de haber finalizado el proyecto. Este tiempo es el más apropiado dado que primero se ejecuta la evaluación de resultados, lo cual se intuye que implica un cierto grado de complejidad en términos de recursos humanos y monetarios. Por lo que, es necesario otorgar un tiempo prudencial y oportuno para realizar el siguiente modelo de evaluación. Asimismo, según Rossi, Lipsey y Henry (2018), establecer seis meses o un año serían los tiempos ideales para realizar este proceso de evaluación a los programas de intervención.

En cuanto a la forma de medir este impacto, sería a través de la aplicación de un *pre-test* y *post-test*, es decir de los resultados obtenidos de una prueba psicométrica antes y después de participar en el proyecto. La prueba elegida para esta evaluación es el Índice de Calidad de Sueño de Pittsburg (PSQI) versión colombiana (Escobar-Córdoba & Eslava-Schmalbach, 2005). El instrumento consta de 19 items que se puntúan para obtener un índice general de la calidad subjetiva del sueño. Así, se determina que a mayor puntuación peor calidad de sueño. Por lo cual, en la prueba de salida se espera que los estudiantes de Arquitectura obtengan puntajes menores que evidencien una mejora en su calidad de sueño.

En este aspecto, es importante comentar que tanto en la prueba de entrada como en la prueba de salida participaran solo un determinado grupo seleccionado entre todos

aquellos estudiantes que formaron parte del programa de intervención. Así, la elección de este grupo se planea realizarla de manera aleatoria para que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de formar parte del grupo.

Por otra parte, en referencia a los criterios de evaluación del proyecto, se establecen los principios de pertinencia, eficacia, eficiencia y sostenibilidad (Rossi et al., 2018). Sobre los cuales, mi grupo y yo consideramos que nuestro proyecto cumple con cada principio. Según el criterio de pertinencia, se determinó que el proyecto de intervención era pertinente dado que responde a una necesidad sentida por parte de los estudiantes de Arquitectura. Es así que, en base a la información obtenida en el diagnóstico, se evidenció la necesidad de contar con recursos que faciliten mejores hábitos de sueño. Aquí, precisar que, si bien algunos estudiantes entrevistados normalizaban la falta de sueño, estos se quejaban de sus efectos adversos en la salud (i.e. cansancio, estrés, ansiedad). Por lo que, el proyecto contribuye a resolver tanto el problema central de hábitos disfuncionales de sueño, como los efectos adversos identificados por la población.

Respecto al criterio de eficacia, se espera cumplir con la mayoría de resultados propuestos, debido a que las actividades diseñadas se sustentan en la revisión de literatura científica sobre la deconstrucción de creencias disfuncionales acerca del sueño y el desarrollo de hábitos de organización del tiempo. Asimismo, para garantizar este principio se propuso la ejecución de una evaluación de monitoreo y de resultados que permita observar cómo y qué tanto se está avanzado hacia el logro del propósito del proyecto. De modo que, para contar con un seguimiento de la ejecución de todas las actividades y acciones planteadas se creó una matriz de Gantt. En la cual, también se puede observar el presupuesto necesario para la implementación del programa de intervención (Evidencia E2).

En relación al criterio de eficiencia, este se logrará en la medida en que el proyecto se ejecute a través de los recursos ya establecidos previamente. En tal sentido, se considera el proyecto eficiente si es que se promueven conductas de sueño saludables con una moderada inversión de recursos económicos y humanos. Por ejemplo, se ha procurado contratar a especialistas únicamente para aquellas actividades que lo requieran. Así también, al ser moderada la inversión, se esperaría que en un futuro se replique el proyecto, lo que llevaría al siguiente principio de sostenibilidad.

Este último principio, es considerado dado que el proyecto incluye actividades de trabajo con los docentes, los cuales fueron identificados como una fuente que permite la difusión de creencias disfuncionales en los estudiantes de Arquitectura. De esta manera,

a través de la disminución de la transmisión de creencias disfuncionales sobre el sueño en los profesores, se espera que una menor cantidad de nuevos estudiantes reciban estos mensajes y los internalicen. Además, mediante la inclusión de consejos para la promoción de sueño saludable en el “Manual de supervivencia del cachimbo” se espera que todos los ingresantes a la FAU se informen sobre los hábitos de sueño. Cabe señalar que se conoció la existencia de este manual durante la etapa de diagnóstico, y sobre el cual, los representantes estudiantiles mostraron disposición a seguir difundirlo. Con esta idea, se resalta la importancia de conservar las alianzas generadas a lo largo del proyecto para garantizar su sostenibilidad.

Principales resultados de aprendizaje

Como se ha descrito, el proyecto realizado en el curso de Psicología y Salud es capaz de cumplir con los criterios de evaluación que se espera en un programa de intervención. Así también, demuestra ser un proyecto que toma en cuenta llevar a cabo evaluaciones tanto en el proceso como en el resultado y en el impacto del mismo. Por tales motivos, considero que desarrollar este trabajo me permitió contar con un mayor dominio de la competencia Evalúa.

En primera instancia, uno de los aprendizajes que me llevo es la importancia de evaluar que efectivamente un programa de intervención sea coherente y pertinente con las demandas del público objetivo. En ese marco, el presente proyecto ha demostrado ser coherente con las necesidades de la comunidad FAU en tanto busca disminuir los efectos adversos que origina los hábitos disfuncionales de sueño en la salud. Específicamente, el proyecto contribuiría a disminuir problemas de salud física, dificultades socioemocionales y un reducido desempeño cognitivo; los cuales de forma conjunta podrían perjudicar la adaptación a la vida universitaria y el rendimiento académico (Alhola & Polo-Kantola, 2007; Lund et al., 2010).

Un segundo aprendizaje que reflexiono en esta competencia, es la postura crítica que se debe tener frente a la propuesta de un plan de evaluación. En efecto, los cursos integradores de la carrera y el curso Diseño y Evaluación de Programa me han permitido desarrollar una mirada más juiciosa y analítica sobre ello. Por lo que, considero que he reforzado mi capacidad de identificar fortalezas y oportunidades de mejora en la evaluación de un proyecto.

En este caso particular, percibo que, para evaluar los resultados del proyecto, se ha determinado, en la mayoría de los objetivos, medidas de autorreporte dada la naturaleza

de algunos constructos como las creencias sobre el sueño. Por tanto, la evaluación del proyecto asumiría las limitaciones propias de un autorreporte, como la menor objetividad de las respuestas y el asumir que los participantes son capaces de responder a las preguntas planteadas. No obstante, pese a dicha limitación, considero que el proyecto posee determinadas fortalezas. En primer lugar, está orientado a la creación de un entorno saludable mediante el trabajo con agentes externos como los docentes y la alianza estratégica con instituciones. En segundo lugar, el proyecto fue diseñado tomando en cuenta recursos, materiales y espacios ya existentes en la FAU. Por último, gracias al desarrollo de un piloto se puede valorar el buen desempeño futuro del proyecto.

Es a partir de la revisión de estas fortalezas y limitaciones, que identifiqué algunas sugerencias para otras líneas de intervención. Así pues, es relevante que se busque sensibilizar e involucrar a las autoridades académicas de la comunidad FAU, de tal manera que estén prestos a brindar mejoras o ajustes necesarios para que los estudiantes puedan tener una mejor calidad y cantidad de sueño. Igualmente, sería pertinente implementar espacios de tutoría, en los que se brinde acompañamiento y asesoría a los estudiantes con respecto a su salud y, en particular, a sus hábitos de sueño. El objetivo de ello sería que puedan recibir contención y consejería frente a las demandas académicas y sociales de la facultad.

Finalmente, rescatar como último aprendizaje, la experiencia de diseñar un plan de evaluación a partir de la matriz de marco lógico. En efecto, fue un reto muy interesante para mi grupo y para mí, comprender esta metodología y pensar en diferentes indicadores de logro y evaluaciones que permitan recoger información sobre el desarrollo y resultados del proyecto. Por tanto, considero que me ha permitido fortalecer habilidades cognitivas como la creatividad, la metacognición y la toma de decisiones, ya que existieron varios momentos de análisis y meditación sobre qué herramientas de evaluación se debería usar para cada resultado esperado. Es en estos espacios de discusión que también desarrollé habilidades sociales como el trabajo en equipo, negociación y asertividad al momento de compartir ideas en grupo.

Conclusiones

A lo largo de este informe, he buscado recopilar aquellas experiencias que me han permitido reflexionar sobre mi desempeño y mi propio proceso de aprendizaje en las competencias de egreso de Diagnóstica, Interviene y Evalúa. De esta manera, a través de ciertos cursos del pregrado y la experiencia en mi centro de prácticas, considero haber logrado potenciar y fortalecer dichas competencias. Sin embargo, aún puedo reconocer algunas oportunidades de mejora.

En primera instancia, en la competencia Diagnóstica se presentó como evidencia el reporte realizado en el centro de prácticas sobre la problemática de rotación laboral; a partir del cual pude reflexionar sobre las limitaciones que encontré al momento de realizar el proceso de diagnóstico, así como las recomendaciones que planteo para futuros estudios. En cuanto a los principales aprendizajes que contemplé, se encuentran, el haber ganado valiosa experiencia en el planteamiento de objetivos y en el diseño de instrumentos de recojo de información que sean oportunos para cada propósito. De la misma forma, fortalecí mis habilidades de observación, conducción de entrevistas y de sistematización y análisis de los resultados cualitativos. Ello a través de la técnica de categorización de respuestas, la cual fue aprendida en el curso de Investigación Cualitativa.

No obstante, me parece relevante comentar que, si bien en mi formación académica realicé muchas entrevistas individuales con fines diagnósticos, son pocas las oportunidades en las que manejé grupos de discusión o *focus group*. Por lo tanto, reconozco que aún tengo una oportunidad de crecimiento en el manejo de esta herramienta. Así también, podré seguir fortaleciendo el análisis con información cualitativa, pues admito cierta preferencia por usar metodologías cuantitativas. Por último, es importante detallar que durante la elaboración de estos reportes se tuvo en cuenta las consideraciones éticas de confidencialidad de la información, análisis anónimo de respuestas y la voluntariedad de participación.

En relación a la competencia Interviene, se presentó como evidencia la propuesta de un diseño de intervención para el centro de prácticas; aunque, debido a factores externos no se logró llevar a cabo. Por lo que, para demostrar el dominio de ejecutar una intervención, se dio a conocer las sesiones realizadas en una institución educativa. De esta manera, con ambas actividades he podido fortalecer mis competencias de diseño y ejecución de programas psicoeducativos y organizacionales según las necesidades identificadas.

Respecto al dominio de diseño, gracias a estas experiencias y lo aprendido en los diferentes cursos, me siento segura de contar con los conocimientos teóricos y metodológicos para desarrollar y seleccionar actividades que vayan acorde al desarrollo del público y que también los motive a construir conocimientos. Sin embargo, si bien reconozco esta capacidad de planificar una intervención, aún considero que ejecutarlos es una destreza que puedo seguir mejorando. Con ello, hago referencia a mis habilidades de manejo de grupos, ya que todavía contemplo como un reto la capacidad de atraer y sostener la atención de participantes, ordenarlos y llevarlos a un proceso de reflexión que les permita construir aprendizajes de manera colectiva.

En referencia a la competencia Evalúa, se presentó el diseño de un programa de intervención junto con un plan de evaluación de monitoreo, de resultados y de impacto. De este modo, participé en la creación de una matriz de Gantt para monitorear la implementación de cada acción del proyecto en el periodo de tiempo oportuno. Asimismo, junto con mi grupo de trabajo, se planteó una evaluación de resultados a partir de medios de verificación e indicadores de logro. Por último, se propuso una evaluación de impacto mediante una prueba psicométrica y los criterios básicos de pertinencia, eficacia, eficiencia y sostenibilidad.

En línea con lo anterior, considero que el ejercicio de diseñar planes de evaluación fue muy interesante para mi formación académica, ya que me hizo ser más consciente de la importancia de evaluar y recoger información sobre el desarrollo y resultados de un proyecto. En este sentido, uno de los principales aprendizajes que me llevo es seguir fortaleciendo esa mirada crítica sobre qué se está evaluando en una intervención, y sobre todo cómo se lleva a cabo dicha evaluación.

A manera de síntesis, me atrevo a afirmar que cada experiencia descrita ya sea en mi centro de práctica o en algún curso integrador, me han permitido fortalecer mis competencias de Diagnostica, Interviene y Evalúa. Por lo que, considero que ante futuros retos profesionales y personales, puedo encontrarme en la capacidad de afrontarlos, pues cuento con las herramientas técnicas, teóricas y prácticas correspondientes a una formación integral en Psicología.

Consideraciones éticas

La formación académica recibida en la universidad, me brindó los conocimientos y herramientas necesarias para desarrollar un ejercicio profesional coherente con los principios éticos que regulan la intervención en psicología (Ley N° 28369, 2004). Por tanto, de forma transversal en la redacción de este informe he buscado evidenciar aquellas consideraciones éticas que se tomaron en cuenta al momento de desarrollar cada actividad.

De esta manera, uno de los principios que rigieron mi conducta profesional fue el de Autodeterminación (Principio E). Es decir, aceptar que las personas tienen la autonomía y el derecho de decidir si participa o responde las preguntas de los cuestionarios, entrevistas, pruebas, grupos de discusión, etc. (APA, 2017). Este principio lo pude poner en práctica durante el desarrollo de análisis de necesidades en la competencia Diagnóstica. En efecto, en estos espacios de recojo de información se comparten opiniones subjetivas que podrían comprometer al participante. Por ejemplo, en las entrevistas para indagar la problemática de rotación laboral percibí algunos silencios que demostraban cierto rechazo a responder algunas preguntas. Por lo que, para generar mayor confianza en los colaboradores, recurría a las cuestiones éticas de confidencialidad, responsabilidad y evitación al daño (Principio A). Si pese a ello, aún existía una negación por brindar información, se respetaba su decisión y se continuaba con las siguientes preguntas.

Igualmente, el principio de autodeterminación se vio reflejado en la competencia Interviene a través del asentimiento informado que se repartió durante las sesiones a los adolescentes en el curso de Psicología y Desarrollo Integral. De esta manera, se garantizó la participación voluntaria en una actividad que ha sido previamente informada. Además, destacar que se dio la obtención del consentimiento por parte de los padres de los menores mediante la dirección de la institución educativa.

Por otro lado, un segundo principio que orientó mi ejercicio profesional fue el de Confidencialidad (APA, 2017). El cual, fue aplicado al momento de levantar información sobre las razones por las que un colaborador de la empresa desearía retirarse. En estas conversaciones se compartió información muy sensible sobre los participantes mismos, su relación con la organización en general e incluso se mencionaron trabajadores específicos. Por tanto, fue importante aclarar a los participantes sobre la política de privacidad que existe desde el inicio de la entrevista. Así también, se les comentó sobre quiénes tendrán acceso a la información y las medidas que se tomarán para evitar

cualquier daño a su persona o la relación laboral que mantiene con la empresa. De esta forma, busqué respetar y cuidar a todas las personas con las que tuve contacto en mi centro de práctica.

En línea con lo anterior, durante la competencia Evalúa también se respetó este principio de confidencialidad, ya que no se fotografió el rostro de ningún asistente por respeto a las consideraciones éticas de anonimato. Se tuvo especial cuidado en ello, debido a que las fuentes de verificación de la prueba de salida en la actividad “*El Dark Side de mi Sueño*”, involucraba tomar fotografía a los resultados de las personas.

Finalmente, comentar que mi labor profesional se guió por los principios transversales de competencia e integridad (Federación Europea de Asociaciones de Psicología [EFPA], 2005). Estos se evidenciaron al momento de diseñar y ejecutar las sesiones con los adolescentes escolares, pues me aseguré de ser consciente de mis limitaciones como psicóloga en formación. De modo que, fui consciente del poder de mi palabra frente a los participantes y cuando tenía alguna duda sobre el desarrollo de la intervención, solicitaba supervisión de las docentes del curso para así realizar un trabajo óptimo y responsable.

De la misma manera, estos principios fueron reconocidos en mis funciones como practicante de reclutamiento y selección, ya que al llegar a mi centro de prácticas noté la existencia de metodologías que desconocía como, la entrevista por competencias y el uso de una interesante prueba proyectiva. Por ese motivo, durante mis primeros meses de practicante procuré ser autodidacta y capacitarme a través de la búsqueda de información en la biblioteca de la universidad, en Internet y en las propias consultas con mi supervisora de prácticas.

Por todo lo mencionado, considero haber realizado un periodo de prácticas bastante responsable con mis funciones y con las diferentes actividades descritas en este informe. Las mismas que me permiten evidenciar las consideraciones éticas fundamentales para ejercer las competencias del perfil de egreso.

Referencias

- Albaladejo-Blázquez, N., Caruana-Vaño, A., López, L., Ruíz, C., & Molina, L. (2016). *Programa AEMO: propuesta de intervención para el desarrollo de competencias emocionales para mejorar las relaciones interpersonales*. Recuperado de: <https://rua.ua.es>
- Alhola, P., & Polo-Kantola, P. (2007). Sleep deprivation: Impact on cognitive performance. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 3(5), 553–567.
- Álvarez, M. (2002). Primera fase de la intervención: La determinación de las necesidades de los destinatarios del programa. En: Álvarez R., M. (Coord.) *Diseño y Evaluación de Programas*, 51-89. Madrid. Recuperado de <https://docplayer.es/8247592-Primera-fase-de-la-intervencion-la-determinacion-de-las-necesidades-de-los-destinatarios-del-programa.html>
- Amemiya, I., Oliveros, M., & Barrientos, A. (2009). Factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*, 70(4), 255-258.
- American Psychological Association [APA] (2017). *Ethical principles of psychologist and code of conduct*. APA.
- Auerbach, C. F., & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative studies in psychology. Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. New York University Press.
- Bengtsson, H., Söderström, M., & Terjestam, Y. (2015). The structure and development of dispositional compassion in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 36(6), 840-873.
- Calleja, R. (2018). Employee Experience: Un Viaje Con Los Zapatos De Nuestros Empleados. *Observatorio de Recursos Humanos y RR.LL.*, 7. Recuperado de http://barometroex.com/wp-content/uploads/EX_enEvolución_Buljan_art130.pdf
- Camacho, H., Cárama, L., Cascante, R. & Sainz, H. (2001). *El enfoque del marco lógico: 10 casos prácticos*. Cideal; Acciones de Desarrollo y Cooperación.
- Castanyer, O., & Ortega, E. (2013). *Asertividad en el trabajo: Cómo decir lo que siento y defender lo que pienso*. Barcelona: Editorial Penguin Random House.
- Castanyer, O. (2014). *Aplicaciones de la asertividad*. Bilbao: Editorial Desclee de Brower.
- Castillo, J. (2012). *Administración de personal: un enfoque hacia la calidad* (3ra ed.). Ecoe Ediciones.
- Centeno, R., Huanchuire, E. & Minaya, L. (2017). *Rotación Laboral Voluntaria en las Agencias de Viajes en la Ciudad del Cusco* (Tesis de maestría). Pontificia

- Universidad Católica del Perú, Perú. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/8321>
- Chiavenato, I. (2011). *Administración de recursos humanos: El capital humano de las organizaciones*. (5ta. ed.). México: Mc Graw Hill.
- Conexión ESAN (2018). Employee journey map: el factor para mejorar la experiencia del empleado *Conexión ESAN*. Recuperado de <https://www.esan.edu.pe/apuntes-empresariales/2018/09/employee-journey-map-el-factor-para-mejorar-la-experiencia-del-empleado/>
- Conexión ESAN (2019). Rotación laboral en el Perú: ¿qué hacer para disminuirla? *Conexión ESAN*. Recuperado de <https://www.esan.edu.pe/apuntesempresariales/2019/09/rotacion-laboral-en-el-peru-que-hacer-para-disminuirla/>
- Deloitte. (2017). El costo de la rotación de personal. *Informativo Gerencial*. Recuperado de <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/ec/Documents/deloitte-analytics/Informativo-Gerencial/Informativo%20Marzo%202017.pdf>
- Díaz-Villabella, E. (2018). *Employee Experience, el latido interior* (p. 24).
- EAE Business School (2017). *Rotación laboral ¿Qué ventajas tiene?*. Recuperado de <https://retos-directivos.eae.es/rotacion-laboral-que-ventajas-tiene/>
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual review of psychology*, 51(1), 665-697.
- Escobar-Córdoba F. & Eslava-Schmalbach J. (2005). Validación colombiana del índice de calidad de sueño de Pittsburgh. *Revista de Neurología*, 40(3), 150-155.
- Fernández, I., López, B., & Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de psicología*, 24(2), 284-298.
- Federación Europea de Asociaciones de Psicología (2005). Código ético. Recuperado de <http://www.efpa.eu/ethics/meta-code-of-ethics->
- Fundación Suiza. (2017). *Guía para la formulación de proyectos bajo el enfoque de marco lógico*. Recuperado de https://innpulsacolombia.com/sites/default/files/anexo_6_guia_para_formulacion_de_marco_logico.pdf
- Gaeta, M., & Martin, P. (2009). Estrés y adolescencia: estrategias de afrontamiento y autorregulación en el contexto escolar. *Revista de Humanidades*, 15(1), 327-344.
- Gaethe, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436-443.
- Gallup (2016). *Gallup Q12 employee engagement survey*. New York. Recuperado de https://www.goalbusters.net/uploads/2/2/0/4/22040464/gallup_q12.pdf

- Garaigordobil, M., & Peña, A. (2014). Intervención en las habilidades sociales: Efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. *Psicología Conductual*, 22(3), 551-567.
- Gestión. (16 de agosto de 2013). Menor nivel de rotación de personal está en la industria. *Gestión*. Recuperado de <https://gestion.pe/tendencias/management-empleo/menor-nivel-rotacion-personal-industria-45843-noticia/?ref=gesr>
- Gestión. (28 de febrero de 2019). ¿Por qué muchos buenos empleados renuncian de manera intempestiva? *Gestión*. Recuperado de <https://gestion.pe/economia/management-empleo/buenos-empleados-renuncian-manera-intempestiva-nnda-nnlt-259926-noticia/>
- Gobierno de Navarra, (2009). *Guía para medir la satisfacción respecto a los servicios prestados*. Recuperado de: <http://www.navarra.es>.
- Gorostiaga, A., Balluerka, N., & Soroa, G. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educación*, 364, 12-38.
- Hellriegel, D., & Slocum, J. (2009). *Comportamiento Organizacional*. México DF: Cengage Learning.
- Hernández, M. G., Díaz, A. H., & Arrondo, O. A. (2011). Indicadores para la valoración del impacto del taller de formación de estrategias de aprendizaje en el desempeño docente de los profesores y estudiantes de las Sedes Universitarias Municipales. *Pedagogía Universitaria*, 16(1), 13-36.
- Hernández, S., Cruz, Z., Meza, M. & Cruz, L. (2017). Principales causas de la rotación del personal en Empresas de Servicios de Transporte. 4(11), 43. Recuperado de https://www.ecorfan.org/bolivia/researchjournals/Sociologia Contemporanea/vol4num11/Revista_Sociologia Contemporanea_V4_N11_5.pdf
- Ipsos Perú. (2014). *Ante una alta rotación de colaboradores, aumente el valor de su propuesta*. Recuperado de <https://www.ipsos.com/es-pe/ante-una-alta-rotacion-de-colaboradores-aumente-el-valor-de-su-propuesta>
- Jericó, P. (2001). *Gestión del talento: del profesional con talento al talento organizativo*. Madrid: Pearson Educación.
- Jiménez, R. & Marroquín, D. (2020). *Estado actual de la gestión del Employee Experience en una empresa del sector seguros peruano. Caso: Interseguro* (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/16801>
- La Agencia de Viajes Perú. (2017). *Rotación, un fenómeno cada vez más presente*. Recuperado de https://issuu.com/ladevi.argentina/docs/peru_82
- Luna, A. & De Gante, A. (2017). Empatía y gestión de conflictos en estudiantes de secundaria y bachillerato. *Revista de Educación y Desarrollo*, 40, 27-37.

- Lund, H. G., Reider, B. D., Whiting, A. B., & Prichard, J. R. (2010). Sleep patterns and predictors of disturbed sleep in a large population of college students. *Journal of adolescent health, 46*(2), 124-132.
- Mangia, M. R. (2017). *Propuesta de entrevista de salida para una compañía multinacional de sector asegurado* (Tesis de licenciatura). Universidad Espíritu Santo, Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.uees.edu.ec/123456789/2356>
- ManpowerGroup. (2015). *Encuesta de Escasez de Talento 2015*. Recuperado de <https://www.manpower.com.pe/mpintranet/publicaciones/3166-9795432090759.pdf>
- Miller, R. (2017). The practice of program evaluation in community psychology: Intersections and opportunities for stimulating social change. En *APA handbook of community psychology: Methods for community research and action for diverse groups and issues*, (pp. 107-121). American Psychological Association.
- Montes, J. (2014). Comunicación asertiva y trabajo en equipo: Resultados de un programa de intervención en los supervisores de una empresa. *Propósitos y representaciones, 2*(2), 121-196. Recuperado de <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/62>
- Morgan, J. (2017). *The Employee Experience Advantage* (1st ed.). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Oliveros, E. (2012). *Comunicación en la empresa*. Lima: Universidad Continental. Recuperado de https://issuu.com/ucvirtual/docs/manual_comunicacion_en_la_empresa
- Ortegón, E., Pacheco, J., & Prieto, A. (2015). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. Chile: Cepal. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5607/S057518_es.pdf
- Pérez-Campero, M. (1991) *Cómo detectar las necesidades de una intervención psicoeducativa*. Narcea de Ediciones.
- Posavac, E. & Carey, R. (2003). *Program Evaluation: Methods and Case Studies*. (6ta ed.) NJ: Prentice Hall.
- Price Waterhouse Coopers. (2014). *1er estudio: Tendencias de retención del talento Perú 2014*. Recuperado de <https://www.pwc.pe/es/publicaciones/assets/1er-estudio-de-retencion-de-talento-peru-2014.pdf>
- Rossi, P., Lipsey, M., & Henry, G. (2018). *Evaluation: A systematic approach*. Sage publications.
- Sharpe, G. (2011). A review of program theory and theory-based evaluations. *American International Journal of Contemporary Research, 1*(3), 72-75.

- Smith, M. J. (2013). *Cuando digo no, me siento culpable*. México: Debolsillo Clave.
- Tapahuasco, C. (2018). *Estilo de comunicación asertiva y el compromiso organizacional de los docentes de las I.E. de la Plaza Principal de Vitarte* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú. Recuperado de <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2131>
- The Adecco Group (2019). *Perú ocupa el puesto 79 en temas de talento y competitividad*. Recuperado de <https://www.adecco.com.pe/peru-ranking-mundial-gtci/>
- Torres, F. (2018). *Taller de habilidades de comunicación asertiva para líderes* (Tesis de maestría). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México. Recuperado
- Vega, K. S., & Nieto, Y. O. (2014). La comunicación asertiva como función integradora de la práctica gerencial. *Colección Académica de Ciencias Sociales*, 1(1), 13-39. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/373431545/La-Comunicacion-Asertiva-Como-Funcion-Integradora>
- Velazco, A. (2019). *Estudio de caso organizacional: programa de intervención de clima laboral en colaboradores de un centro odontológico en Lima Metropolitana* (Tesis de licenciatura). Universidad de San Martín de Porres, Perú. Recuperado de <http://200.37.171.68/handle/usmp/4878>
- Viera, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades*, (26), 37-43.

Apéndices

Apéndice A. Datos del Centro de Práctica Pre profesional

- a) Ubicación: Jorge Chávez 154, Miraflores
- b) Rubro del centro de práctica: Agencia de Viajes y Turismo
- c) Nombre y cargo del supervisor de práctica: Lic. Mildred Nuñez, Asistente de Selección
- d) Período de la práctica: Del 12 de agosto del 2019 al 11 de abril del 2020
- e) Características del Centro de Práctica:
 - Público objetivo: Personas naturales, Agencias de Viaje Minoristas
 - Actividades que desarrolla: El principal negocio de esta agencia es la venta de paquetes turísticos que incluye la compra de pasajes, la reserva de servicios en hoteles, restaurantes, tours y la posibilidad de contar con un guía turístico particular.
 - Misión: Ser líderes en innovación, brindar los servicios turísticos de mejor calidad y dar la mayor cobertura que una compañía de gestión de destinos pueda brindar, manteniendo siempre nuestro compromiso con el turismo responsable.
 - Visión: Contribuir al desarrollo del turismo sostenible a través de experiencias de viaje que excedan todas las expectativas, basándonos en nuestra calidad, profesionalismo y atención por el detalle.

Apéndice B. Certificado de Finalización de Prácticas Pre-profesionales

| | | | |
|--|---|--------------------------|-----------------------|
| Nombre completo del/la alumno/a | Estefania Nancy Telles Vera | Fecha de emisión: | 17 de Abril del 2020 |
| | | Fecha de inicio: | 12 de Agosto del 2019 |
| Número de horas acumuladas | 1 semana = 30 horas En total = 960 horas | Fecha de fin: | 11 de Abril del 2020 |
| Calificación (0-20) | 17 (Diecisiete) | | |

Funciones realizadas:

- Función principal del puesto de trabajo:
Apoyo en el proceso de reclutamiento y selección de personal, así como en otras sub áreas según requerimiento del área de Gestión del Talento.
- Actividades o tareas principales que se desprenden de la función del puesto de trabajo:
 - a) Publicar las ofertas laborales en las diferentes fuentes de reclutamiento.
 - b) Revisar, filtrar Hojas de Vida, realizar filtro telefónico y citar a los candidatos a entrevista.
 - c) Apoyo en la realización de entrevistas y aplicación de pruebas proyectivas.
 - d) Realizar referencias laborales a los postulantes pre-seleccionados.
 - e) Apoyo en la programación de Evaluaciones Médico - Ocupacionales
 - f) Apoyo en el seguimiento de entrega de documentos de ingreso y armado de files.
 - g) Elaboración de comunicados de bienvenida.
 - h) Apoyo en la participación de Ferias Laborales.
 - i) Apoyo en otras tareas del área.

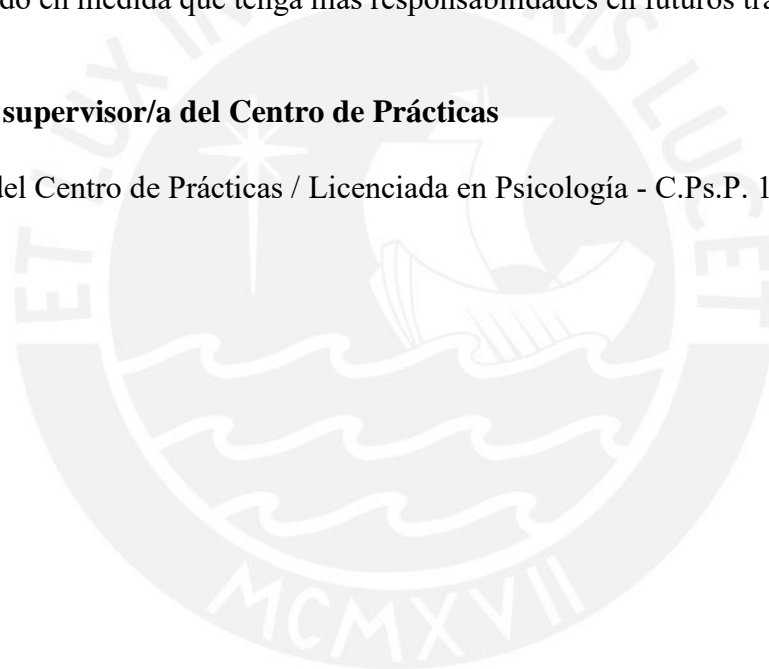
Apreciación cualitativa del desempeño:

Estefanía durante todo el tiempo de prácticas se mostró muy motivada y siempre tenía mucha predisposición para el trabajo en equipo, además dentro del ambiente laboral se mostró empática, asertiva y con una adecuada capacidad de escucha. Es una persona organizada, estructurada y planificada en el trabajo que realiza o se le encomienda. Todas las recomendaciones que se le pudieron brindar en el tiempo de prácticas siempre las tomaba de forma positiva y las ponía en práctica en sus actividades diarias. Un aspecto para resaltar de Estefanía es que siempre se encuentra investigando y cuestiona sobre aquellos temas que no conoce.

En cuanto a las oportunidades de mejora de Estefanía, considero que debe trabajar en su seguridad y confianza, sin embargo, aún está en aprendizaje y formación y es algo que irá ganando en medida que tenga más responsabilidades en futuros trabajos.

Firma del/la supervisor/a del Centro de Prácticas

Supervisora del Centro de Prácticas / Licenciada en Psicología - C.Ps.P. 17851



Apéndice C. Enlace del Portafolio de Suficiencia Profesional

<https://sites.google.com/pucp.edu.pe/tsp-tellesveraestefania/inicio?authuser=0>

