

PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



*Informe de experiencia en el área de Recursos Humanos de una  
Empresa Privada en Lima Metropolitana*

Trabajo de Suficiencia Profesional para obtener el título profesional  
de Licenciado en Psicología

que presenta:

Sergio Alonso Lengua Portocarrero

Asesor:

David Castillo Castañeda

Lima, 2025

## INFORME DE SIMILITUD


Yo, David Lorenzo Castillo Castañeda , docente de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado Informe de experiencia en el área de Recursos Humanos de una Empresa Privada en Lima Metropolitana , del/de la autor(a)/ de los(as) autores(as)

Sergio Alonso Lengua Portocarrero  
 .....

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 9%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el ..... (24/10/2025)
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas

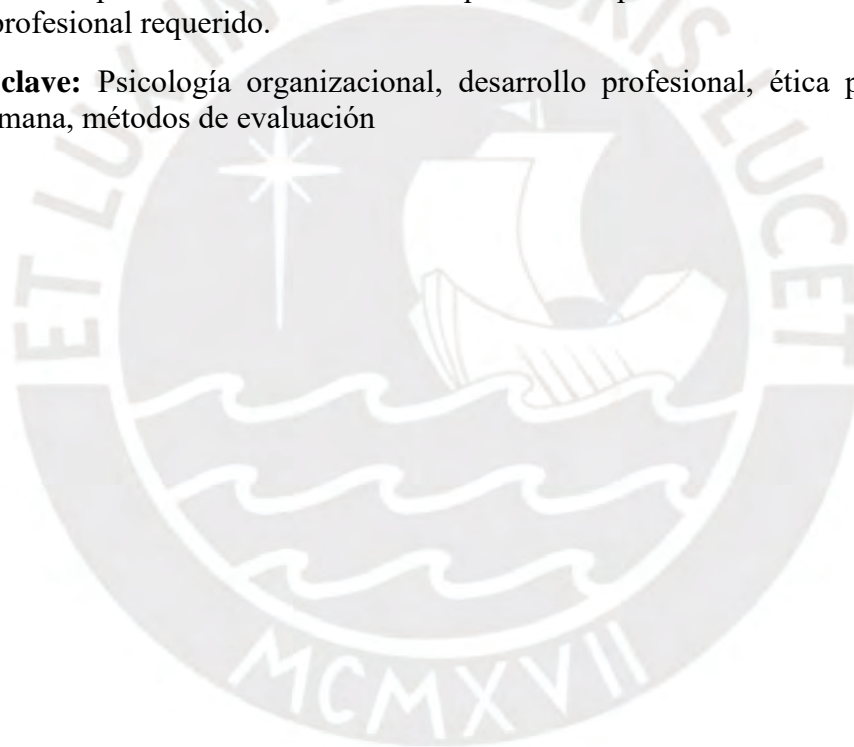
académicas. Lugar y fecha: ...San Miguel 24/10/2025.....

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: David Lorenzo Castillo Castañeda	
DNI: 41394628	Firma 
ORCID: 0000-0003-2924-5207	

## Resumen

El presente Trabajo de Suficiencia Profesional pretende desarrollar los problemas identificados en el transcurso de la práctica pre profesional de psicología en una empresa privada de Lima Metropolitana dentro del área de recursos humanos. De manera general, se precisan las limitaciones prácticas de las funciones asignadas en relación a la falta de experiencia concreta en el área correspondiente, además las discusiones éticas que competen a la profesión en un ambiente organizacional, al igual que los diferentes cambios a nivel estructural que se suscitaron a lo largo del convenio. En la misma línea, se utilizaron diferentes métodos de recolección de datos que permitieron el análisis de las complicaciones profesionales anteriormente explicadas; de la misma manera, fue necesario el uso de herramientas de desarrollo organizacional, evaluación, entre otras; con el respaldo teórico, principalmente, de las investigaciones de Martha Alles en el área de gestión humana y relacionados, en adición de estudios complementarios realizados por profesionales en el campo de la psicología organizacional. Todo lo anterior con el fin de demostrar las competencias obtenidas como requerimiento para el satisfactorio desarrollo del perfil profesional requerido.

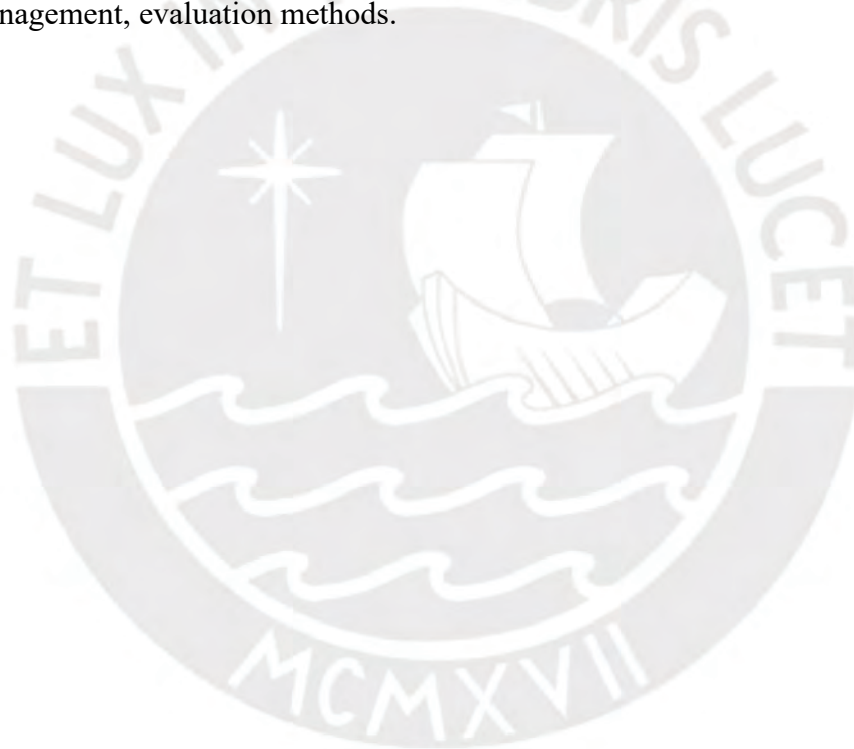
**Palabras clave:** Psicología organizacional, desarrollo profesional, ética profesional, gestión humana, métodos de evaluación



### Abstract

This Professional Sufficiency Work aims to develop the problems identified during the pre-professional practice of psychology in a private company in Lima Metropolitana within the area of human resources. In general, the practical limitations of the assigned functions are specified in relation to the lack of specific experience in the corresponding area, in addition to the ethical discussions that concern the profession in an organizational environment, as well as the different changes at a structural level that arose throughout the agreement. Along the same lines, different data collection methods were used that allowed the analysis of the professional complications previously explained, in the same way, it was necessary to use organizational development and evaluation tools, among others; with the theoretical support, mainly, of Martha Alles' research in the area of Human Management and related, in addition to complementary studies carried out by professionals in the field of organizational psychology. All of the above in order to demonstrate the competencies obtained as a requirement for the satisfactory development of the required professional profile.

**Keywords:** Organizational psychology, professional development, professional ethics, human management, evaluation methods.



## Tabla de contenido

1.	Presentación general.....	6
2.	Actividades realizadas que dan cuenta de las competencias del perfil de egreso.....	7
2.1.	Competencia diagnóstica.....	7
2.1.1.	Descripción de las actividades realizadas que dan cuenta del dominio de la competencia.....	7
2.1.2.	Reseña teórica.....	12
2.1.3.	Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes asociados de la competencia.....	14
2.2.	Competencia interviene.....	21
2.2.1.	Descripción de las actividades realizadas que dan cuenta del dominio de la competencia.....	21
2.2.2.	Reseña teórica.....	25
2.2.3.	Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes asociados de la competencia.....	26
2.3.	Competencia evalúa.....	29
2.3.1.	Descripción de las actividades realizadas que dan cuenta del dominio de la competencia.....	29
2.3.2.	Reseña teórica.....	32
2.3.3.	Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes asociados de la competencia.....	34
3.	Conclusiones.....	36
4.	Referencias bibliográficas.....	39
5.	Anexos y apéndices.....	43
5.1.	Consideraciones éticas.....	43

## 1. Presentación general

La empresa prestadora de servicios, sobre la cual se desarrollaron las prácticas pre profesionales, y por ende el presente Trabajo de Suficiencia Profesional, se encontraba posicionada a nivel latinoamericano, con sede en Perú, como una de las empresas privadas de educación empresarial referentes en su rubro. En ese marco, la empresa se encargaba de brindar servicios de educación empresarial a través de plataformas digitales a empresas privadas, públicas e instituciones educativas. Aun cuando era el área educativa su principal servicio como empresa, en los últimos años había incursionado en la consultoría privada, creando servicios tercerizados (*outsourcing*) para las áreas de arquitectura, diseño digital y minería. Debido que la organización estaba compuesta por cuatro razones sociales distintas, todas las funciones administrativas, incluida la gestión de personal, recaían sobre su único departamento de Recursos Humanos, lo que implicaba una sobrecarga estructural considerable. En total, se contaba con más de 100 trabajadores entre los distintos países, siendo la mayor parte del personal practicantes pre profesionales en sus respectivas áreas.

Las prácticas de psicología se desarrollaron específicamente en la subárea de Talento Humano o Gestión Humana (denominación que fue variando durante el proceso), abordando funciones como reclutamiento, selección, capacitación, desarrollo humano, entre otras áreas administrativas. Estas actividades no se ejecutaban de forma simultánea, sino que se asignaban progresivamente en función de las necesidades organizativas. En ese contexto, las funciones más recurrentes fueron aquellas vinculadas al reclutamiento y la selección del personal, debido a la alta rotación de practicantes y trabajadores administrativos, acentuada por la falta de remuneración en un contexto de pandemia.

Conforme avanzó la experiencia, a partir del tercer mes, se asumió un rol más activo como capacitador de nuevos practicantes. Esto permitió participar directamente en el diseño de procesos de inducción, el acompañamiento al equipo y la evaluación de necesidades organizacionales dentro del área.

## **2. Actividades realizadas que dan cuenta de las competencias del perfil de egreso**

### **2.1. Competencia diagnóstica**

#### **2.1.1. Descripción de las actividades realizadas que dan cuenta del dominio de la competencia**

El desarrollo profesional, en lo que respecta a la competencia diagnóstica, se pudo evidenciar en la realización de, principalmente, dos actividades propias del cargo de practicante para el área de Recursos Humanos de la empresa en cuestión.

Cabe resaltar que, ambas actividades, fueron realizadas con todos los métodos adecuados y se tomaron en cuenta las consideraciones éticas pertinentes para las mismas, teniendo presente los estudios diagnósticos organizacionales de Culma et al., (2020) en empresas similares en un contexto de pandemia.

La primera actividad corresponde al diagnóstico del proceso integral de reclutamiento y selección respecto a los procedimientos de la organización, el cual, según Restrepo et al. (2008), abarca un proceso de filtrado de personal orientado a la selección competitiva, integrando factores psico-laborales, técnicos y motivacionales, los cuales ofrecen ventajas coherentes y establecen diferencias en empresas exitosas.

En el marco de las funciones asignadas, la primera actividad preside el Programa de Formación de Practicantes a cargo del área de Recursos Humanos. Como antecedentes a la misma, al inicio del convenio, el centro de prácticas se encontraba en un proceso de estructuración para funcionar como organismo independiente del resto de razones sociales que conformaban la empresa como tal; debido a esto, se hallaba en transcurso de asimilación de nuevas prácticas organizacionales. En este respecto, no se contaba con procesos claros ni flujos procedimentales para las actividades requeridas; por lo que, la primera actividad consistió en el diagnóstico del proceso integral de reclutamiento y selección como parte del Programa de Formación de Practicantes.

Cabe aclarar que, el Programa de Formación de Practicantes constaba de un proceso de tres meses en los cuales los practicantes recibían una inducción de 15 días sobre las funciones respectivas de su área para posteriormente aplicar lo aprendido en un periodo de dos meses, tiempo en el cual seguían siendo capacitados. Al finalizar este tiempo, estos practicantes transmitían lo aprendido a los nuevos postulantes en un periodo

de 15 días, y este proceso se repetía con los nuevos ingresantes.

El problema fundamental que se pudo identificar en el proceso de este programa era la falta de retención de los practicantes, siendo la tasa de deserción de un 60% en el primer mes. Esta problemática fue detectada a partir de un diagnóstico realizado, donde la falta de supervisión y acompañamiento fueron detectados como los principales malestares que experimentaban los practicantes antes de retirarse. De igual forma, se observó que la inducción ofrecida al inicio del Programa de Formación de Practicantes no era suficiente para que los participantes del programa pudieran ejecutar sus funciones en la empresa, ya que se limitaba a una exposición general de los objetivos institucionales y procedimiento básicos, sin brindar orientación práctica ni seguimiento personalizado. Esto generaba confusión, desmotivación y dificultades en la adaptación al rol asignado. En ese sentido, la problemática de la deserción de los practicantes demandaba la necesidad de reestructurar del Programa de Formación de Practicantes.

Para ello, reelaborar el Programa tomó como eje principal el acompañamiento a los practicantes, el cual, si bien no se daba de manera directa, sí era constante, teniendo reuniones cada vez más seguidas y sincrónicas, además de cursos en tiempo real, tareas semanales y objetivos plausibles. Todas las actividades mencionadas eran obligatorias y evaluadas con el objetivo de poder obtener el certificado de prácticas necesario al finalizar las mismas.

Es preciso mencionar que, al iniciar el convenio de prácticas, el Programa estaba ya en reelaboración; y una de las funciones principales que se tuvo era de captación de personal nuevo. Para ello se procedió con una serie de entrevistas por competencias bajo los lineamientos de Alles (2006), esto debido a que la postura de la autora permite la adaptación de las entrevistas en función del perfil requerido.

En ese sentido, se pudo realizar una evaluación de los elementos necesarios para poder realizar la captación requerida. Sin embargo, al no existir procesos ni estructuras establecidas, no había una clara diferenciación entre los perfiles y las posiciones; no se realizaban informes psico laborales que constaten una adecuada evaluación de cada perfil después de las entrevistas. Esto representaba un deterioro en el conocimiento profesional del postulante y su idoneidad para realizar las tareas requeridas, así como la correcta transmisión de dicha información (Ramos et al., 2010)

De igual manera, se encontraron limitaciones en cuanto a los aportes que se pudieron proponer en la etapa de reclutamiento. Esto debido a que buscar soluciones a aspectos éticos del proceso (como la exclusión por género, edad, etc.) o dotar de una naturaleza más psicológica al mismo (como la implementación de un informe psicolaboral o una entrevista por competencia) representaba una significativa inversión de recursos para la empresa y, por ende, poco viable para la misma.

Es así que, como consecuencia de las problemáticas, pero independiente a los requerimientos, se realizó un modelo de informe psico laboral que pudiera modificarse de manera sencilla según el puesto solicitado y que no implemente criterios excluyentes que no sean relevantes para los perfiles. La importancia de ello se debe a que los criterios excluyentes estaban imposibilitando la selección de candidatos idóneo para el puesto; por lo que, se eliminaron los criterios subjetivos y poco relevantes para cada puesto y se dio énfasis en los que tuvieran relación con las actividades a desarrollar (Pérez et al., 2012). De la misma forma, se elaboró una guía de entrevista con los requerimientos de cada perfil para que haya una estructura diferenciada entre los puestos dentro de la empresa.

Del mismo modo, el diagnóstico evidenció la necesidad de reestructuración del diagrama de flujo del proceso de reclutamiento y selección, el cual iniciaba con una petición formal del cliente para luego atravesar un único filtro (curricular) y finalizar con la aceptación del postulante. Si bien las modificaciones de la empresa eran agregar tres filtros basados en las competencias, finalmente se enfatizó en añadir un proceso de entrevista por competencias a los practicantes. Esto se basa en lo propuesto por Alles (2017), quien señala que los filtros otorgan una mayor precisión respecto a la idoneidad y futuro desenvolvimiento del postulante.

Además, ante la poca exactitud de los perfiles solicitados se identificó la necesidad de una figura de evaluación basada en competencias. A pesar de la negativa frente a la propuesta de tres flujos de entrevistas adaptativos que pudieran responder a esta problemática; se optó, finalmente, por un modelo que priorizaba la ética y los aspectos psicológicos necesarios para lo requerido por cada puesto.

Así mismo, se plantearon la devolución de resultados y retroalimentación a los participantes evaluados, además del establecimiento de diferentes niveles de competencias por perfil y un esquema de *rapport* inicial de las entrevistas, lo que Alles (2017) enfatiza como prioritario para un modelo orientado a competencias.

Un modelo basado en competencias, en este contexto, debe estar vinculado a las necesidades y motivaciones presentes en el entorno laboral, así como a los actores que intervienen en él. Por ello, resultado fundamental considerar los aspectos personales de los participantes externos (como la personalidad y las manifestaciones conductuales) que contribuyan al cumplimiento de la misión y visión de la empresa (Gonzales, 2024).

En ese sentido, la gestión de competencias debe funcionar como un medio para lograr una adaptación cultural en los diferentes subsistemas que componen a una organización y así contribuir en el desarrollo de competencias de cada colaborador

(Ramírez, 2020). Esto implica establecer diferentes niveles de competencia según lo requiera una empresa en constante dinamismo, que pueda adaptarse progresivamente a sus propias necesidades. De este modo, se permite que los agentes externos que se integren a la cultura organizacional tengan la capacidad de desarrollarse y, a su vez, cumplir con los objetivos de la empresa (Gonzales, 2024).

En relación a lo anterior, Alles (2007) menciona que los programas de formación que no contemplan un modelo de competencias carecen de dinámicas y estructuración especializada frente a funciones particulares, lo cual representa una desventaja competitiva empresarial. En ese sentido, fue necesario plantear un enfoque de competencias que abarcará el ámbito de estructuración organizacional, contemplando las guías de entrevistas enfocadas a un modelo S.T.A.R. Este modelo, según Sandoval (2016) consistente en indagar sobre las experiencias de las personas entrevistadas enfatizando en sus accionares específicos.

Frente a esta necesidad, se crearon las guías semi estructuradas junto a un tablero de organización de objetivos específicos y generales para cada cuestionamiento correspondiente al modelo S.T.A.R, de modo que se entienda el sentido y orientación de las entrevistas. Sin embargo, resultó un inconveniente operativo la socialización de esta nueva información a practicantes nuevos y personal administrativo antiguo, ya que la especificidad del perfil implicó un afrontamiento distinto en cada entrevista, lo cual resultó en un análisis del proceso de inducción del Programa de Formación de Practicantes y, por ende, en el diagnóstico planteado en la siguiente actividad.

La segunda actividad realizada dentro del marco de desarrollo de la competencia “diagnostica”, correspondió al proceso de capacitación e inducción en el área de Recursos Humanos, la cual tomó como base lo propuesto por Flores (2020) en cuanto a la rotación de personal y satisfacción laboral.

Si bien la empresa con la cual se tenía el convenio de prácticas mantuvo una política de comunicación horizontal, en reiteradas ocasiones los espacios de expresión fueron omitidos. Ello no contribuyó a que la molestia de los practicantes fuera transmitida con asertividad. Debido a eso, al momento de realizar las encuestas de salida, los resultados mostraron que se sentía falta de compromiso de parte de la empresa e insatisfacción por la experiencia de trabajar en aquel centro de labores.

Arguelles et al., (2013) resaltan la importancia de la supervisión en un contexto de COVID - 19, no solo como un modo de rentabilidad organizacional, sino de ahorro de recursos a largo plazo. Sin embargo, son pocas las veces que se invierte en esta

supervisión, ya que no se suele dar relevancia a la gestión orientada a las personas, por el contrario de la rentabilidad inmediata.

En relación con lo anteriormente dicho, se evidenció el aumento de rotación en el periodo vacacional de enero a marzo, habiendo una tasa de deserción de los practicantes nuevos en relación a meses anteriores. Esto último se centraba en las dos primeras semanas de inicio de gestión, es decir en la etapa de *on boarding* o capacitación inicial.

En la línea de lo comentado por Argüelles et al., (2013), era necesaria una mayor supervisión en esta etapa inicial, por lo que se realizó la sugerencia formal de convertir la capacitación inicial en un seguimiento sincrónico de sus funciones; así como, en un primer espacio para familiarizarse con la empresa.

Aquello supondría una crítica a la jerarquización impuesta, ya que las capacitaciones tenían que acomodarse a los tiempos de los supervisores, y al carecer de personal era difícil contemplar un escenario en el cual se diera este seguimiento en tiempo y forma. Por ello, la propuesta infería que los mismos practicantes que llevaban más tiempo capacitaran a los nuevos ingresos.

El nuevo proceso de capacitación, diseñado a partir del diagnóstico sobre la problemática de la rotación, buscó fortalecer la presencia de la empresa y garantizar un seguimiento continuo, incorporando además mecanismos de aprendizaje prácticos. Esta propuesta respondió adecuadamente a las expectativas que los practicantes tenían en relación a sus convenios. En ese sentido, todos los practicantes en su proceso de inducción tuvieron que observar, de manera sincrónica, cómo los practicantes con mayor experiencia realizaban sus entrevistas recibiendo así un aprendizaje teórico, así como el observacional o vicario, el cual permitió enfatizar el rol de los modelos observables en el refuerzo del aprendizaje adquirido durante la capacitación. Este tipo de aprendizaje vicario permite que los colaboradores interioricen comportamientos esperados sin necesidad de la experiencia directa (Grossman y Salas, 2011).

A pesar de lo mencionado, los espacios de socialización de la información no solo operaban como mecanismos organizacionales para la construcción de un plan de formación de practicantes, sino que también generaban oportunidades para que estos interactuaran entre sí, compartieran experiencias propias y ajenas, y fortalecieran el trabajo en equipo y la cultura organizacional (Higuera & Grisales, 2014). En este marco, los espacios virtuales adquirieron un valor simbólico al convertirse en bienes inmateriales que caracterizaban la cultura en entornos no físicos, donde los sujetos activos participan de manera orgánica mediante la constante búsqueda de información, lo cual fomentaba un mayor sentido de pertenencia y reciprocidad hacia la empresa (Argüelles et al., 2013).

### 2.1.2. Reseña teórica

El modelo de entrevista por competencias utilizado como parte del diagnóstico, toma como principio lo postulado por Gonzales (2022) y Alles (2005), quienes contemplan este modelo orientado al individuo en su entorno organizacional, y no a la organización como un ente ajeno al individuo, de modo que evalúa los comportamientos individuales o colectivos que generan el desempeño deseado. Es decir que, si se tiene claro lo que se quiere conseguir de una persona se puede proyectar el desempeño del mismo.

En la misma línea, Alles (2005) postula que las competencias están estrechamente relacionadas con la estrategia, estructura y cultura general de la organización, lo cual implica que estas se atribuyen a partir de características personales ligadas a los posibles puestos de trabajo que la componen; en otras palabras, una organización se construye a partir de las personas que la conforman, lo cual resultó esencial para el diagnóstico de los perfiles de puesto.

En base a lo anteriormente expuesto, se desarrollaron diversas técnicas para la obtención de las competencias de los perfiles requeridos, entre ellas, la más relevante fue la entrevista semi estructurada, la cual permite ceñirse a los objetivos propuestos según los perfiles planteados; de modo que se obtenga la flexibilidad de indagar a través de preguntas guiadas (Tabares-Palacios, 2011).

A este respecto se tomó como base el modelo S.T.A.R de entrevista, el cual permite ahondar en la veracidad y grado de las competencias que se necesitan evaluar de un candidato (Tálibot, 2005). El modelo brinda la posibilidad de indagar en situaciones específicas a partir de casos planteados, desglosando la especificidad de la tarea, acción, resultado y situación según se necesite para el adecuamiento a la empresa (Villa, 2020).

Cabe resaltar que el modelo S.T.A.R permitió no solo observar la competencia que se necesita evaluar, sino también, ubicarla en el grado correspondiente al perfil que lo amerite, de modo que se pudo predecir el nivel de adecuación. En ese marco, Alles (2017) planteó un diccionario que disemina las competencias en diferentes niveles según su grado de desenvolvimiento con el entorno.

Lo planteado no permite solo gestionar un proceso adecuado de reclutamiento y selección en las organizaciones, sino que también otorga al proceso un carácter ético fundamental, ya que el enfoque por competencias evita la aplicación de criterios de exclusión que pueden ser intrusivos o prejuiciosos hacia los participantes (Terrazos, 2015). Este enfoque se centra en identificar las habilidades, conocimientos y actitudes observables y medibles que los postulantes pueden aportar al puesto, priorizando la idoneidad y la capacidad de desempeño por encima de elementos subjetivos o discriminatorios.

Entre los diversos enfoques para elaborar un entrevista por competencias, se optó por el modelo S.T.A.R., debido a la flexibilidad de su implementación a los perfiles, además de la familiarización de los estudiantes de psicología para una metodología de esta índole, al ser capaz de analizar lenguaje no verbal y patrones comportamentales, lo cual, según Becerra y Campos (2012) son esenciales para esta clase de método.

En adición, Carrillo (2016) discute la importancia de las entrevistas para la consolidación de una cultura organizacional en una empresa en crecimiento, ya que las competencias de un perfil van formando una línea de comportamiento interno, tanto de los ingresantes como de las personas que terminan separándose de la organización.

En relación con la segunda actividad realizada, es importante señalar que la evaluación continua de competencias contribuye a consolidar las conductas dentro de los distintos subgrupos que pueden formarse en la organización. De este modo, una instrucción adecuada puede generar un impacto significativo en los resultados organizacionales, al promover cambios en el comportamiento de los colaboradores que, a su vez, se reflejan en un mejor desempeño de sus funciones desde una perspectiva competitiva. En consecuencia, Higuera y Grisales (2014) resaltan la importancia de la existencia de un proceso de inducción a manera de fortalecimiento de las competencias, ya que estas se desarrollan en el tiempo, no son estáticas y se pueden promover en espacios sociales de manera activa.

En tal sentido, la adecuación del sistema de inducción propuesto no solo se proyecta como un instrumento de socialización organizacional, sino también como una guía referencial que orienta las expectativas hacia quienes reciben la información. No obstante, su efectividad dependerá de la presencia activa de dicha guía, entendida no necesariamente como una presencia física, sino como la claridad con la que se transmiten y comprenden los objetivos por parte de las personas involucradas. Como señalan Huzey et al. (s/f), no es posible replicar un comportamiento que no resulta visible o comprensible para quienes los observan.

### **2.1.3. Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes asociados de la competencia**

Así pues, como se ha podido observar en las descripciones previas, el centro de prácticas tenía la necesidad de explorar soluciones eficientes a las problemáticas propias de una empresa en plena reestructuración. Por consiguiente, se implementaron dos actividades que respondían a la competencia diagnóstica con la finalidad de identificar estas necesidades; de modo que, posteriormente, se pueda realizar una intervención.

Es importante resaltar que, a lo largo de la carrera de Psicología, se tuvo la oportunidad de diseñar procesos y proyectos vinculados a la evaluación organizacional, intervenciones psicoeducativas, programas de desarrollo personal y propuestas de mejora del clima laboral; por tanto, se consolidó un conocimiento tanto teórico como práctico sobre estas implementaciones, lo cual contribuyó significativamente al desarrollo de la competencia “diagnostica”.

Igualmente, deben de considerarse los retos que implicaron las propuestas metodológicas para lograr transmitir de forma efectiva las inquietudes derivadas de los diagnósticos realizados. Entre estos desafíos se encuentran las diferencias contextuales entre un espacio universitario o de agrupación juvenil -donde el seguimiento o supervisión de los diagnósticos elaborados en clase no recae como responsabilidad directa del estudiante- y un entorno laboral, donde sí se requiere asumir un rol activo de liderazgo en los procesos diagnósticos.

En ese sentido, como primera solución planteada al Programa de Formación de Practicantes, surgió el análisis del proceso integral de reclutamiento y selección, el cual tuvo como objetivo identificar las falencias del proceso de reclutamiento y selección a través de un diagnóstico de necesidades. Dado que anteriormente no se había realizado ninguna evaluación relacionada con este proceso, no existía un orden claro respecto al inicio del mismo ni sobre quiénes debían ser los agentes involucrados en la etapa de diagnóstico y diseño del Programa de Formación de Practicantes; por ello, muchas de las decisiones tomadas se perdían en el transcurso, lo que generaba desinterés por parte de los candidatos al percibir un entorno marcado por la informalidad, entendida como la ausencia de una estructura definida para asumir funciones, establecer responsabilidades o brindar lineamientos claros durante su incorporación.

A este respecto, el diagnóstico de necesidades de este proceso apuntaba a entablarse en un modelo por competencias, por lo que se propuso ceñirse al Manual de Competencias de Alles (2008). En esta línea, se estableció que el diagnóstico tenía que

evaluar un orden coherente para el procedimiento, por lo que se comenzó con un inicio predeterminado que permitiera que el proceso se centralizará en una sola área o persona encargada, de modo que la jefa de practicantes asumió este rol, mientras que los practicantes estuvieron a la espera de su guía. Para ello se decidió trabajar directamente con la jefa, quien tenía contacto directo con los demás jefes de área y los clientes que realizaban los requerimientos.

Una vez identificados los agentes involucrados, se realizó un sondeo de necesidades, ya que resultaba necesario ordenar los puestos solicitados en función del perfil que cada uno de los jefes requería, además de considerar los perfiles demandados por los clientes. En tal sentido, se mantuvo una conversación con los responsables con la intención de perfilar las competencias involucradas, así como las funciones del cargo, la línea de autoridad, los requisitos del puesto y los beneficios correspondientes.

En cuanto a la estandarización de la información, fue necesario implementar canales de comunicación accesibles y horizontales, entendidos como mecanismos que promueven la comprensión compartida de los procesos a través de formatos claros, comunes y comprensibles para todos los actores involucrados. Estos actores incluían tanto a los jefes directos de área, como a los profesionales del área de Recursos Humanos y Selección, incluida mi propia participación. La finalidad fue asegurar que toda la información relevante del proceso de selección fuera comprendida de manera homogénea, lo que facilitaría su medición, seguimiento y posterior análisis.

Para ello, se recurrió a conceptos adquiridos en el curso electivo de Comportamiento Organizacional, específicamente aquellos vinculados a la evaluación organizacional a través de indicadores de gestión, los cuales permiten objetivar el desempeño y realizar un análisis sistematizado del cumplimiento de competencias. Como señala Chiavenato (2011), los indicadores constituyen herramientas clave para evaluar resultados en función de criterios previamente definidos, favoreciendo así una gestión por competencias más eficaz.

En el mismo marco, como parte de la competencia “diagnostica”, se brindaron evidencias de las posibles oportunidades de mejora para el proceso de reclutamiento y selección; para lo cual, se plantearon observaciones metodológicas en cada sección del proceso. Las evidencias fueron adjuntadas al portafolio correspondiente, resaltando el valor cualitativo de los encuentros con los diferentes encargados de área para las modificaciones planteadas.

Si bien se estableció un proceso estandarizado para la evaluación de los distintos perfiles, fue necesario brindar especial importancia a la flexibilidad frente a las

contingencias que podrían presentarse. Esto debido a que el formato podía tener similitudes y era necesario ajustarse a lo que trajeran las personas. Además, la flexibilidad era necesaria ante las diversas etapas de la entrevista, ya que estaba en función de cada perfil. Es por ello que era necesario contar con herramientas de observación y entrevista para detectar los aspectos fundamentales para la adecuación en torno a la veracidad y potencial de desarrollo.

Si bien se estableció un proceso estandarizado para la evaluación de los distintos perfiles, fue necesario mantener cierta flexibilidad frente a las particularidades que podían surgir durante el proceso, como se mencionó anteriormente. Esta adaptabilidad permitió ajustar los formatos y enfoques según las características y necesidades específicas de cada postulante.

Esta necesidad se hizo evidente en la elaboración de informes psicolaborales, utilizados como propuesta diagnóstica. En dichos informes se evaluaron indicadores como la coherencia entre el discurso y la conducta no verbal, la claridad en la identificación de motivaciones laborales, la consistencia de relato biográfico y el ajuste entre las competencias observadas y el perfil requerido. Estos indicadores fueron seleccionados con base en los aprendizajes adquiridos en el curso de Técnicas de Entrevista y Observación, donde se abordaron herramientas como la entrevista semiestructurada, la observación conductual y el análisis de discurso. Según Vallés (2009), esas técnicas permiten captar dimensiones profundas del comportamiento y establecer criterios de análisis que fortalecen la validez de los procesos diagnósticos en contextos aplicados.

Cada una de las fases estructuradas del proceso debía ajustarse a los principios éticos que guían el ejercicio profesional psicológico, especialmente en contextos aplicados como el organizacional. En ese sentido, se consideró el principio de no maleficencia, entendido como la responsabilidad de no causar daño a las personas evaluadas, así como el respeto por su dignidad y derechos individuales (Corey et al., 2014). Desde esta perspectiva, el ejercicio de la competencia diagnóstica no solo implica identificar objetivamente las características del postulante, sino también evitar emitir juicios que puedan derivar en exclusiones injustificadas o sesgadas (Beauchamp & Childress, 2001).

Asimismo, los criterios de inclusión adquiridos en el curso integrador Psicología, Exclusión e Inclusión Social fueron fundamentales para garantizar procesos de selección equitativos y justificados. Este curso permitió reflexionar sobre los mecanismos de exclusión presentes en los sistemas sociales y cómo estos pueden reproducirse en

contextos laborales si no se aplican filtros éticos adecuados. En consecuencia, se optó por definir los criterios de selección exclusivamente en función de las competencias y requerimientos reales del puesto, evitando consideraciones subjetivas como el centro de estudios de procedencia, el género, la edad o cualquier otro atributo no vinculado al desempeño. Como señalan Paloma y Manzano (2009), una perspectiva inclusiva requiere que los procesos institucionales reconozcan la diversidad como un valor y no como un obstáculo, lo que en el contexto organizacional implica generar oportunidades reales de participación en base al mérito y la equidad. De este modo, la aplicación de un enfoque inclusivo permitió ejercer la competencia diagnóstica con mayor rigor, justicia y sensibilidad social.

En lo que respecta al tiempo, cada una de las fases del proceso se realizó en conjunto con el área de Recursos Humanos, teniendo en cuenta la participación de las distintas materias de modo que el involucramiento y aprendizaje sea integrador y participativo.

En suma, este primer proceso finalizó con la aceptación del sustento de mejora para el procedimiento de reclutamiento y selección por parte de los encargados, resaltando la necesidad de una re estructuración como resultado del diagnóstico. Cabe resaltar el rol que se asumió en el proceso de sustentación como líder democrático, brindando el conocimiento y formatos adquiridos en agrupaciones juveniles y dentro de la casa de estudios.

En lo que respecta a la segunda evidencia de la competencia “diagnóstica”, cabe resaltar la re estructuración del Programa de Formación de Practicantes enfatizando la etapa de inducción. El mismo encontraba su mayor falencia en la pasividad de transmisión de información, lo cual generaba una deficiente en la retención de personal. En ese sentido, se propuso un diagnóstico del proceso de inducción instruccional que funcionó como una retroalimentación continua durante todo el programa, el cual permitía no solo socializar la información respectiva de cada área, sino también, la supervisión constante del progreso de los practicantes.

En relación con lo anterior, el diagnóstico realizado respondía a una necesidad de espacios de encuentro que consolidarían la cultura interna de la empresa, dada la demanda de la misma en las encuestas de salida de los practicantes.

No obstante, durante la propuesta de implementación del proceso de inducción, surgieron diversos obstáculos, ya que inicialmente se había considerado el cierre del Programa de Formación de Practicantes, es decir, la cancelación de los convenios de prácticas para todos los involucrados, al no resultar rentable para la organización. La

demanda de practicantes hizo posible que se pudiera continuar con el programa y, por consiguiente, la necesidad de supervisar a los nuevos ingresos; por lo que, la propuesta de inducción resultaba idónea.

En ese marco, la propuesta se realizó con un plan de seguimiento, de modo que se la pudiera presentar como una necesidad tomando de base la teoría de Elton Mayo sobre las relaciones humanas, la cual indicaba la importancia del bien humano como prioridad en los procesos organizacionales (Ramos y Triana, 2007). En ese sentido, se tuvo que sustentar los beneficios de un adecuado proceso de inducción, no como sentido de necesidad imperante para la satisfacción de los colaboradores; sino, como mencionan Lora et al., (2020), como una apuesta al incremento de productividad de los trabajadores en cuanto a la claridad de los indicadores de cada posición, lo que se vería reflejado de manera positiva en la rentabilidad de la empresa.

El análisis del proceso de inducción permitió evidenciar el compromiso de la empresa no solo con la incorporación de practicantes, sino también con el desarrollo de sus habilidades blandas, entendidas como un componente clave para su formación integral. Esta responsabilidad adquiría especial relevancia considerando que muchos de los puestos ofrecidos eran de carácter no remunerado; en ese sentido, la empresa asumía un rol formativo que debía traducirse en beneficios concretos para los practicantes, tales como el fortalecimiento de sus competencias transversales y la emisión de informes que valoraran sus aportes y progresos.

El fomento de dichas habilidades blandas -como la comunicación asertiva, el trabajo en equipo, la adaptabilidad, la responsabilidad y la proactividad- se realizó considerando el perfil y las funciones asignadas a cada practicante, de modo que su desarrollo estuviera alineado con los retos reales del puesto. Estas competencias no solo resultan esenciales para el desempeño laboral, sino que también son altamente valoradas en contextos organizacionales dinámicos (Robles, 2012; Soto & Compañ, 2019). Como señalan Succi y Canovi (2020), las habilidades blandas favorecen la empleabilidad y el aprendizaje continuo elementos fundamentales en etapas formativas como las prácticas preprofesionales. Por tanto, el proceso de inducción no se limitó a transmitir información funcional, sino que también se convirtió en una oportunidad estratégica para potenciar el capital humano desde una perspectiva ética y educativa.

Adicionalmente, como parte del diagnóstico, se identificó la necesidad de reducir los niveles de estrés laboral, una problemática que se había intensificado tras la pandemia. Se observó que, a corto plazo, el desarrollo de conocimientos y competencias durante el proceso de inducción generaba un impacto positivo en el clima

laboral, al brindar mayor claridad sobre funciones, expectativas y dinámicas organizacionales. Este efecto puede explicarse desde la teoría del afrontamiento de Lazarus y Folkman (1986), quienes sostienen que una mayor percepción de control y comprensión del entorno permite reducir los niveles estrés, al facilitar respuestas adaptativas frente a las demandas laborales. En ese sentido, se consideró pertinente y sólida la propuesta de reestructurar la fase de inducción, decisión que fue finalmente aprobada para su ejecución como respuesta directa al diagnóstico realizado.

En conclusión, se evidenciaron diferentes logros de aprendizaje respecto a la competencia “diagnostica” los cuales respondieron a un primer diagnóstico integral que abarcó los principales procesos del área obteniendo productos concretos (flujos de procesos, programas de capacitación, socialización de información, etc) que facilitaron los procesos ya establecidos por la empresa, lo cual Restrepo et al., (2008) exige como punto base para la formación de los lineamientos en una organización.

En relación a los procesos anteriormente descritos, se logró iniciar el Programa de Formación de Practicantes, el cual surge como respuesta al diagnóstico integral realizado en primera instancia como requerimiento frente a la problemática de deserción laboral presentado en los practicantes de la empresa. Para ello se estableció un proceso de acompañamiento y formación en base a un enfoque de competencias, que según Alles (2006), ayudaría a mitigar la deserción presentada en el diagnóstico al personalizar los procesos de formación según las necesidades de cada colaborador lo que facilitaría su desarrollo profesional y la transmisión de información entre colaboradores, haciendo de la empresa un ente dinámico y adaptativo (Ramos et al, 2010).

En ese sentido, el diagnostico realizado permitió también reestructurar los procesos excluyentes que se habían institucionalizado en la organización incluyendo talentos bajo criterios objetivos según las necesidades de cada área (Pérez et al, 2012). Es importante mencionar las consideraciones tomadas durante el diagnóstico en relación al contexto de COVID-19, recalcando la importancia de un modelo de competencias, lo cual para Arguelles, et al (2013), funciona a modo de inclusión objetiva priorizando aspectos personales que ayuden en la integración cultural a la empresa (Arguelles et al, 2013).

En la misma línea, la instauración de un proceso estructurado de capacitación e inducción respondió directamente a la problemática de deserción identificada durante el diagnóstico, asociada a una percepción de abandono por parte del colaborador hacia la empresa. Esta necesidad fue priorizada tras analizar las respuestas cualitativas recogidas en las encuestas de salida aplicadas a los practicantes, donde se evidenciaban sentimientos de desconexión e incertidumbre sobre su rol. Como señala Chiavenato

(2011), los procesos de inducción permiten al nuevo integrante comprender su función dentro del sistema organizacional, lo cual reduce la ansiedad inicial y mejora su adaptación. Por su parte, Robbins y Judge (2013) destacan que una inducción bien diseñada incrementa el sentido de pertenencia y el compromiso organizacional, factores clave para la permanencia del trabajador. En esa misma línea, Hervey et al. (s/f) plantean que los procesos de inducción y reinducción favorecen una mayor identificación con la cultura organizacional. Por ello, el diagnóstico inicial resultó fundamental para enfocar los esfuerzos en el diseño de un programa de formación coherente con las necesidades detectadas.

En suma, a lo largo de este proceso se logró consolidar y reforzar diversas competencias profesionales que permitieron llevar a cabo un diagnóstico organizacional de manera integral, atendiendo tanto a las necesidades explícitas como al sentido de urgencia identificado en la empresa. Esta capacidad de respuesta no solo implicó el uso adecuado de herramientas técnicas de evaluación, sino también la sensibilidad para interpretar factores humanos, culturales y estructurales involucrados en el contexto laboral. En ese marco, se hizo evidente la importancia de integrar conocimientos técnicos con una mirada ética y reflexiva, lo cual permitió que los procedimientos propuestos no solo fueran funcionales, sino también socialmente responsables.

Asimismo, este proceso permitió aplicar aprendizajes vinculados a la gestión del cambio, la evaluación vinculados a la gestión del cambio, la evaluación por competencias, el análisis del clima organizacional y la generación de propuestas sostenibles. Estos aprendizajes fueron clave para incorporar procedimientos alineados con los valores de la organización, garantizando la inclusión de prácticas respetuosas, justas y coherentes con el perfil institucional. De esta manera, se priorizó tanto el bienestar de la empresa como el de los colaboradores, reconociendo que una intervención eficaz debe equilibrar los intereses organizacionales con el respeto a la dignidad, los derechos y el desarrollo profesional de las personas que lo conforman.

## **2.2. Competencia interviene**

### **2.2.1. Descripción de las actividades realizadas que dan cuenta del dominio de la competencia**

El centro en el cual se realizó el convenio de prácticas optaba por posicionarse en el mercado peruano como un referente para los estudiantes que buscasen poner en práctica sus carreras y que, además, no contasen con experiencia en su rubro. En ese sentido, buscó formalizar sus procesos para el público postulante al que iba dirigido; ya que, si bien no ofrecían una remuneración por los servicios de los practicantes, sí tenían que apearse a la normativa laboral vigente en cuanto a los beneficios que iban a recibir como estudiantes.

Se establecieron criterios de aprendizaje continuo y reporte para los centros académicos correspondientes para cada practicante, así como evaluaciones constantes, entre otras variables resultantes del análisis previo. Es así que el inconveniente que surgió en esta etapa, se evidenció en la etapa de diagnóstico, siendo que eran muy poco los practicantes que se encontraban interesados en esta modalidad de prácticas sin ninguna remuneración de por medio. Dado que, este proceso era el primera de cara a la imagen de la empresa con los postulantes, se planteó modificar los esquemas de presentación en el proceso de reclutamiento y selección; de modo que, el postulante sienta que, al ser parte de la empresa, tendría una ganancia académica por sobre la remunerativa.

A partir de las necesidades anteriormente descritas, se desarrolló una intervención de manera grupal. El proceso consistió en el abordaje de la etapa de reclutamiento y selección como carta de presentación de la cultura organizacional de la empresa para los posibles postulantes. Para ello, se realizó varios modelos de acuerdo a los requerimientos según perfil, de modo que se aprecie la variedad de disponibilidad de acuerdo a la carrera.

En ese marco, el posicionamiento de la empresa a través de la cultura organizacional permitió que los procesos y servicios, además de estandarizarlos. Con ese fin se tuvo que crear documentos de presentación y formalizar los procesos de evaluación. Esto último, duró tres meses, ya que era necesario un equipo que permaneciera en el tiempo, que, a su vez, fuera supervisado de manera continua y que tenga un cierto nivel de experiencia. En ese contexto, se tuvo la responsabilidad de dirigir la formalización de los procesos para el posicionamiento de la empresa a través de la reestructuración cultural. Para ello, fueron necesarios canales abiertos de comunicación;

así como, la socialización de metodologías de evaluación. En esta línea se convino el uso de la metodología S.T.A.R para evaluación de competencias entre otras evaluaciones proyectivas semi estructuradas de acuerdo al perfil que se necesitara.

De modo similar, el proceso de reclutamiento supuso atenerse a la nueva estructura cultural de apertura al postulante, por lo que se instó a no limitarse a bolsas laborales; sino también, considerar redes sociales alternas, así como crear cuentas oficiales de la empresa en diferentes redes de trabajo.

Respecto al proceso en general, una vez culminada la observación en la etapa de selección, se fomentó un proceso de inducción estandarizado, pero considerando una estructura que permita la personalización del proceso dependiendo del área al que iba dirigido. Por ello, a partir de las entrevistas con cada líder competente realizada en el diagnóstico de necesidades, se concluyó un esquema de evaluación que respaldará los resultados de integración. El esquema también se complementó con los cursos de la plataforma *E learning* y los programas de desarrollo de competencia que la empresa promovía.

En ese sentido, se presentó un inconveniente similar con los practicantes que ya se encontraban integrados en la empresa, relacionado con la exigencia de una evaluación continua, no solo de sus actividades, sino también de las competencias que iban desarrollando a lo largo de su periodo de prácticas. Este aspecto resultó clave tanto para su retención como para la captación de nuevos talentos, ya que -como señala Gonzales (2024)- les permitía reconocerse como sujetos en transformación, capaces de adaptarse a las exigencias formativas y profesionales que sus centros de estudios establecen como parte del proceso de titulación.

En respuesta a la primera problemática planteada por el diagnóstico, se realizó una intervención en el flujo del proceso de reclutamiento y selección, siendo el principal eje de cambio la atracción de los postulantes a una modalidad no remunerativa. Respecto a este principio, se realizó una modificación al perfil de los practicantes, teniendo como competencia primaria la adaptabilidad; ya que, se necesitaban candidatos que pudieran sopesar la falta de una remuneración con el aprendizaje constante. Así mismo, se consideró asignarles un valor tangible a los programas de capacitación, para que existiera la sensación de una retribución económica bajo otros medios. De la misma manera, se personalizaron los planes de reclutamiento para cada centro de estudios, ofreciendo los beneficios que son requisitos para cada universidad, de modo que se perciba como un valor agregado para los postulantes.

Análogamente, el proceso de integración de los postulantes se reformuló a nivel

cultural, personalizando las experiencias de inclusión de acuerdo al área y requerimiento según las competencias adquiridas, hecho que permitió enfocarse en la evaluación continua de los perfiles a nivel integral. Esto último se logró agrupando a los postulantes de acuerdo a los niveles de competencia que compartían para luego socializar los programas formativos en relación a sus carencias, lo cual tuvo como resultado, según la encuesta de salida aplicada, que se experimentará el programa de prácticas de manera compartida generando un sentido de pertenencia y la sensación de una evaluación y seguimiento permanente a su desarrollo que respondiera a lo que su centro de estudios solicitaba como parte de su plan formativo.

Con relación a la segunda problemática, la evaluación continua se abordó mediante un proceso integral que incorporaba tanto indicadores de gestión enfocados en las actividades realizadas, como indicadores centrados en competencias específicas de primer nivel, ajustados a distintos perfiles de los practicantes. En ese marco, la segunda intervención se vinculó directamente con este enfoque, ya que, a medida que se estructuraban nuevos procesos, emergía también la necesidad de establecer mecanismos para su medición. Esto no solo permitía evaluar objetivamente el desempeño, sino que además facilitaba la supervisión y el seguimiento continuo de las prácticas.

A este respecto, el criterio de evaluación integral no solo correspondía a las actividades realizadas de manera cuantitativa; de igual manera, se dio importancia a las experiencias tales como el desarrollo de competencias dependiendo del perfil evaluado. Entre otras cuestiones, se obtuvo de manera precisa un respaldo interno para un seguimiento de avances, así como un *feed back* como herramienta constante para los practicantes.

En cuanto a la evaluación integral, se recopiló un modelo en base al perfil de los practicantes de psicología; de esta manera, se diseccionaron las actividades, así como los cursos necesarios para el desarrollo de los conocimientos y competencias requeridos por la unidad académica. Al realizarse el esquema, se tuvo que ahondar en la especificidad del mismo; ya que, si bien todos eran practicantes, no todos tenían el mismo tiempo en la empresa, lo cual repercutía en el nivel de responsabilidades y de proyección de competencias desarrolladas en el transcurso de las prácticas.

En este marco, se ampliaron los criterios de evaluación por competencias en función del tiempo que cada practicante llevaba en el centro de prácticas. Esto significó que, durante las primeras semanas, se priorizaban competencias básicas como la adaptación al entorno laboral, la puntualidad y el cumplimiento de instrucciones. A medida que transcurría el tiempo, se esperaba la puesta en práctica de habilidades más

complejas, como la autonomía en la resolución de tareas, la proactividad en la identificación de mejoras y la capacidad para asumir responsabilidades progresivamente mayores. Según Alles (2016), los modelos de gestión por competencias deben considerar no solo el puesto o rol del evaluado, sino también su grado de madurez profesional y el contexto temporal, permitiendo así una evaluación más realista, gradual y alineada con los procesos de aprendizaje. En la misma línea, Spencer y Spencer (1993) sostienen que las competencias se manifiestan con distintos niveles de complejidad y dominio, los cuales dependen de la frecuencia con la que se enfrentan a situaciones desafiantes, así como del tiempo y apoyo disponibles para consolidarlas. Esta lógica permitió adaptar los indicadores a cada etapa del proceso de prácticas, reconociendo la evolución del desempeño en función del tiempo y de las oportunidades de aprendizaje efectivamente ofrecidas por la organización.

Cabe aclarar que tanto los cursos como el nivel de competencias se mantuvo con motivo de que sea la empresa la que se adapte a las necesidades de los practicantes. Este esquema fue presentado y usado como guía de evaluación integral para el centro de estudios del practicante una vez finalizado su convenio.

Con este fin, se logró re estructurar un diseño en base a competencias e indicadores que pudieran presentar una evaluación objetiva, no solo a sus centros de estudios, sino también a sus supervisores en caso opten por realizar una línea de carrera en la empresa. Para lo ello se utilizó los principios de diseño orientado a la rotación de personal elaborado para el Sepronac en casos similares de la necesidad de retención de personal (Sánchez, 2020).

Cabe resaltar que la creación de indicadores se concretó en el mes de noviembre del 2021, mismos que a la fecha se han seguido implementando con las respectivas mejoras o correcciones que ameriten el transcurso del tiempo. A este respecto, se creó la evaluación de desempeño trimestral la cual se realizó a todo practicante que sea parte de la empresa. Ante esto, se asignó la responsabilidad de realizarlos análisis de puestos de practicantes, así como de elaborar los informes de desempeño que solicitaban sus respectivos centros de estudio.

### 2.2.2. Reseña teórica

Las intervenciones realizadas en el centro de prácticas se encuentran sustentadas con revisiones teóricas que abordan contextos similares. Inicialmente, la reestructuración cultural tuvo como base la teoría de transparencia organizacional planteada por Arredondo et al., (2014), la cual permite la creación de espacios de diálogo, equidad, principios de no corrupción y confianza en general.

En cuanto a las propuestas de promoción cultural ofrecidas a los practicantes, estas se ven constituidas por la predisposición a realizarla según lo planteado por Arredondo et al., (2014) siendo las empresas privadas las que se muestran más proclives a ser percibidas de esta forma; por ende, esta teoría sirvió como base para lograr un posicionamiento positivo perceptible de manera interna en adición a la consolidación de la cultura organizacional.

En la misma línea, Arredondo et al., (2014), plantean tres principios los cuales promueven una transparencia viable y replicable en el tiempo. Primero, se encuentra el principio constitucional, que plantea la incorporación del discurso activo como forma principal de mantener la transparencia en el tiempo. Segundo, se sugiere la lógica de la razonabilidad, la cual se vale del derecho a la información mientras este se mantenga dentro de un uso y disposición responsable. Y tercero, mencionan la integración organizativa como una jerarquización que permite la restricción de la información; ya que, al existir estructuras paralelas, se debe considerar una distribución equitativa de la información.

Los principios planteados por Nuñez (2020) fueron las bases que permitieron la intervención en la reestructuración cultural que fomentó los procesos de reclutamiento y selección frente a la problemática de la captación y retención de postulantes.

Respecto a la intervención sobre la forma de evaluación integral, esta se basó en la evaluación por competencias de Alles (2016). Bajo esta premisa, se crearon indicadores de gestión alineados a las competencias cardinales planteadas por la misma autora; en consecuencia, estos pudieron ser evaluados bajo un procedimiento continuo y sostenido en el tiempo, respondiendo a niveles de competencia según el perfil del puesto requerido.

En relación a la evaluación, se tomaron las bases del modelo de competencias de la metodología S.T.A.R (Medina et al., 2012). Este modelo otorgó confidencialidad en la evaluación del nivel de competencia de los postulantes, así como un nivel de predictibilidad respecto a lo que se debía promover dentro del convenio de prácticas. En

lo que se refiere a este modelo de organización, se tomó lo destacado por Burton et al., (2021) en cuanto a la constante del modelo de competencias; de manera que, exista una retroalimentación sostenida en el tiempo, así como una reestructuración de las competencias evaluadas adaptadas a los distintos perfiles.

### **2.2.3. Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes asociados de la competencia**

Durante todo el proceso de estructuración de los servicios del centro de prácticas, se mantuvo una participación activa en las diversas actividades que lo componían, lo cual permitió no solo consolidar conocimientos teóricos, sino también desarrollar competencias aplicadas. Entre ellas, destacó el fortalecimiento de la capacidad de análisis, necesaria para comprender la lógica del funcionamiento del centro, así como la capacidad de promoción, entendida como la habilidad para identificar oportunidades de mejora, proponer iniciativas y movilizar recursos o actores clave para impulsar cambios dentro del entorno organizacional. Esta última se desarrolló a través de la elaboración de propuestas de mejora en los procesos, la presentación de ideas ante supervisores y la implementación de estrategias que promovieran la participación activa de los practicantes y su alineamiento con los objetivos institucionales. Como señala Kornblit (2007), la promoción requiere una actitud proactiva frente a las necesidades del entorno, así como la disposición para incidir positivamente en las condiciones de los otros desde una perspectiva ética y transformadora. Todo ello estuvo estrechamente vinculado a la planificación y ejecución de intervenciones específicas, las cuales demandaron un nivel elevado de juicio crítico y la aplicación de aptitudes técnicas y relacionales en escenarios reales.

Merece especial atención la identificación de necesidades que se tuvo que realizar para la consolidación de los procesos orientados al cliente externo, lo cual evidenció la capacidad de intervención sobre las diferentes problemáticas que mostraba el centro de prácticas. Es así que fue fundamental contar con un conocimiento claro de las formas de intervención sobre las necesidades y demandas considerando el tipo de población; así como, la socialización de la información requerida para este proceso de intervención.

Es importante mencionar que las entrevistas y los procesos de comunicación interna permitieron generar herramientas de intervención mixta al tener que recapitular experiencias y datos precisos, tanto para la evaluación integral como para el posicionamiento de la empresa. En esa misma línea, fue necesario considerar a todas las áreas involucradas en el proceso, lo que permitió desarrollar habilidades para la

recolección de información y la síntesis analítica, adaptadas al perfil específica de cada una. Este trabajo se realizó de manera conjunta, integrando los distintos puntos de vista individuales, lo cual facilitó una intervención más pertinente y ajustada a las necesidades reales de cada área.

En cuanto a la ejecución de entrevistas psico-laborales y la construcción de herramientas y procesos, estas actividades permitieron consolidar competencias de la elaboración de propuestas tanto escritas como gráficas, así como en su presentación ante distintos públicos. Del mismo modo, se fortaleció la capacidad de dirección en la organización de actividades y en la elaboración de planes de intervención estructurados. En ese marco, se potenció no solo el liderazgo, sino también el trabajo en equipo, el cual se evidenció en la coordinación, supervisión y acompañamiento a los distintos grupos encargados de implementar las acciones frente a las problemáticas detectadas. Esta capacidad se manifestó en la distribución de roles según las fortalezas de cada integrante, en la facilitación de reuniones de retroalimentación para alinear criterios, y en la resolución colaborativa de dificultades durante el proceso. De este modo, se promovió una dinámica grupal basada en la corresponsabilidad, el respeto por los aportes individuales y la orientación hacia objetivos comunes.

De la misma manera, se crearon y fortalecieron espacios de comunicación que permitieron generar propuestas e implementarlas en los distintos planes de trabajo, promoviendo una dinámica de horizontalidad en la toma de decisiones. Además, se fomentaron los estilos de trabajo propios de cada practicante, entendidos como las formas particulares en que cada uno organiza sus tareas, gestiona su tiempo, colabora con otros y enfrenta los retos laborales. Este reconocimiento permitió no solo una mayor autonomía en la ejecución de sus funciones, sino también la construcción de equipos más complementarios, al valorar las distintas maneras de abordar el trabajo y adaptarlas a las necesidades del proyecto. Así, el respeto por los estilos individuales se convirtió en una herramienta formativa y funcional para optimizar el desempeño colectivo.

Finalmente, no se puede pasar por alto que, a lo largo del proceso, se logró consolidar una estrategia de intervención personal, entendida como una técnica de abordaje que articula los conocimientos adquiridos durante la formación académica con la experiencia práctica en la organización. Esta técnica implicó una planificación estructurada de acciones frente a las problemáticas identificadas, el reconocimiento de las competencias específicas requeridas para afrontarlas, y la adaptación de estas al contexto real de trabajo. En este proceso, resultó fundamental realizar una autoevaluación constante de las propias fortalezas y limitaciones, lo cual permitió ajustar el nivel de participación, solicitar apoyo cuando fue necesario, y tomar

decisiones éticas y responsables dentro del rol asignado. Así, la técnica de abordaje no se limitó a aplicar procedimientos aprendidos, sino que implicó también una reflexión activa sobre las capacidades disponibles y las exigencias del entorno, permitiendo una intervención una intervención más consciente, situada y afectiva. Estos aprendizajes se construyeron no solo a partir de los contenidos de la formación profesional, sino también mediante la investigación autónoma y el conocimiento directo de las dinámicas específicas de la empresa.

Es importante precisar que se logró fortalecer significativamente las habilidades de diseño y ejecución de planes de trabajo, al haber estado a cargo de la elaboración de las distintas estructuras operativas requeridas para llevar a cabo de los procesos propuestos. Esta responsabilidad incluyó no solo la planificación técnica, sino también la capacidad de anticipar obstáculos, definir cronogramas viables y distribuir responsabilidades según los perfiles involucrados. Del mismo modo, se consolidaron habilidades para la socialización efectiva de nuevas propuestas, lo cual implicó presentar las iniciativas de forma clara y argumentada ante los diferentes actores de la organización, promoviendo así su aceptación, retroalimentación y posterior implementación. Este proceso fortaleció no solo la capacidad de estructurar planes funcionales, sino también de gestionar su apropiación colectiva dentro del entorno organizacional.

## **2.3. Competencia evalúa**

### **2.3.1. Descripción de las actividades realizadas que dan cuenta del dominio de la competencia**

Durante el periodo de prácticas pre profesionales, hubo una participación directa en las dos propuestas principales que respondieron a la competencia evalúa.

En primer lugar, se revisó el diseño y ejecución del plan de evaluación del programa de formación de líderes. Este programa se desprendía directamente del plan general de formación de practicantes y fue creado con el objetivo de abordar las problemáticas vinculadas al desarrollo de competencias que los propios practicantes manifestaban como necesarias. El programa incluyó la implementación de una evaluación de 180°, orientada a obtener retroalimentación tanto del evaluado como de su entorno directo, como jefaturas o supervisores. Esta metodología permitió verificar si los practicantes habían desarrollado efectivamente las competencias requeridas según lo estipulado en sus convenios de prácticas al culminar su periodo de formación. Según Alles (2016), la evaluación 180° resulta útil en contextos formativos porque permite contrastar la autopercepción del evaluado con la valoración de sus superiores, promoviendo así procesos de mejora individual y alineamiento con los objetivos organizacionales.

Es importante recalcar que el programa tuvo que estar alineado con las competencias específicas requeridas por cada perfil dentro de la empresa, así como con las actividades que los practicantes desarrollaban de forma autónoma. En ese sentido, la evaluación 180° resultó una herramienta clave para recoger distintos ángulos de retroalimentación sobre el desempeño, permitiendo una valoración más completa. Esta evaluación consideró tanto una perspectiva horizontal, es decir, la opinión de pares o compañeros de área que compartían responsabilidades similares, como una evaluación vertical, proveniente de figuras de autoridad como supervisores o responsables directos. Esta combinación facilitó un análisis integral del proceso de formación, ya que se tomaron en cuenta diferentes experiencias de interacción con el evaluado. Según Alles (2005), este enfoque permite complementar la autopercepción con miradas externas que enriquecen el juicio sobre el desarrollo de competencias y promueven una mejora continua del desempeño.

Con ese fin, se realizó una evaluación de competencias cardinales; ya que, estas

son de gestión abierta y organizables en distintos niveles, lo cual permitió establecer un rango de evolución y logros a través de actividades y experiencias concretas (Alles, 2002) Cabe precisar que no se implementaba este tipo de evaluaciones en la empresa, aún siquiera para evaluar a sus trabajadores, por lo que el diseño tuvo que realizarse desde la etapa de diagnóstico hasta la fase de evaluación, la cual contemplaba una serie de indicadores de gestión que daban cuenta del desarrollo de las competencias en los practicantes. En ese sentido, los indicadores se conformaban por formulaciones porcentuales asignadas a cada competencia; de modo que, según la importancia que los supervisores les daban a dichas competencias para sus practicantes es que se asignaba una valoración cuantitativa que otorgaba un puntaje concreto de evaluación.

En ese marco, fue de entera responsabilidad del egresado la evaluación de la ejecución y difusión de esta nueva herramienta, la cual se hacía seguimiento de manera trimestral ciñéndose a los periodos de evaluación del convenio de prácticas. Además, hubo una participación directa en dicho proceso de evaluación en adición a la elaboración de los informes y las posteriores propuestas de mejora.

A partir de esta evaluación, se realizó una revisión a los instrumentos cualitativos y cuantitativos, la cual tuvo como producto una herramienta de Excel diseñada con el propósito de hacer explícita cada competencia en el grado de desarrollo planteado de acuerdo a los perfiles de puesto. En ese marco, los cursos que respondían al programa de desarrollo de conocimientos en la plataforma digital de la empresa, tuvieron que ser replanteados con la finalidad de que se asimilaran a los requerimientos de los practicantes por convenio.

Estas herramientas permitieron realizar un seguimiento continuo del avance de cada uno de los participantes en base a los objetivos planteados para el programa. En cuanto a la herramienta cualitativa de seguimiento, se llevó a cabo una revisión estructural de las preguntas utilizadas. Como resultado de este análisis, se concluyó que era necesaria su reformulación, ya que las preguntas originales no respondían adecuadamente a los objetivos planteados por el programa en cuestión.

De igual manera, se propuso un formato de retroalimentación del programa que se brindaba al finalizar el mismo; por lo tanto, se pudo mejorar los aspectos internos de la propuesta de programa; además, de verificar el cumplimiento de la escala de aprendizaje propuesto.

Por otra parte, se consideró fundamental socializar la experiencia cualitativa de los participantes del programa. Para ello, se diseñó un plan de salida dirigido a todos los practicantes que culminaran su periodo de formación. Se participó activamente en la

evaluación tanto del diseño como de la ejecución de este plan, el cual tuvo como resultado una respuesta positiva por parte de los participantes. Esta retroalimentación favorable contribuyó al fortalecimiento de la percepción cultural que los practicantes tenían en la empresa, promoviendo una imagen organizacional más coherente, cercana y valorada.

Lo antedicho consistió, esencialmente, en la recopilación de aspectos de mejora y de encuadre, mediante los cuales los participantes podían visualizar su desarrollo y progreso desde su ingreso al programa. Adicionalmente, se les brindó la oportunidad de completar una encuesta de satisfacción con preguntas abiertas de tipo cualitativo, la cual funcionó como herramienta de retroalimentación directa para el programa. Este tipo de evaluación resulta particularmente relevante en contextos laborales, ya que permite identificar percepciones subjetivas sobre el proceso vivido, detectar oportunidades de mejora y generar cambios que se alineen con las necesidades reales de los participantes. Según Chiavenato (2011), la retroalimentación recogida a través de instrumentos participativos contribuye a fortalecer la cultura organizacional, mientras que para Robbins y Judge (2013), escuchar activamente a los colaboradores incrementa el compromiso, la motivación y la percepción de justicia organizacional. En ese sentido, la encuesta no solo brindó insumos valiosos para ajustar el programa, sino que también fortaleció el vínculo entre los practicantes y la empresa, consolidando una experiencia más formativa y significativa.

Por supuesto, el plan tuvo que regirse bajo los procedimientos que estableció el centro de prácticas en convenio con las instituciones académicas de los participantes, de modo que las encuestas se adaptaron a los requisitos del centro de estudios de procedencia, siendo así congruentes con los aspectos desarrollados durante sus prácticas.

Es necesario mencionar que, la empresa, tuvo dificultades para realizar un adecuado seguimiento a todos los practicantes involucrados en el programa y, por ende, de capacitarlos de manera continua para que puedan obtener los conocimientos y las competencias esperadas.

No obstante, se brindaron sesiones semanales de seguimiento y espacios de escucha, de los cuales los practicantes solían abstenerse de participar de manera activa. En ese sentido, la empresa se deslindó del seguimiento semanal para centrar sus recursos en las evaluaciones independientes; sin embargo, debido a la falta de personal, terminó siendo una sobrecarga para los encargados de dichas funciones de evaluación.

Los inconvenientes se acrecentaron con la demanda de evaluaciones independientes por parte de los mismos practicantes. Estas evaluaciones consistían en

espacios personalizados de retroalimentación, solicitados fuera del cronograma oficial del plan de evaluación del programa de formación de líderes. A diferencia del sistema estructurado, que contemplaba evaluaciones programadas en momentos clave del proceso formativo y bajo criterios comunes para todos los participantes, las evaluaciones independientes requerían atención individualizada, adaptada a las inquietudes y tiempos específicos de cada practicante.

Esta demanda implicó un desafío considerable, ya que los recursos disponibles - principalmente tiempo y personal evaluador- no eran suficientes para garantizar un seguimiento sincrónico individualizado a todos los participantes sin afectar el flujo del programa. No obstante, era evidente que estos espacios ofrecían información valiosa sobre el progreso de cada practicante y sobre sus percepciones subjetivas del proceso, lo cual complementaba de forma significativa el enfoque estructurado del programa. Como señalan Tannenbaum y Yuki (1992), la retroalimentación individual y oportuna es un componente esencial del aprendizaje organizacional, ya que permite ajustar el desempeño y fortalecer el vínculo entre el evaluador y el evaluado en función de objetivos comunes.

En consecuencia, se tuvo que cancelar el programa de seguimiento; por lo que, la información recopilada quedó incompleta, dificultando una adecuada evaluación de desarrollo de competencias. En base a ello se realizó una evaluación del proceso de cese, considerando que la empresa no contaba con los recursos necesarios para optar por una implementación de este tipo, reformulando los agentes involucrados en base a las demandas externas para el convenio de los practicantes.

En el marco de dicha evaluación, se tomó en consideración las apreciaciones de los practicantes retirados a través de una herramienta con una escala de Likert distribuida a modo de formulario. Dicha herramienta abarcaba los aspectos más relevantes del proceso de reclutamiento, selección y capacitación.

### **2.3.2. Reseña teórica**

Como parte de lo desarrollado en la competencia, se tomaron en consideración los siguientes contenidos teóricos.

En primera instancia, es importante señalar la relevancia de la eficacia en la empresa privada enfocado en su recurso humano. Dada esta comprensión, se utilizó el concepto de productividad replicada planteada por Capuano (2004). Esta consta de la visión de un proceso integrado y estandarizado que se pueda replicar con eficiencia. Para

ello, fue necesario implementar el concepto de evaluación de desempeño estandarizado como medida de optimización de los individuos; en adición, debido a la alta competencia global por establecer ventajas para prevalecer en el mercado, resultó imperante resaltar los factores individuales ajenos a la máquina (Brazzolotto, 2012).

Del mismo modo, para la revisión del programa, surgió la evaluación de desempeño por competencias enfocada en las características que provienen de comportamientos, las cuales podrían predecir un desempeño exitoso de los practicantes evaluados (Brazzolotto, 2012; Alles, 2016).

En comparación con otras evaluaciones de índole cuantitativa, la evaluación del desempeño por competencias se enfoca en comportamientos observables, lo que permite reducir la subjetividad al momento de valorar las actividades realizadas. Además, fomenta la articulación con otros procesos organizacionales, en función del perfil evaluado y las competencias requeridas (Gil, 2007). Sobre la base de este enfoque, se procedió a evaluar las herramientas utilizadas para la adecuación del perfil de los practicantes. Asimismo, Valdés et al. (2015) destacan que este tipo de evaluaciones puede adaptarse a formatos tanto cualitativos como cuantitativos, permitiendo establecer grados de cumplimiento o niveles de adecuación según la relevancia del contexto de socialización, ya sea próximo o no próximo. Esta perspectiva permitió revisar las encuestas y hojas de evaluación del programa, replanteándolas bajo un enfoque de evaluación mixta, más pertinente al análisis integral del desempeño de los practicantes.

En suma, la evaluación de desempeño presentó muchas ventajas para la organización; no obstante, es importante considerar la coherencia entre las herramientas empleadas y la evaluación que requirió la organización como tal, por lo que, en base a lo mencionado por Leyva et al., (2016) se tuvo que tomar en consideración todos los puntos de vista involucrados en el proceso, de manera que se pudiera realizar una evaluación jerarquizada de 180° óptima.

En la misma línea, Coronel et al. (2021) destacan la importancia de considerar las perspectivas de las personas involucradas en los procesos de seguimiento, especialmente en relación con los lineamientos conceptuales que sustentan la evaluación por competencias. Este aspecto es clave en la definición clara de los criterios evaluados, los cuales deben estar estructurados en una rúbrica que oriente el proceso de manera coherente con los demás componentes organizacionales. En ese sentido, se priorizó la inclusión de las experiencias subjetivas de los practicantes evaluados, a través de espacios de retroalimentación individual y encuestas de percepción, lo cual permitió ajustar los indicadores a un lenguaje comprensible y a una valoración que hiciera

sentido con sus propias funciones y trayectorias dentro del programa.

### **2.3.3. Resultados obtenidos y reflexión sobre los aprendizajes asociados de la competencia**

Durante el periodo de prácticas preprofesionales, la competencia evalúa se evidenció especialmente en el diseño, ejecución y mejora del plan de evaluación del programa de formación de líderes. Esta experiencia no solo implicó aplicar herramientas diagnósticas, sino también adaptar metodologías evaluativas al contexto organizacional, en coherencia con lo planteado en el apartado teórico sobre la importancia de implementar evaluaciones de desempeño estandarizadas y replicables, como lo proponen Capuano (2004) y Brazzolotto (2012). El reto principal consistió en construir instrumentos que no solo midieran el cumplimiento de tareas, sino que captaran el desarrollo de competencias observables, en línea con lo indicado por Alles (2016) y Gil (2007).

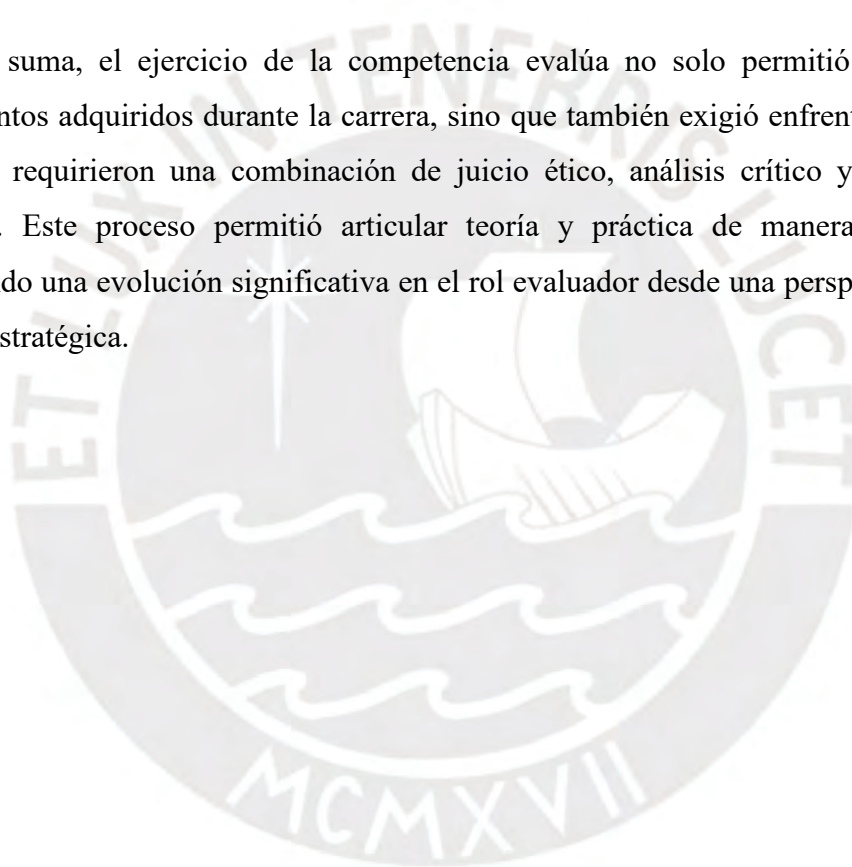
Uno de los desafíos más significativos fue diseñar herramientas válidas y confiables, capaces de adaptarse a los distintos perfiles de practicantes, respetando los principios de evaluación integral y multifuente como la evaluación 180°. Esto requirió considerar tanto los indicadores de desempeño operacional como las percepciones subjetivas del entorno inmediato del evaluado, tal como lo recomiendan Coronel et al. (2021). De esta forma, los aprendizajes teóricos sobre evaluación por competencias y retroalimentación participativa fueron puestos en práctica mediante instrumentos como encuestas de percepción, hojas de evaluación mixtas y entrevistas de salida, desarrolladas a partir de la identificación de necesidades concretas en el entorno laboral.

Durante este proceso, se recurrió a técnicas psicológicas aprendidas en la formación universitaria, tales como la observación estructurada, la entrevista por competencias y el análisis funcional del comportamiento, abordadas en cursos como Técnicas de Evaluación Psicológica, Técnicas de Entrevista y Observación, y Psicología Organizacional. Estas herramientas fueron relevantes porque permitieron captar tanto indicadores conductuales como dimensiones actitudinales y motivacionales del desempeño, ofreciendo una comprensión más rica del desarrollo de los practicantes. Por ejemplo, la entrevista por competencias facilitó contrastar la autopercepción con la opinión de pares y supervisores, mientras que la observación estructurada permitió identificar patrones conductuales en contextos virtuales.

Adicionalmente, el proceso implicó el desarrollo de habilidades cognitivas complejas necesarias para sostener la competencia evaluadora en un contexto

organizacional. La autonomía fue clave para liderar el diseño y reformulación de instrumentos sin supervisión directa; la toma de decisiones, fundamental para seleccionar indicadores pertinentes y definir momentos estratégicos de evaluación; la resiliencia, necesaria para afrontar la falta de recursos y la resistencia al cambio por parte de algunos actores organizacionales; y la creatividad, para adaptar las herramientas al contexto virtual. En especial, se fortaleció la metacognición, entendida como la capacidad de autorregular el propio proceso de pensamiento durante la evaluación (Flavell, 1979), gracias a los espacios de supervisión reflexiva y discusión grupal donde se priorizó el análisis crítico de las acciones tomadas, los errores cometidos y las mejoras posibles.

En suma, el ejercicio de la competencia evalúa no solo permitió aplicar los conocimientos adquiridos durante la carrera, sino que también exigió enfrentarse a retos reales que requirieron una combinación de juicio ético, análisis crítico y adaptación contextual. Este proceso permitió articular teoría y práctica de manera coherente, evidenciando una evolución significativa en el rol evaluador desde una perspectiva ética, técnica y estratégica.



### 3. Conclusiones

El presente informe actuó como una compilación de las experiencias adquiridas a lo largo de los ocho meses como practicante pre profesional de psicología en el área de Recursos Humanos en una empresa privada de Lima Metropolitana en respuesta a las competencias necesarias para optar por el grado de Licenciado en Psicología.

En ese sentido, el presente documento ha expuesto de manera concisa las distintas etapas del desarrollo satisfactorio de las habilidades requeridas. A lo largo del texto, se han detallado los logros alcanzados a partir de las responsabilidades asumidas, así como las actividades en las que se participó de forma total o parcial.

En este marco, la información brindada en el informe, junto a la evidencia presentada en el portafolio, demostró el grado de desarrollo de las competencias diagnóstica, interviene y evalúa, las cuales se han logrado fortalecer de acuerdo a lo que el centro de estudios superiores requirió como profesional de psicología.

En primer lugar, la competencia diagnóstica ha sido potenciada debido a las labores realizadas en el nivel estructural de las problemáticas presentes en la empresa, priorizando las necesidades de la organización considerando las perspectivas manejadas en la cultura interna. Es importante considerar la identificación de signos problemáticos a través del pensamiento reflexivo de la información brindada, así como la capacidad de análisis y adaptabilidad en un contexto como el descrito, todo dentro de los márgenes éticos pertinentes.

De la misma manera, se han podido desarrollar habilidades de diagnóstico a través de instrumentos de medición, priorizando el análisis de necesidades en relación a los procesos de reclutamiento, selección, evaluación e inducción reflejando un adecuado desarrollo de la toma de decisiones en base a responsabilidades asignadas.

En ese sentido, el apoyo brindado para la elaboración del programa de prácticas cuantificable permitió el abordaje metodológico para la etapa de diagnóstico de las distintas herramientas brindadas en la empresa lo cual permitió una propuesta centrada en las necesidades inmediatas reflejando un adecuado manejo de la información.

En cualquier caso, se mantuvo en relevancia y constante observación de las actividades teniendo en cuenta las consideraciones éticas necesarias, de modo que los

participantes del programa no se vean afectados de ninguna manera. En esa línea, se consideraron los principios de beneficencia y no maleficencia elaborando un proceso de diagnóstico que no pretendió juzgar ni comparar, fomentando oportunidades de mejora continua, adicionalmente la información se trató en todo momento con confidencialidad dentro de lo permitido por la naturaleza del mismo programa.

En segundo lugar, la competencia interviene se evidencio mediante el diseño y ejecución de programas organizacionales de acuerdo a los requerimientos para cada perfil que conformaba a la empresa. Esto último, debido a la demanda de practicantes que surgió durante el convenio, lo que hizo necesario realizar un plan de socialización de la información el cual se logró instaurar en distintos niveles permitiendo fortalecer la capacidad de planificación autónoma durante el proceso de intervención, en adición a permitir desarrollar el manejo de grupos y la comunicación asertiva.

Es importante mencionar que para el desarrollo de la competencia interviene fue fundamental la autoevaluación como profesional, debido a la capacidad de intervenir sobre el comportamiento y conocimiento orientado hacia un objetivo común. En ese sentido, se pudo ejecutar metodologías, instrumentos de evaluación y herramientas que logren dar seguimiento al funcionamiento de las personas evaluadas y poder tomar decisiones a partir de ello, lo cual evidenció un logro adecuado a la formación de la susodicha competencia en cuanto a la capacidad para el trabajo colaborativo y toma de decisiones.

Por último, correspondiente a la competencia evalúa, se hizo posible el desarrollo gracias al seguimiento directo del diseño y ejecución de los programas, además del análisis de los planes de evaluación cualitativa y de autoevaluación. En consideración a dichas intervenciones, se discutieron los aspectos tangibles, intangibles y externos a la empresa, considerando sus recursos y los objetivos internos planteados para tomar las decisiones pertinentes en cuanto a la información brindada.

Caben mencionar las múltiples razones sociales que convergieron dentro de la empresa, teniendo que considerar diferentes objetivos de intervención según los perfiles de cada área. En ese marco, se participó en la evaluación y seguimiento de todos los planes estructurados para el programa de practicantes, lo cual dio cuenta de la capacidad de orientación a objetivos y observación de comportamiento dependiente e independiente entre las distintas áreas convergentes, mismo que formó parte de lo requerido en la

competencia evalúa.

Es pertinente resaltar que, si bien el conocimiento adquirido en los distintos cursos integradores impartidos en la Facultad de Psicología permitieron un acercamiento a la evaluación de programas de intervención, así como al diseño y ejecución, fue evidente el reto que significó abordar temáticas similares dentro de aspectos organizacionales considerando el factor humano. A partir de ello, se tuvo la oportunidad de proponer planteamientos de mejora siendo la principal evidencia de aprendizaje el diseño del plan de evaluación de desempeño por competencias.

A pesar de las dificultades que se presentaron, se tuvo las habilidades necesarias para desarrollar la competencia evalúa, debido a los recursos y herramientas académicas lo suficientemente precisas como para poder llevar a cabo el plan de evaluación considerando los aspectos éticos necesarios y contando con la información teórica que respalde las propuestas de intervención vistas a lo largo de este documento.

En suma, la trayectoria de prácticas pre profesional permitió poner en evidencia los recursos personales y académicos con los que se contaba, además de brindar la oportunidad de mejorar en los aprendizajes que comprendieron las competencias desarrolladas; ya que, lo aprendido en la Facultad de Psicología fue la base para poder optimizar el crecimiento académico con experiencias concretas trasladadas a un contexto organizacional, siendo este último un ambiente no explorado a profundidad durante la formación académica. En ese sentido, fue evidente el desarrollo y fortalecimiento de las competencias de perfil de egreso requerido por la Facultad de Psicología.

#### 4. Referencias bibliográficas

- Alles, M. A. (2002). *Diccionario de comportamientos: Indicadores de gestión por competencias*. Granica.
- Alles, M. A. (2005). *Evaluación por competencias: El diccionario*. Granica.
- Alles, M. A. (2006). *Diccionario de competencias: La trilogía. Selección, desarrollo y evaluación de personas*. Ediciones Granica
- Alles, M. A. (2008). *Manual de competencias: La gestión por competencias en las organizaciones*. Ediciones Granica
- Alles, M. A. (2016). *Dirección estratégica por competencias*. Granica.
- Alles, M. A. (2017). *Reclutamiento y selección por competencias: Cómo atraer y seleccionar el talento en la era digital*. Ediciones Granica
- Arguelles, L., Pérez, M., & Soto, R. (2013), *Supervisión efectiva en contextos organizacionales*. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 29(2), 95-104. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8703375>
- Arredondo, A., Torres, M., & Guachalla, F. (2014). *La transparencia organizacional: Teoría y práctica en contextos públicos y privados*. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2001). *Principles of biomedical ethics* (5<sup>th</sup> ed.) Oxford University Press
- Becerra, M., & Campos, G. (2012). *Aplicación del modelo STAR en procesos de selección por competencias*. Revista Psicogestión, 10(2), 53-67. Recuperado de <https://psicogestión.pe/revista>
- Brazzolotto, M. A. (2012). *Evaluación de desempeño por competencias: Manual práctico*. Ediciones Macchi.
- Burton, R., DeSanctis, G., & Obel, B. (2021). *Organizational design: A step-by-step approach* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Capuano, J. (2004). *La productividad replicada: Eficiencia organizacional en la empresa moderna*. Editorial Universidad de Palermo.
- Carrillo, J. (2016). Entrevista Organizacionales como eje en la consolidación de la cultura empresarial. *Revista Psicología y Empresa*, 12(1), 20-34. Recuperado de <https://psicologíayempresa.pe/revista>
- Chiavenato, I. (2011). *Gestión del talento humano* (3.<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill.
- Corey, G., Corey, M. S., & Callanan, P. (2014). *Issues and ethics in the helping professions* (9<sup>th</sup> ed). Cengage Learning.

- Coronel, M., Villalobos, M., & Herrera, C. (2021). Evaluación de desempeño por competencias: Una mirada desde la psicología organizacional. *Revista de Estudios Organizacionales*, 14(2), 45–62. Recuperado de <https://revistaestudiosorganizacionales.org>
- Cruz, M. (2018). Reflexiones éticas para la práctica profesional en contextos organizacionales. *Revista Ética y Psicología*, 6(2), 45-53. Recuperado de <https://revistaeticaypsicología.org>
- Culma, L., Gómez, J., & Ríos, P. (2020). Consideraciones éticas en empresas privadas durante la pandemia por COVID-19. *Revista Colombiana de Bioética*, 15(1), 114-130. <https://doi.org/10.18270/rcb.v15i1.2993>
- EFPA. (2005). *Metacódigo de Ética para Psicólogos Europeos*. European Federation of Psychologists Associations. <https://www.efpa.eu/ethics>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Flores, M. (2020). *Rotación de personal y su relación con la satisfacción laboral en empresas del sector servicios* (Tesis de licenciatura no publicada). Universidad Nacional Federico Villareal.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Gil, J. (2007). *La evaluación del desempeño por competencias: Enfoques y prácticas en las organizaciones*. Editorial Díaz de Santos.
- Gonzales, C. (2022). *Modelo de entrevistas por competencias: Aplicaciones y desafíos en contextos organizacionales* (Tesis de licenciatura no publicada). Universidad de Lima.
- Gonzales, C. (2024). Aspectos personales y cultura organizacional: Un análisis de la integración del nuevo talento. *Revista Psicología Laboral*, 13(2), 78-91.
- Gonzalez, J. (2009). Sujetos en formación y trayectorias profesionales: Una mirada desde la educación superior. *Educación y Sociedad*, 30(108), 103–125. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100006>
- Grossman, R., & Salas, E. (2011). The transfer of training: What really matters. *International Journal of Training and Development*, 15(2), 103-120.
- Higuaita, J. A., & Grisales, A. M. (2014). *Cultura Organizacional: Fundamentos y perspectivas*. Editorial UPB.
- Huzey, P., Martínez, J., & Ávila, M. (s.f). *Comportamientos visibles en contextos laborales: Claves para la evaluación de desempeño* (Manuscrito inédito).

- Kornblit, A. L. (2007). *Participación social y salud: Una mirada desde la promoción*. Lugar Editorial.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing.
- Leyva, M., Rojas, P., & Aguirre, L. (2016). La evaluación del desempeño desde una perspectiva integral. *Revista Peruana de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 12(1), 23–39.
- Lora, C., Mendoza, A., & Paredes, J. (2020). Productividad laboral en contextos industriales: Rol de la claridad en los indicadores. *Revista Industrial*, 11(2), 29–38.
- Medina, R., Vargas, L., & Espinoza, C. (2012). *Selección por competencias: Aplicación del modelo STAR en contextos organizacionales*. Fondo Editorial de la PUCP.
- Núñez, H. (2020). *Ética pública y transparencia institucional: Fundamentos para una cultura organizacional abierta* (Tesis de licenciatura no publicada). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Paloma, V., & Manzano, M. (2009). *Psicología comunitaria e inclusión social: Perspectivas críticas*. Universidad de Sevilla.
- Pérez, C., Hidalgo, D., & Castro, G. (2012). Criterios de exclusión en entornos organizacionales: Riesgos éticos y decisiones estratégicas. *Revista de Psicología Organizacional*, 6(2), 17-30.
- Ramos, P., & Triana, R. (2007). La teoría de Elton Mayo y su vigencia actual. *Revista Historia del Pensamiento Organizacional*, 4(2), 63-79.
- Ramos, R., Chacón, S., & Alvarado, T. (2010). La transmisión de la información en organizaciones públicas y privadas. *Revista Comunicación Organizacional*, 13(1), 9-21.
- Restrepo, M., Cuervo, J., & Rodríguez, L. (2008). Proceso de reclutamiento y selección en entornos empresariales colombianos. *Revista Estudios Gerenciales*, 24(108), 15-28.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Comportamiento organizacional* (15.<sup>a</sup> ed.). Pearson Educación.
- Robles, L. (2012). *Gestión por competencias: Nuevos retos en las organizaciones*. Editorial Cengage Learning.
- Sánchez, J. (2020). Diseño de un sistema de rotación de personal en entornos industriales: Caso SEPRONAC. *Revista de Ingeniería Industrial*, 25(1), 75–91.
- Sánchez, V. (2019). *Ética profesional en psicología: Enfoques y desafíos contemporáneos*. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

- Sandoval, M. (2016). *Entrevistas por competencias: Aplicación de la metodología STAR* (Tesis de licenciatura no publicada). Universidad Nacional de Trujillo.
- Soto, R., & Compañ, M. (2019). Competencias profesionales en contextos de alta demanda: Una revisión desde la psicología organizacional. *Revista Laborum*, 7(1), 34-49.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. John Wiley & Sons.
- Succi, C., & Canovi, M. (2020). Soft Skills to enhance graduate employability: Comparing students and employers' perceptions. *Studies in Higher Education*, 45(9), 1834-1847. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420>
- Tabares-Palacios, M. (2011). La entrevista semiestructurada como herramienta cualitativa. *Revista científica de Psicología*, 9(1), 99-101.
- Tálbot, P. (2005). STAR: Una metodología efectiva para evaluar competencias laborales. *Revista Evaluar*, 4(2), 56-67.
- Tannenbaum, R., & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 43, 399-441. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.43.020192.002151>
- Terrazos, F. (2015). Exclusión y selección en empresas peruanas: Una mirada crítica. *Revista de Ciencias Sociales*, 12(2), 65-81.
- Valdés, J., Vargas, M., & Larraín, M. (2015). Evaluación del desempeño en contextos mixtos: Competencias, contextos y resultados. *Revista Chilena de Psicología del Trabajo*, 6(2), 81-96.
- Vallés, M. S. (2009). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional* (2ª ed.) Ariel.
- Villa, S. (2020). Modelo STAR: Aplicación y adaptabilidad en contextos de selección. *Revista de Recursos Humanos*, 6(1), 45-59.

## 5. Anexos y apéndices

### 5.1. Consideraciones éticas

La formación obtenida durante el trayecto de los estudios universitarios superiores permitió adquirir las competencias éticas necesarias para las funciones realizadas durante el convenio de prácticas como practicante pre profesional de psicología.

En ese marco, gran parte de las responsabilidades asignadas en el centro de prácticas permitió implementar las distintas competencias requeridas en el perfil profesional considerando en todo momento los principios éticos estipulados. A tal efecto, el principio de autodeterminación, entendido por el código EFPA (2005) como la aceptación de que el colaborador cuente con la autonomía y derecho de decidir si participa o responde a las evaluaciones, cuestionarios, talleres, cursos y sesiones, se consideraron durante el desarrollo de las actividades competentes al programa de formación estipulado, considerando los consentimientos necesarios de los practicantes en cada función realizada como participantes de las actividades y programas.

Es importante considerar que, al ser el espacio de prácticas de índole virtual, existió un poco control a cerca de los consentimientos realizados, además de un desinterés por querer brindar información personal lo cual fue respetado en todo momento. En casos de omisión de respuesta se incentivó a los participantes a participar de espacios anónimos con las mismas consideraciones éticas que serían tratados en espacios privados, de modo que puedan comentar acerca de sus experiencias. En caso existiera alguna incomodidad de por medio, se optaba por detener la conversación de manera empática según lo recomendado por la Sánchez (2019) como consideración ética.

De manera transversal, se potó por la confidencialidad en todo momento. Este principio se planteó según lo sugerido por la Sánchez (2019) como un anonimato responsable en el cual no se pueda identificar a los participantes, lo cual, al ser una organización que manejan su información de manera interna, fue particularmente complicado de llevar a cabo, sobre todo en evaluaciones e intervenciones específicas por área en las cuales el personal solía asumir cargos específicos. Durante todo el proceso se evitó señalar responsables frente a los inconvenientes que pudieran surgir, considerando

las retroalimentaciones en espacios apartados evitando discusiones públicas que pudiera afectar al resto de participantes.

Por otro lado, fue necesario reconocer las limitaciones del rol como practicante pre profesional de psicología, lo cual fue constantemente discutido durante las asesorías académicas. En efecto, las funciones en las que se participó de manera activa, como intervenciones o evaluaciones, pudieron hacer creer que se podía ir más allá del rol como practicante o, todo lo contrario, tener la sensación de no agencia respecto a las funciones regulares (EFPA, 2005). En alusión a lo mencionado, se tuvo que aprender a reconocer los límites de las funciones como practicante, las cuales no iban más allá de la de un psicólogo en formación; por lo que, si es que se buscaba optar por alguna propuesta o intervención en pro del bienestar de los participantes, la agencia autónoma tuvo que ser acompañada de una constante supervisión con el fin de velar por el beneficio de la empresa, muchas veces sopesando el de los practicantes evaluados (Cruz, 2018; Sánchez, 2019).

Finalmente, el principio de responsabilidad se evidenció en la búsqueda constante de información con la intención de otorgar herramientas fidedignas y diseñar programas éticos, además de contar con la seguridad de que los espacios de socialización sean confiables y no fomenten actitudes dañinas entre los participantes. Es importante considerar la responsabilidad en la discusión, ya que, al estar en constante enfrentamiento ético respecto a las funciones que competen al practicante, las disputas que los espacios de asesoría académica permitieron, fueron necesarios para una aplicación responsable de los conocimientos teórico – prácticos (Sánchez, 2019).