

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



**COMPETENCIAS DEL PERFIL DE EGRESO DE LA LICENCIATURA  
EN PSICOLOGÍA DE LA PUCP A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS  
PREPROFESIONALES**

**Trabajo de Suficiencia Profesional para optar el título de Licenciada en  
Psicología que presenta la Bachillera:**

**SAMANTHA SANCHEZ CARRASCO**

Asesor:

Jose Amilcar Mogrovejo Sanchez

Lima-Perú

Octubre, 2020

## **Resumen**

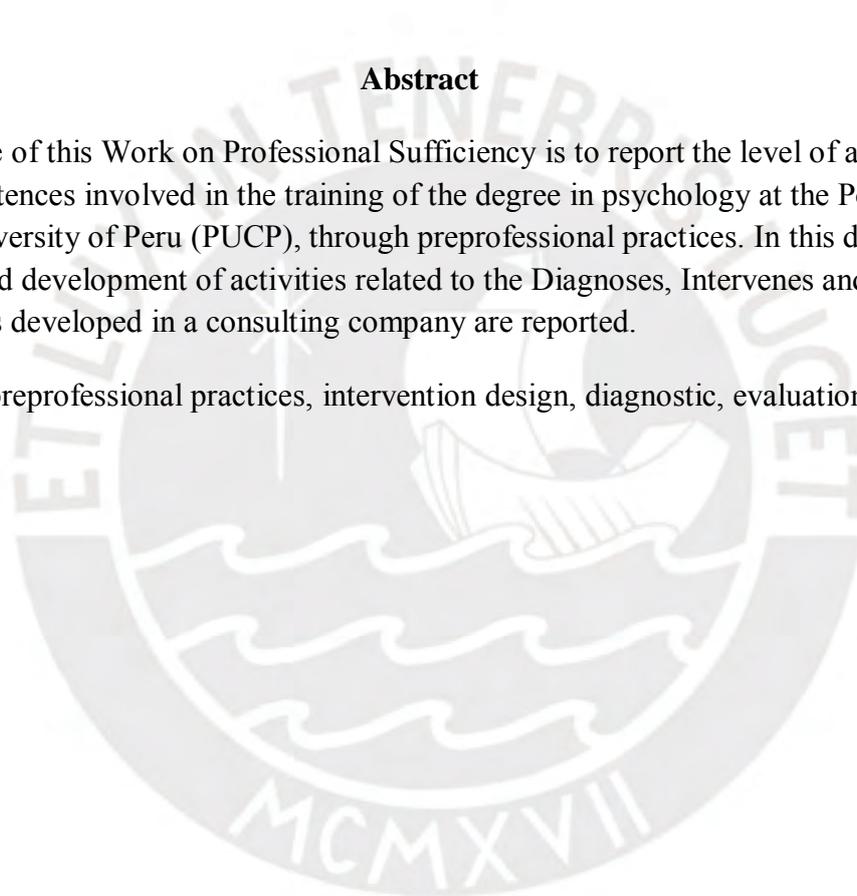
El presente Trabajo de Suficiencia Profesional tiene por objetivo reportar el nivel de logro de las competencias implicadas en la formación de la Licenciatura en Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, a través de las prácticas preprofesionales. Se da cuenta, en el presente documento, el diseño y desarrollo de actividades relacionadas a las competencias Diagnóstica, Interviene y Evalúa desarrolladas en una empresa consultora.

Palabras clave: prácticas preprofesionales, diseño de intervenciones, diagnóstico, evaluación.

## **Abstract**

The objective of this Work on Professional Sufficiency is to report the level of achievement of the competences involved in the training of the degree in psychology at the Pontifical Catholic University of Peru (PUCP), through preprofessional practices. In this document, the design and development of activities related to the Diagnoses, Intervenes and Evaluates competencies developed in a consulting company are reported.

Key words: preprofessional practices, intervention design, diagnostic, evaluation.



## Tabla de Contenidos

Actividades realizadas que dan cuenta de las competencias del perfil de egreso	1
Competencia Diagnostica	1
Situación a mejorar	1
Reseña teórica	2
Solución Planteada	3
Principales resultados de aprendizaje	3
Competencia Interviene	4
Situación a mejorar	4
Reseña teórica	5
Solución Planteada	6
Principales resultados de aprendizaje	6
Competencia Evalúa	7
Situación a mejorar	8
Reseña teórica	8
Solución Planteada	9
Principales resultados de aprendizaje	9
Conclusiones	11
Referencias	15
Apéndice 1	17
Apéndice 2	18
Apéndice 3	19

## Actividades realizadas que dan cuenta de las competencias del perfil de egreso de la licenciatura en Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú

El presente reporte da cuenta de las actividades realizadas en el marco de las prácticas preprofesionales y pone en evidencia el nivel de logro de las competencias específicas de la Licenciatura en Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) vista a través del proceso de Prácticas Preprofesionales en psicología realizadas en una Empresa Consultora cuyos servicios son el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje. Para este fin, se desarrollan una serie de actividades, metodológicamente estudiadas previamente, como son las capacitaciones, cursos y talleres. Dichas actividades son realizadas tanto para el área organizacional como educacional.

En esta sección, se detallan las actividades desarrolladas, según las competencias trabajadas en la formación profesional de la practicante. En esta línea, las competencias consideradas en el presente documento son: Diagnóstica, Interviene y Evalúa. Por cada una, se realiza una breve descripción de la actividad, así como de los fundamentos teóricos de la misma y el aprendizaje de la practicante en dicho período. Adicionalmente, se consideran los aspectos éticos involucrados en cada proceso.

### **Competencia Diagnóstica**

Siendo la naturaleza de la empresa consultora - espacio de práctica - ofrecer servicios de diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje, el equipo de trabajo, como primer paso, se ocupa de recibir una comunicación escrita del cliente con necesidades identificadas en sus colaboradores tales como desarrollar habilidades blandas (comunicación efectiva, dirección de grupos, inteligencia emocional, entre otras) y seguidamente una solicitud de intervención, a modo de taller o capacitación, con el objetivo de mejorar el desempeño grupal e individual de los y las trabajadores(as). Adicional a esta información, se listan características sociodemográficas generales de esta población, el número de participantes que formarían parte de la intervención y características específicas como puestos de trabajo y funciones dentro de la empresa cliente.

Es importante mencionar que, al momento en el que la empresa consultora acepta una propuesta, las empresas clientes aceptan que los datos individuales van a ser devueltos

directamente a los y las participantes y se van a poner a disposición de la empresa los informes grupales, con el fin de respetar éticamente la confidencialidad de toda la información.

### ***Situación a mejorar***

A partir de la información proporcionada por el(la) cliente, se establece un plan de mejoramiento a través de la construcción de talleres donde se propone potenciar las habilidades de dirección y enseñanza del personal con rol capacitador. Tomando en cuenta que los y las capacitadores(as) son seleccionados(as) por la empresa debido al dominio técnico demostrado en sus funciones, la problemática no radica en la experticia, sino en las metodologías utilizadas para transmitir la información a otros(as) colaboradores(as).

### ***Reseña teórica***

A partir de lo encontrado, se indica como necesidad identificada la mejora del perfil capacitador de los y las trabajadores(as) con la función de formación en sus áreas. Este perfil consta del desarrollo y aplicación de las habilidades sociales o interpersonales. Se entiende como habilidad social “la capacidad que el individuo posee para percibir, entender, descifrar y responder a los estímulos sociales en general, especialmente a aquellos que provienen del comportamiento de los demás” (Blanco, 1981 como se citó en Ovejero, 1990, p. 102). Para fines de esta intervención, se consideran dos elementos clave: la distinción de situaciones específicas como guías de comportamiento y los componentes verbales y no verbales para una comunicación asertiva (Del Prette et al., 1999).

Entonces, el entrenamiento en habilidades sociales busca la mejora de las relaciones interpersonales a través de la enseñanza, haciendo que las personas participantes de dicha intervención incrementen sus destrezas sociales y puedan aplicarlas en otros contextos (Ovejero, 1990). Al facilitar un proceso de entrenamiento en este ámbito, los y las participantes podrán aprender a transmitir este conocimiento y aplicarlo a sus áreas de trabajo (Marín y León, 2001). Esto último, siendo el objetivo principal de la intervención a diseñar.

Para este fin, es necesario fortalecer la adecuada comunicación verbal y no verbal. Estas consisten en información explícita e implícita que una persona manifiesta hacia otra a través de palabras, actitudes y conductas (Buck y Van Lear,

2002). Debido al uso continuo de expresiones faciales y gestos, las emociones e intenciones pueden ser interpretadas automáticamente al momento de interactuar; lo cual se transforma en una ventaja adaptativa pues se pueden modular estas expresiones a favor del receptor (Buck como se citó en Buck y Van Lear, 2002). En este sentido, la intervención debe enfocarse en reconocer las reacciones de la audiencia y manejar su respuesta verbal y no verbal con el fin de mantener la atención y facilitar la experiencia de aprendizaje.

### ***Solución Planteada***

A partir de la problemática descrita, se diseñaron programas de intervención dirigidos al mejoramiento de las estrategias de dirección en el grupo de capacitadores(as) dentro de la empresa cliente. Para ello, se definieron como puntos a tratar la comunicación verbal y no verbal, pues tienen una relación directa en la manera en la que los y las aprendices reciben la información. Con este fin, se incluyen espacios de simulación donde se pueda evaluar la aplicación de una comunicación efectiva en momentos de capacitación.

Adicional a esto, se debe hacer énfasis en la necesidad de organizar la experiencia de aprendizaje. Para ello, los y las participantes de la intervención poseerán matrices de diseño que irán desde el planteamiento de objetivo hasta actividades lúdicas de evaluación. Estas serán revisadas por el(la) facilitador(a) a lo largo de la intervención, así como compartidas con sus compañeros(as) para una mejor retroalimentación. De modo que se pueda asegurar la pertinencia de estos elementos, se solicita a cada participante diseñar una experiencia de aprendizaje que vaya a utilizar en el desarrollo de sus actividades laborales.

### ***Principales resultados de aprendizaje***

Si bien, por la naturaleza de la empresa consultora, no se desarrollaban estrategias específicas para elaborar un diagnóstico previo, como el levantamiento de información y establecimiento de líneas base sobre las cuales actuar, se trabajó con los indicadores proporcionados por la empresa consultora para implementar las intervenciones. La población y la temática a tratar eran designadas, y el acercamiento a la problemática involucraba el desarrollo teórico de esta. Por ello, el resultado de aprendizaje de esta faceta se circunscribió únicamente al tratamiento de la información proveniente de una fuente indirecta y el desarrollo teórico de esta. Así,

la capacitación a capacitadores(as) pasaba a ser explicada según los constructos relacionados, es decir, los elementos que podían ser trabajados con los y las participantes. Por ello, fue de vital importancia entender el fenómeno a trabajar desde los distintos(as) actores.

Al encontrar la necesidad de la población, el primer punto a desarrollar fue el efecto que tenía en todas las personas involucradas, en este caso, capacitador(a) y aprendiz(a). De esta forma, se establece la relación entre una comunicación efectiva (potenciando las habilidades sociales) y la recepción y comprensión de conocimientos. Habiendo desarrollado estas capacidades, los y las capacitadores(as) pueden aplicarlas a sus sesiones de aprendizaje, haciendo uso de alternativas propuestas con el fin de mejorar los procesos.

### **Competencia Interviene**

Las intervenciones realizadas dentro del ámbito de consultoría organizacional se enfocaron en el diseño de actividades tales como capacitaciones o talleres de competencias específicas según la demanda del(de la) cliente. Para ello, la intervención presenta dos momentos principales: propuesta y diseño. La propuesta consiste en la creación de la intervención, a partir de lo solicitado por el(la) cliente. A continuación, se procede a armar un temario tentativo a partir de una revisión bibliográfica del tema en cuestión. Una vez aprobada, se realiza el diseño de la intervención.

El diseño considera el aprendizaje significativo, por lo que se inicia con una actividad a modo de introducción que permite a los y las participantes aterrizar los temas a tratar. Así, los talleres se desarrollan en bloques según los temas propuestos, priorizando la unión de práctica y teoría. Al terminar, se busca que sean ellos y ellas quienes generen las conclusiones de modo que se asegure el entendimiento del concepto y su aplicación en la vida cotidiana.

Para la participación, la empresa encargada pone a disposición de los y las participantes el horario y solicita una firma que diera cuenta de la asistencia del taller para los y las interesados(as). La participación, si bien en horario laboral, era voluntaria y cada participante era libre de retirarse en cualquier momento. Adicional a ello, el equipo organizador brindó vías de comunicación (correos e información de contacto) para que los y las participantes pudieran absolver dudas o presentar comentarios.

### ***Situación a mejorar***

La actividad más frecuente fue el taller de capacitación a capacitadores, el cual tiene como objetivo formar a las personas para cumplir un rol que permita a sus subordinados(as) comprender nuevos conceptos que beneficien su trabajo. Para ello, se requería énfasis en el diseño de una estructura para cada sesión de aprendizaje, así como un mejor manejo del lenguaje verbal y no verbal, orientación hacia la acción y la relación de aprendizaje que puedan generar en el(la) participante (Ver Anexo 2).

### ***Reseña teórica***

Las intervenciones realizadas eran diseñadas desde el modelo ADDIE, utilizado comúnmente en medios organizacionales desde el diseño instruccional (Robin y McNeil, 2012). Este modelo obtiene su nombre por ser acrónimo de “análisis”, “diseño”, “desarrollo”, “implementación” y “evaluación”; momentos del proceso del diseño instruccional. La elección del mismo es debido a su eficacia, pues permite al(a) diseñador(a) una mayor flexibilidad al momento de incluir contenidos y desarrollar la secuencia instruccional (Maribe, 2009).

El primer paso corresponde al análisis. Este refiere a las características del(de la) aprendiz(a), sus necesidades y las condiciones contextuales en las que está inmerso(a). Esto permite al(a) diseñador(a) instruccional identificar aquellos factores que puedan influir en el aprendizaje (Morales-González et al., 2014). En este punto, se empieza la creación de la propuesta basada en las necesidades expuestas por el(la) cliente y el perfil de los y las participantes.

El segundo paso corresponde al diseño. Este refiere al desarrollo del esquema que comprende: el objetivo de la capacitación, los medios de información, las actividades a realizar, la secuencia de contenidos y la evaluación de los mismos (Williams et al., s.f.). En este punto, se presenta la secuencia instruccional como el diseño de la intervención.

El tercer paso corresponde al desarrollo. Este refiere a la generación y validación de recursos de aprendizaje (Morales-González et al., 2014). En este punto, se elaboran los materiales necesarios para la intervención (presentaciones, manuales, artículos y objetos para dinámicas).

El cuarto paso corresponde a la implementación. Este refiere a la realización del proceso de aprendizaje a cargo de un(a) facilitador(a), involucrando a los y las aprendices de forma activa, buscando la interacción (Maribe, 2009). En este punto,

se lleva a cabo la capacitación según la secuencia instruccional establecida previamente.

Por último, el quinto paso corresponde a la evaluación. Este refiere a la valoración del producto de aprendizaje y al proceso del mismo (Morales-González et al., 2014). Lo anterior permite la modificación de las experiencias de aprendizaje de acuerdo a los resultados y la experiencia de los y las aprendices. En este punto se realizan las evaluaciones a los y las participantes y facilitador(a).

### ***Solución Planteada***

Siendo el objetivo principal de la intervención que los y las participantes puedan realizar actividades de capacitación utilizando herramientas de comunicación efectiva, se planificaron dos sesiones de aprendizaje. En la primera, el(la) facilitador(a) presentaba la taxonomía de Bloom para ejemplificar el uso adecuado de verbos al momento de plantear objetivos; la elección de esta se debe a que cada uno de estos verbos corresponde al proceso cognitivo del(de la) aprendiz(a) (Anderson y Krathwohl, 2001). Luego, solicitaba a los y las participantes que armaran un objetivo con base en los temas que veían al momento de capacitar a otros(as). Esto permitía al(la) facilitador(a) brindar retroalimentación en el momento, además de conocer las temáticas usuales de los y las participantes. Una vez terminado, pasaba al lenguaje no verbal. Entre cada punto, se incluían dinámicas de calentamiento, “rompe-hielo”, de memoria, entre otras, que servían como ejemplo para los y las participantes al momento de tratar con distintos públicos. Al finalizar la primera sesión, se pedía a los y las participantes que prepararan un bloque de aprendizaje para la siguiente sesión.

La segunda sesión hace referencia al lenguaje verbal y el planteamiento de las evaluaciones. En esta, se explicaba la importancia de preparar el contenido previamente y cómo cada parte debía relacionarse a un fin específico. El(la) facilitador(a) mostraba cómo armar una rúbrica de aprendizaje que permitiera medir objetivamente los contenidos a evaluar, así como la importancia de la retroalimentación para un mejor entendimiento. Posterior a esto, cada participante realizaba una breve clase y recibía comentarios de sus pares y del(la) facilitador(a). Como parte del aprendizaje, se grababa este momento para que cada participante pueda observar y corregir alguna oportunidad de mejora en el futuro.

### ***Principales resultados de aprendizaje***

Los procesos de intervención en el área de consultoría tienen como fuente de información la comunicación expresa de la empresa cliente. Este solicita una capacitación específica dependiendo del área que desea potenciar. A partir de la solicitud, se diseña la capacitación considerando el público objetivo y los(las) facilitadores(as) con mayor dominio en el tema.

Un punto a destacar es que los(las) facilitadores(as) lograban dirigir las capacitaciones de modo que los y las participantes puedan expresar inquietudes respecto a otros temas ligados al ambiente laboral. Además, cada facilitador o facilitadora contaba con un guion instruccional que le permitía monitorear el avance de cada capacitación, haciendo ajustes en el momento para poder lograr los objetivos planteados.

### **Competencia Evalúa**

A partir de las intervenciones realizadas, talleres presenciales o cursos virtuales, se realiza una evaluación que deja constancia del alcance de los objetivos planteados en cada una de las actividades programadas. De este modo, se busca generar estrategias o recomendaciones que beneficien el adecuado desarrollo del(la) participante. Adicionalmente, se busca evaluar la experiencia de aprendizaje, por lo que los(las) facilitadores(as) son evaluados(as).

En el caso de los talleres presenciales, se plantean competencias específicas que deben ser alcanzadas por los y las participantes al finalizar la sesión. Estas son medidas mediante rúbricas que indican el nivel de logro de los objetivos. Además de la calificación, cada competencia cuenta con una sección de comentarios en la que se refieren, específicamente, las fortalezas del(la) participante y cómo las demostró, así como sugerencias para potenciar sus oportunidades de mejora según lo expresado en el taller.

Para la entrega de resultados, se tomaron en cuenta dos espacios: individual y grupal. Los resultados individuales eran entregados vía correo o mediante una comunicación escrita a cada participante explicando los puntos tratados, los logros obtenidos y las oportunidades

de mejora; siempre respetando la confidencialidad y brindando una retroalimentación del(la) facilitador(a) encargado(a). Por otro lado, las empresas recibían un informe a nivel grupal, donde se especificaban las fortalezas del área y los puntos a reforzar para mejorar el desempeño de la habilidad trabajada. Dicho informe era presentado por el(la) facilitador(a) del taller o curso y proponía actividades o acciones de reforzamiento.

En los cursos virtuales, se dividieron los contenidos en unidades, a las cuales corresponden evaluaciones únicamente teóricas. En ellas se busca asegurar el entendimiento del(la) participante respecto a conceptos específicos a través de pareos y descripciones. En la evaluación final del curso, se presenta un caso que permite aplicar los contenidos aprendidos.

Por otra parte, la evaluación al facilitador(a) se hacía mediante encuestas anónimas a los y las participantes, donde se aseguraba la voluntariedad. Una vez recopilada la información, se procesaban los datos mediante una metodología cuantitativa y el equipo consultor reportaba lo encontrado al(la) facilitador(a). Este reporte se veía desde la retroalimentación, enfocando la conversación en métodos de mejora o posibles estrategias para futuras interacciones.

### ***Situación a mejorar***

Capacitar a capacitadores(as), buscó que los y las participantes logaran generar una estructura de la sesión coherente con los objetivos planteados para cada sesión de aprendizaje. Lo dicho fue planteado en un esfuerzo de la empresa cliente de mejorar los procesos de capacitación interna, pues si bien se lograban los objetivos planteados, se reforzaba la necesidad de agilizar y potenciar los procesos existentes, haciéndolos más efectivos. Además, como parte del rol “facilitador”, se buscaba una mayor conexión con sus subordinados(as), por lo que debían aplicar acciones de lenguaje verbal y no verbal a lo largo de la sesión. Estas, sumadas a ejercicios prácticos que logran manifestar en una función los contenidos teóricos, eran las competencias señaladas en la rúbrica armada para evaluar el éxito de la intervención. Cabe resaltar que el equipo de facilitadores(as) no contaba con una medición previa, por lo que los resultados reportados eran en función a una rúbrica objetiva que señalaba los puntos solicitados por la empresa cliente.

### ***Reseña teórica***

Las evaluaciones consideraron el modelo ADDIE previamente mencionado, pues el procedimiento principal de este momento es la elaboración de criterios de evaluación del aprendizaje (Morales-González et al., 2014). Para ello, eran utilizadas las rúbricas, que son definidas como “instrumentos cuya principal finalidad es compartir los criterios de realización de las tareas de aprendizaje y de evaluación” (Alsina et al., 2013, p. 8).

Las rúbricas planteadas son analíticas, lo que permite que cada criterio pueda desglosarse según su complejidad (Gatica-Lara y Uribarren-Barrueta, 2013) Así, existen definiciones de calidad, según las cuales los y las participantes pueden medir su avance. Para elaborar la rúbrica era necesario determinar los objetivos de aprendizaje, identificar las acciones o conceptos que debían ser medidos, definir los criterios a utilizar y revisar la rúbrica con el fin de asegurar su impacto y coherencia (Malini y Andrade, 2010).

Otro instrumento de evaluación consiste en el uso del método o estudio de caso, el cual se basa en el análisis de una situación real o imaginaria con el fin de motivar la interpretación, resolución, reflexión o debate (Dimas, 2014). Las ventajas encontradas en este método incluyen la posibilidad de identificar problemas y soluciones, la posibilidad de adaptación de situaciones a otros ambientes y la generación de aprendizajes significativos, al estar relacionados a componentes de la realidad del(la) participante (Camacho et al., 2016). Su uso permitía evaluar si los contenidos aprendidos podían ser utilizados con facilidad en una situación cotidiana. Para ello, el equipo consultor recopilaba información sobre las principales características de las funciones a realizar y proporcionaba ejemplos para la creación de casos. Estos eran revisados para asegurar su efectividad.

### ***Solución Planteada***

En el caso de los talleres presenciales, el(la) facilitador(a) y los y las participantes contaban con una rúbrica para poder medir su desempeño en la evaluación final. Esta precisaba acciones que el(la) evaluado(a) debía concretar para obtener la mayor calificación, así como comentarios y retroalimentación. Para la empresa consultora, era particularmente importante que el momento de evaluación final se diera con el aporte de sus pares, puesto que cada uno(a) poseía experiencia en el área de capacitación.

Para los cursos virtuales, las evaluaciones eran principalmente conceptuales, por lo que se priorizaba la memoria como una demostración de aprendizaje. Adicionalmente, se presentaban casos aplicados para resolver, generalmente al público docente, de modo que incluya el contexto académico y posibles escenarios de clase. Esto permitía evaluar la posible aplicación de los contenidos enseñados en una simulación de la vida cotidiana o entorno laboral.

### ***Principales resultados de aprendizaje***

Al ser intervenciones cortas, la evaluación presentada al(la) participante era únicamente en la etapa final. Sin embargo, esto resultaba complejo, puesto que no había un punto de comparación para medir si los resultados reflejaban una mejora en relación con la situación inicial de los y las participantes. Para evitar que esto desvirtúe el proceso, se creaban rúbricas objetivas, que permitieran la evaluación individual, además de una grabación para verificar la exactitud de la misma.

El monitoreo entonces, era al(la) facilitador(a), pues se medía la capacidad de llegada a los y las participantes y su desenvolvimiento en general. Esto permitía hacer ajustes tanto a la presentación del contenido (alternar el orden) como el incluir dinámicas que mejoren la atención o compromiso del grupo. De este modo, el(la) facilitador(a) recibía retroalimentación sobre su trabajo y se generaban estrategias de mejora para una siguiente oportunidad.

## Conclusiones

A través del presente reporte se puede apreciar que las competencias específicas de la Licenciatura en Psicología PUCP fueron puestas en práctica, en el marco de las prácticas preprofesionales de psicología en una empresa consultora de servicios. Esto, a partir de la respuesta a las necesidades del(la) cliente externo. De esta forma, las competencias se integran coherentemente con la práctica, siguiendo un marco teórico y ético y considerando los procesos biológicos, evolutivos y cognitivo-afectivos de los y las participantes dentro de la labor designada.

Las competencias de egreso (Diagnostica, Interviene y Evalúa) propuestas por la malla curricular vigente de la carrera de Psicología PUCP son desarrolladas en gran medida en la Práctica Preprofesional. La competencia Diagnostica es aplicada en el ámbito de consultoría a partir de la entrega de información por parte del cliente. Si bien la labor de levantamiento de información no formaba parte de las tareas de la practicante en la consultora, se accedía a ella a través de pedidos expresos de la empresa cliente. Estos comienzan con el proceso de identificación de necesidades, con base en la solicitud expresa de un taller o capacitación pues era de suma importancia analizar las características de cada pedido. Entonces, el equipo consultor realizaba una investigación tomando como punto de partida los constructos que se desprenden del tema a tratar, en este caso, la capacitación a capacitadores(as).

Para ello, se tuvo en cuenta aquellos elementos que favorecerían la experiencia de aprendizaje en sus colaboradores(as), siendo elegidas las habilidades sociales y la organización de la sesión de aprendizaje como ejes a trabajar. De esta manera, los y las participantes tendrían un espacio en el que puedan potenciar su comunicación interpersonal de modo que responda al contexto y sea comprensible para su público (Ovejero, 1990). Adicional a esto, se proporcionarían matrices que faciliten el desarrollo de sesiones, de modo que la aplicación futura pueda ser sistematizada y mejorada.

La competencia Interviene puede ser identificada en el diseño de capacitaciones. Ejemplo de esta es la capacitación a capacitadores(as), diseñada para los y las trabajadores(as) que poseen un rol de formadores en sus respectivas áreas. Estos(as) son elegidos(as) por la empresa para explicar al personal nuevo sobre las funciones a realizar y

las herramientas necesarias. Por ello, los y las participantes tienen como característica principal el dominio del tema y la experiencia.

Estas intervenciones tuvieron como base el modelo de diseño instruccional ADDIE, el cual se presenta como un proceso interactivo que implica la validación de cada parte de la secuencia para su aprobación (Maribe, 2009). Esto permitió que el resultado final, la capacitación, fuera específicamente diseñada para el público objetivo, considerando todas las variables contextuales posibles. La capacitación a capacitadores(as) contemplaba a expertos(as) en la materia con un rol específico, por lo que la mayor parte de la experiencia de aprendizaje consideraba las herramientas que podrían necesitar para este fin.

Con este propósito, se armaba una secuencia instruccional que permitiera a los y las participantes (en este caso, capacitadores(as)), identificar elementos del lenguaje verbal y no verbal que les permita una mayor conexión con sus aprendices. Además, se proporcionaban herramientas para poder evaluar conceptos o acciones y ejemplos sobre cómo diseñar adecuadamente una sesión de aprendizaje. Esto era retroalimentado por pares, quienes compartían el rol de capacitadores(as) y generaban propuestas desde su experiencia.

Por último, la competencia Evalúa también es presentada en el período de prácticas, siendo ligada a las capacitaciones y cursos desarrollados. Por lo mismo, sigue la lógica del modelo ADDIE, elaborando criterios de evaluación. Estos son desarrollados en forma de rúbrica, la cual permite a los y las participantes ver el estado de logro respecto a la capacitación o curso terminado. Asimismo, se considera importante la adición de espacios de retroalimentación, puesto que esto incentiva el aprendizaje y desarrollo de capacidades. En los cursos virtuales, además de las rúbricas, se incluye el método del caso, pues genera momentos de reflexión que permiten aplicar lo aprendido (Dimas, 2014). Este método permite al(la) participante comprobar su dominio del tema en una situación simulada, facilitando la práctica en un entorno controlado.

Es importante hacer notar que durante la aplicación de cada una de las competencias se realiza un diseño centrado en el público objetivo, es decir, considerando los distintos factores que podrían diferenciar a los y las participantes. Lo dicho implica la edad, el grado de especialización, las habilidades a pulir y los ejemplos presentados de modo que permitan una mayor cercanía con posibles escenarios que experimentan a diario. Adicionalmente, se priorizaba la redacción de objetivos de acuerdo con los procesos diseñados y el tiempo que

podía ser otorgado para cada capacitación o taller. Finalmente, era importante brindar a los y las participantes espacios de bienestar, por lo que la voluntariedad y consentimiento son transversales a todas las competencias desarrolladas.





## Referencias

- Alsina, J., Arguila, A., Aróztegui, M., Arroyo, F., Badia, M., Carreras, A., Colomer, M., Gracenea, M., Halbaut, L., Juárez, P., Llorente, F., Marzo, L., Mato, M., Pastor, X., Peiró, F., Sabariego, M., y Vila, B. (2013). Rúbricas para la evaluación de competencias. *Cuadernos de docencia universitaria*, (26).
- Anderson, L. W., y Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Buck, R., y VanLear, C. (2002). Verbal and Nonverbal Communication: Distinguishing Symbolic, Spontaneous, and Pseudo-Spontaneous Nonverbal Behavior. *Journal of Communication*, 52(3), 522–541. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2002.tb02560.x>
- Camacho, M., Lara, Y., y Sandoval, G. (2016) *Estrategias de aprendizajes para Entornos Virtuales*. Área de Tecnología Educativa y Producción de Recursos Didácticos. Universidad Técnica Nacional.
- Del Prette, A., Del Prette, Z., y Barreto, M. (1999). Habilidades sociales en la formación profesional del psicólogo: análisis de un programa de intervención. *Psicología conductual*, 7(1), 27-47
- Dimas, S. (2014). Estudio de casos. <http://disa.repository.uaeh.edu.mx:8080/xmlui/handle/123456789/182>
- Gatica-Lara, F., y Uribarren-Berrueta, T. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica?. *Investigación en educación médica*, 2(5), 61-65.
- Heatherton, T. F., y Baumeister, R. (1991). Binge eating as escape from self-awareness. *Psychological Bulletin*, 110, 86–108.
- Malini, R. y Andrade H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4). 435-448
- Maribe, R. (2009). *Instructional Design: The ADDIE Approach*. Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-09506-6>
- Marín, M., y Rubio, J. (2001). Entrenamiento en habilidades sociales: un método de enseñanza-aprendizaje para desarrollar las habilidades de comunicación interpersonal en el área de enfermería. *Psicothema*, 13(2), 247-251.
- Morales-González, B., Edel-Navarro, R., y Aguirre-Aguilar, G. (2014). Modelo ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación): Su aplicación en

ambientes educativos. *Los modelos tecno-educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*, 33-46.

Ovejero, A. (1990). Las habilidades sociales y su entrenamiento; un enfoque necesariamente psicosocial. *Psicothema*, 2(2), 93-112.

Robin, B., y McNeil, S. (2012). What educators should know about teaching Digital Storytelling. *Digital Education*, 22, 37-51. <http://0-files.eric.ed.gov/opac/msmc.edu/fulltext/EJ996781.pdf>

Williams, P., Lynne, S., Sangrà, A., y Guàrdia, L. (s.f.). Fundamentos del diseño técnico-pedagógico en e-learning. Modelos de diseño instruccional. UOC, Ed.. doi: P06/M1103/01179



## Apéndice 1

### Datos del Centro de Práctica Preprofesional

- a. Ubicación (Distrito/Provincia): Pueblo Libre, Lima
- b. Rubro/Área del centro de práctica: Consultoría Organizacional
- c. Nombre y cargo/puesto del supervisor de práctica: Fernando Loyola Angeles, director.
- d. Competencias desarrolladas: Diseño y desarrollo de productos de consultoría, evaluación de procesos de intervención en variables humanas en el trabajo, innovación y visión estratégica
- e. Características del Centro de Práctica:
  - Población que atiende/Público objetivo: organizaciones empresariales y educativas.
  - Actividades que desarrolla: Diseño de soluciones de aprendizaje con contextos organizacionales; desarrollo de medios y materiales para intervenciones de desarrollo organizacional; soporte en los procesos de facilitación e implementación de soluciones de consultoría; consolidación de información propia de las evaluaciones de percepción; aprendizaje e impacto en los procesos y programas; elaboración de informes al finalizar los procesos y programas; y generación de ideas de nuevos productos y procesos, así como propuestas de mejora a los procesos actuales.
  - Misión: Contribuir significativamente al desarrollo sostenible de cada uno de sus clientes, a través de productos especializados de consultoría, capaces de fortalecer sus cadenas de valor, mejorar sus procesos y comprometer a sus personas.
  - Visión: Ser reconocidos en el medio por la efectividad de sus intervenciones de consultoría y asesoría empresarial, por los resultados sostenidos en el tiempo y por los altos niveles de satisfacción generados en cada uno de sus clientes.

## Apéndice 2

DESARROLLO  
PRODUCTIVIDAD  
TALENTO



### Constancia de Finalización de Práctica Pre Profesional

Nombre completo de la alumna	Samantha Sanchez Carrasco	Fecha de emisión:	10 de octubre de 2019
		Fecha de inicio:	17 de diciembre de 2018
Número de horas acumuladas	1200	Fecha de fin:	17 de octubre de 2019
Calificación (0-20)	DIECISEIS (16)		

#### Funciones realizadas:

Diseño de soluciones de aprendizaje con contextos organizacionales; desarrollo de medios y materiales para intervenciones de desarrollo organizacional; soporte en los procesos de facilitación; consolidación de información propia de las evaluaciones de percepción, aprendizaje e impacto de los procesos y programas y elaboración de informes al finalizar los procesos de intervención.

#### Apreciación cualitativa del desempeño:

Samantha demuestra un elevado interés por el desarrollo de su perfil profesional y una clara búsqueda de oportunidades de aprendizaje. Durante este período de prácticas ha demostrado evidencias de un grupo de competencias en proceso de desarrollo con oportunidades de consolidación a futuro.



**Fernando Loyola Angeles**

C.Ps.P. 11529

Director

CENTRO ANDINO DE DESARROLLO  
EMPRESARIAL Y PRODUCTIVIDAD  
Av. Mariano Cornejo 1550  
Código Postal 15088, Lima -- Perú  
T: (511)3377222 | (511)98778050

[caddepro.com](http://caddepro.com)

## Apéndice 3

Enlace del Portafolio de Suficiencia Profesional

<https://sites.google.com/pucp.pe/psg224-samantha-snchez-2013137>

