

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Cuéntame y olvido. Enséñame y recuerdo. Involúcrame y aprendo

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

Rodrigo Jesus Perez Reyes

Asesor(es):

Rosa María Luisa Martina Cueto Saldívar

Lima, 2021

Resumen

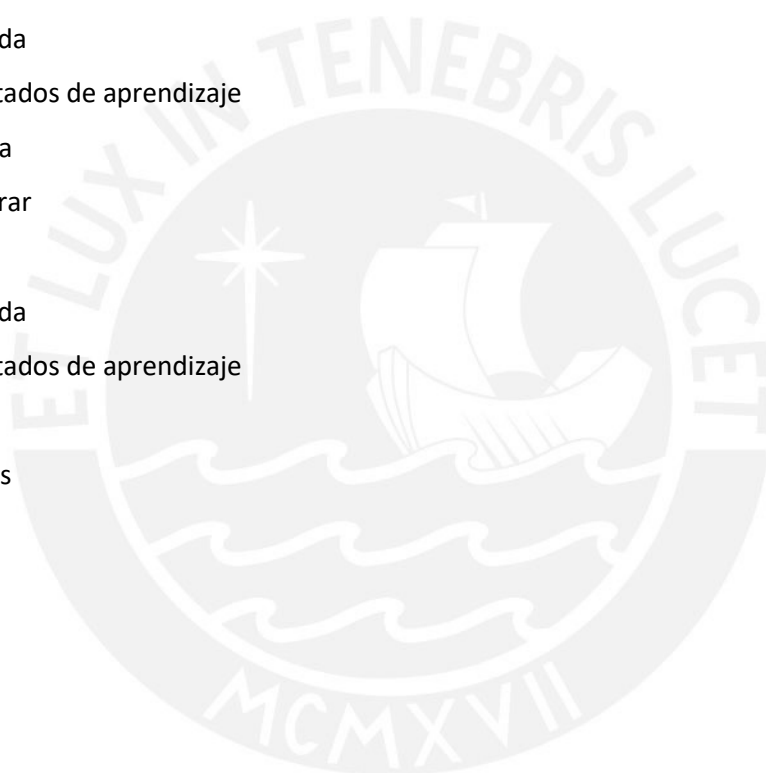
En el presente trabajo, se expone las evidencias de aprendizaje del autor de las competencias profesionales de Diagnóstica, Interviene y Evalúa. Para la primera competencia, se describe el diagnóstico de bullying homofóbico en un colegio público de La Molina realizado como parte del curso Psicología y Violencia; mediante entrevistas semiestructuradas a 16 adultos vinculados al colegio. En particular, se reportó situaciones de patologización y corrección hacia estudiantes varones con comportamientos femeninos por parte de docentes. Para la segunda competencia, se presenta la gestión de estudios cuantitativos de mercado realizada como parte de las prácticas preprofesionales y la elaboración de sus respectivos reportes de investigación. En adición a ello, se describe el diseño instruccional de un taller para fomentar el uso de estrategias motivacionales durante los entrenamientos a encuestadores que fue facilitado al equipo de trabajo. Para la tercera competencia, se reporta el informe de evaluación del proyecto comunitario “Recuperando la vida de los niños y niñas: espacio urbano y emergencia”, realizado como parte del curso Psicología, Inclusión y Exclusión Social. Finalmente, se presenta un balance de las principales fortalezas y oportunidades de mejora en cada una de las competencias del perfil profesional.

Abstract

The following resume presents the author's professional profile evidence for the diagnosis, intervention, and evaluation skills. For the first skill, a homophobic bullying diagnosis in a public school of La Molina realized for the course Psychology and Violence which involved 16 interviews to school-related adults and classroom observation is exposed. Particularly, pathologization and punishment towards effeminate male students promoted by certain schoolteachers are reported. For the second skill, quantitative market research conduction which was realized during the author's internship is outlined. In addition to this, the instructional design of an employee motivation workshop that was facilitated by the author in his workplace is presented. For the third skill, the “Recuperando la vida de los niños y niñas: espacio urbano y emergencia” evaluation report which was developed for the course Psychology, Social Inclusion and Exclusion is described. Finally, a skills assessment is provided alongside with a balance of my professional strengths and improvement opportunities.

Tabla de contenidos

Actividades realizadas que dan cuenta de las competencias del perfil de egreso	3
Competencia Diagnostica	3
Situación a mejorar	3
Reseña teórica	4
Solución planteada	8
Principales resultados de aprendizaje	13
Competencia Interviene	15
Situación a mejorar	15
Reseña teórica	16
Solución planteada	28
Principales resultados de aprendizaje	33
Competencia Evalúa	37
Situación a mejorar	37
Reseña teórica	38
Solución planteada	41
Principales resultados de aprendizaje	47
Conclusiones	49
Consideraciones éticas	51
Referencias	53



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

Competencia Diagnostica

Como parte del curso integrador de Psicología y Violencia, realicé junto a mi equipo de trabajo un diagnóstico para identificar situaciones de bullying homofóbico en el nivel primario de un colegio público de La Molina. Para este fin, se realizó entrevistas semiestructuradas a 16 miembros de la institución educativa entre docentes, personal administrativo y padres de familia. Asimismo, se realizó observación de conducta en 6 salones de clases y en el patio del plantel educativo. La información fue sistematizada y codificada a fin de responder a cada uno los objetivos planteados del diagnóstico. El análisis temático de la información reveló casos de patologización por parte de los docentes hacia aquellos alumnos varones cuya expresión de género a nivel de comportamiento, forma de hablar o manera de vestirse no concordase con el rol de género masculino. Más aún, se reportó que por lo menos 2 docentes cooptaron a estudiantes con estas características a comportarse de acuerdo con estas expectativas de género, y que la psicóloga del centro educativo tenía actitudes homofóbicas.

Situación a mejorar

El curso de Psicología y Violencia es uno de los 4 cursos integradores del plan de estudios de Psicología de la PUCP. Su objetivo consiste en procurar que el estudiante diseñe una propuesta de intervención y evaluación para la prevención de la violencia en diferentes ámbitos de la psicología. Con este propósito, el curso requiere de la realización previa de un diagnóstico sobre alguna problemática de violencia de interés mediante el uso de metodologías cualitativas de recojo de información. Para ello, el curso exigió el acudir a espacios educativos, laborales, sanitarios o comunitarios y solicitar formalmente la autorización para poder visitar sus instalaciones y realizar entrevistas a los actores involucrados. En paralelo a la gestión de estos permisos, cada grupo de trabajo debía realizar entrevistas a psicólogos investigadores e interventores en la problemática de violencia elegida, realizar un estado del arte al respecto y definir las herramientas y técnicas que emplearía para llevar a cabo el diagnóstico. Finalmente, los grupos debían acudir a los centros, recoger la información con los instrumentos construidos previamente y sistematizar los hallazgos en el trabajo de diagnóstico.

El motivo por el cual mi grupo de trabajo eligió como problemática al *bullying* homofóbico fue principalmente por el interés que nosotros compartíamos por abordar temas de género y diversidad sexual. Asimismo, escogimos como contexto a los colegios por su rol importante en la formación de actitudes de respeto hacia la diversidad en los jóvenes, así como por la normalización de la violencia homofóbica en estos espacios. En particular, algunos de los integrantes del equipo coincidimos en el

hecho de haber experimentado situaciones de bullying asociado a una expresión de género no conforme con los roles tradicionales de masculinidad y feminidad. En consecuencia, se acordó de forma unánime que el diagnóstico tuviese por objetivo identificar la existencia de situaciones de bullying homofóbico en un colegio.

Reseña teórica

La escuela desempeña un rol fundamental en el desarrollo integral de los niños y adolescentes; ya que no solo promueve la adquisición de conocimientos lógico-matemáticos, científicos y verbales, sino que también constituye un agente socializador importante. Durante su paso por el colegio, los niños internalizan los principales valores y normas sociales, mientras que construyen su personalidad. Debido a esto, la escuela tiene como principal responsabilidad el crear condiciones que favorezcan el desarrollo cognitivo y socioemocional de todos los alumnos. En ese sentido, un requisito necesario para lograr tal fin consiste en garantizar entornos pacíficos y cordiales entre los distintos miembros de la institución educativa.

Lamentablemente, en el colegio se reproducen situaciones de discriminación y violencia que ocurren en la sociedad, y que son aprendidas por la imitación de modelos en el hogar y en el entorno cercano. Es así como se originan situaciones de violencia escolar tales como agresiones entre profesores y alumnos, y entre los propios compañeros de clase (Ayala-Carrillo, 2015). En esa línea, una de las manifestaciones más conocidas de violencia escolar consiste en el *bullying* o acoso escolar; situación en la cual un estudiante es intimidado o agredido de manera repetida y constante en el tiempo, por parte de otro u otros compañeros (Olweus, 1993). Precisamente, es el carácter sistemático del *bullying* aquel componente que lo distingue del concepto de violencia escolar, término paraguas que contempla a todas aquellas agresiones esporádicas que tienen lugar en la institución educativa (Ayala-Carrillo, 2015).

Asimismo, otra característica distintiva de este fenómeno consiste en la relación de poder que se establece entre un alumno que adopta un papel de dominancia y un otro, al cual se le exige que cumpla un papel de sumisión (Hymel y Swearer, 2015). Cabe destacar que el *bullying* no se manifiesta únicamente mediante agresiones físicas o psicológicas, sino que también contempla el aislamiento o la exclusión intencional de un individuo o grupo (Olweus, 1993).

Sobre este último punto, es importante acotar que en las dinámicas de *bullying* están implicados no sólo la víctima y el victimario; sino también los otros estudiantes y los docentes. Esto se debe a que además de presenciar estas situaciones de violencia en el aula, la manera en cómo estos testigos respondan puede reforzar o bien castigar estos comportamientos. En el primer caso, se encuentran el celebrar la violencia ejercida contra el alumno y evitar denunciar por indiferencia o temor a ser

agredido. Cabe señalar que los docentes podrían reforzar dinámicas de violencia al no ser capaces de identificarlas oportunamente o considerarlas como algo normal y propio de la etapa escolar. Por otro lado, se castiga la realización de conductas de *bullying* en el aula cuando los otros estudiantes del salón critican abiertamente estas dinámicas y las denuncian ante el profesor u alguna otra autoridad.

El *bullying* reproduce las dinámicas de violencia propias del contexto social en el que se encuentran los estudiantes (García y Ascensio, 2015). Debido a las relaciones de poder que se establecen entre los distintos grupos de la sociedad, es comprensible que los alumnos más susceptibles a sufrir este tipo de maltrato sean aquellos pertenecientes a minorías oprimidas. El aprendizaje por imitación de conductas discriminatorias contra los miembros de estas comunidades por parte de los escolares permite la reproducción de estos patrones de violencia en el aula.

En esa línea, un grupo en situación de vulnerabilidad a padecer de *bullying* es el conformado por la comunidad LGBT, integrado por personas lesbianas, gays, bisexuales y transexuales (Centro de Promoción y Defensa de los Derechos Sexuales y Reproductivos [Promsex], 2016). En este caso, la expresión de una identidad de género disidente respecto de la heteronormativa en espacios educativos contraviene el carácter conservador de la sociedad peruana; lo cual produce actitudes y conductas de rechazo por parte del entorno (Cerezo, 2015; Cornejo, 2012; Juvonen y Graham, 2014; Sánchez, Rodney, Garcés, y Salim, 2018). En particular, aquellos alumnos cuyos comportamientos, gestos o maneras de hablar no se corresponden con los roles de género tradicionales son víctimas de insultos, ridiculización, golpes y otras manifestaciones de violencia (Juárez-Chávez, Sánchez y Poteat, 2018). Cabe mencionar que no se requiere la asunción de una identidad LGBT para recibir estas agresiones físicas, puesto que lo que se exige es el *performar* constantemente según los guiones de masculinidad y feminidad (Butler, 1993; Juárez-Chávez et al., 2018). En conjunto, estas manifestaciones recurrentes de violencia ante la demostración de una expresión de género no normativa son denominadas *bullying* homofóbico (Cáceres y Salazar, 2013; Sánchez et al., 2018).

Si bien este fenómeno se enmarca dentro de aquellas dinámicas consideradas como *bullying*, es posible identificar ciertas particularidades sustantivas (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la educación y la cultura [UNESCO], 2015). En primer lugar, el *bullying* homofóbico tiene su origen en la reducida discusión de temáticas de diversidad sexual en las aulas (Promsex, 2016) y la subsecuente normalización de expresiones homofóbicas como “cabro o “machona” (Rodríguez, 2018). A su vez, estas dinámicas se refuerzan en una cultura que promueve la violencia contra quienes poseen una identidad sexual o una expresión de género diferente a la normativa y que ampara a los agresores (Echagüe y Barrientos, 2018; Promsex, 2016). De esta forma, el *bullying* homofóbico constituye una manifestación particular de un sistema social que discrimina a las personas LGBT y a todos aquellos individuos que trasgredan los roles de género tradicionales.

En adición a ello, otra característica distintiva del bullying homofóbico consiste en que promueve la discriminación contra todo aquel estudiante que cuestione los actos de violencia o entable una relación amical con el alumno vulnerado (UNESCO, 2015). En este último caso, el grupo de pares asumirá que aquel estudiante es también parte de la comunidad LGBT, lo cual lo hará susceptible de ser agredido. Esta situación es particularmente prevalente en el caso de los estudiantes varones, puesto que la negación de la feminidad y el rechazo de la homosexualidad son elementos fundamentales en la construcción de la masculinidad hegemónica (Kimmel, 1994; Vasquez del Aguila, 2014). En esa línea, los hombres se ven obligados a demostrar constantemente características consideradas como masculinas y a castigar la presencia de características femeninas en otro hombre, con el objetivo de que no se cuestione su propia masculinidad (Juárez-Chávez et al., 2018; Vasquez del Aguila, 2014). No sorprende, en consecuencia, que los escolares varones expresen, en mayor medida que las mujeres, actitudes y comportamientos homofóbicos (Juárez-Chávez et al., 2018).

Por los motivos expuestos anteriormente, es comprensible que el *bullying* homofóbico tenga repercusiones importantes en la salud y el desarrollo integral de sus víctimas. A nivel físico, se ha reportado la aparición de síntomas tales como problemas de sueño, dolores de cabeza, vómitos y náuseas (Acosta, 2013). Por su parte, a nivel socioemocional, se resalta la experiencia de baja autoestima, falta de motivación, aislamiento social, culpa, labilidad emocional, depresión, ansiedad, ideación y conducta suicida (Marchueta, 2014; Sánchez, Ortega y Casas, 2018; Willoughby, Doty y Malik, 2010). Estos factores sumados al impedimento del libre desarrollo de la personalidad e identidad de género de los estudiantes desembocan en el descenso del rendimiento académico, ausentismo y deserción escolar (Acosta, 2013; Cornejo, 2018; Rodríguez, 2018).

Para contextualizar esta problemática en el Perú, es necesario resaltar los hallazgos de algunas investigaciones empíricas realizadas en el contexto peruano sobre el bullying homofóbico. En primer lugar, el Instituto de Estudios en Salud, Sexualidad y Desarrollo Humano, y la Unidad de Salud, Sexualidad y Desarrollo Humano de la Universidad Peruana Cayetano Heredia [IESSDEH] junto a investigadores de Guatemala y Chile realizaron un estudio para indagar sobre el bullying homofóbico en las escuelas de estos países, incluido el Perú (Cáceres y Salazar, 2013). En ese sentido, se utilizó un enfoque tanto cualitativo como cuantitativo en los cuales se contó con la participación de distintos actores como profesores, directivos y personal administrativo. Es relevante destacar que, además de ellos, se seleccionó una muestra de 900 hombres cuyas edades oscilaban entre 18 y 24 años que detallaron sus vivencias en la etapa escolar. El objetivo consistía en identificar los factores protectores y las repercusiones negativas con respecto a esta problemática; así como, el papel que desempeñan las instituciones al respecto.

De esa forma, Cáceres y Salazar (2013) hallaron que el bullying homofóbico se encuentra normalizado en el contexto escolar; en otras palabras, es un fenómeno naturalizado y habitual para los

docentes, el personal administrativo y para los exalumnos participantes. En esa línea, el bullying homofóbico y la homosexualidad no forman parte de la discusión en la escuela. Como señala el estudio, es posible afirmar que los temas de diversidad sexual suelen ser dejados de lado en el currículo educativo, con lo cual los estudiantes no reciben información sobre este tema. En consecuencia, se puede afirmar que el colegio no desempeña un papel relevante en contrarrestar este tipo de violencia.

Asimismo, los resultados reflejaron que aquellos estudiantes varones que presentan comportamientos ligados a lo femenino o expresan abiertamente ser homosexuales sufren con mayor frecuencia bullying homofóbico en comparación de los que son heterosexuales. Esto es reafirmado por el 63% de los varones no heterosexuales; mientras que, los heterosexuales conforman un 55%. Cabe mencionar que, la razón de esta violencia era porque algunos estudiantes presentaban ciertas características como “ser delgadito y bajito”, “ser tranquilo y callado” o “no ser el típico macho”; las cuales eran manifestadas a través de insultos como “marica”, “chivo”, “cabro”, entre otros (Cáceres y Salazar, 2013).

En segundo lugar, Juárez-Chávez, Cooney, Hidalgo, Sánchez y Poteat (2018) indagaron en las situaciones experimentadas de violencia en el colegio por hombres gays y mujeres trans. En particular, se encontró que el desafiar los roles de género y las nociones estereotipadas de masculinidad constituían un factor de riesgo para que se produzca la violencia homofóbica. Es así que, el no practicar fútbol fue asociado primordialmente a la incidencia de situaciones de bullying. Asimismo, estos autores encontraron diferencias en cuanto a las manifestaciones de violencia dirigidas hacia los hombres gays y las mujeres trans. En el caso de los primeros, se reporta violencia física; pero, especialmente, violencia verbal y psicológica. En el caso de las segundas, se evidenciaron mayores demostraciones de violencia física, manoseos y violencia sexual. De la misma forma, se halló que el presenciar estas situaciones de violencia hizo que algunos participantes se vieran obligados a ocultar su orientación sexual o identidad de género.

En conjunto, ante estas situaciones de violencia, Juárez-Chávez et al. (2018) resaltaron algunos mecanismos de protección a los que recurrieron para no ser agredidos. Entre estos, se puede citar el hecho de que algunos de los participantes respondieron de forma violenta hacia sus pares a fin de disuadir a posibles agresores. Por ejemplo, ciertos hombres gays llegaron a actuar de una forma agresiva y que denotaba hipermasculinidad para no ser blancos de violencia homofóbica. Por otra parte, otros se apoyaron en un compañero varón más “fuerte” o en un grupo de amigos para protegerse de las agresiones. También, se destaca el papel de las compañeras de clase, las cuales no solo fueron percibidas como más amistosas y dignas de confianza, sino también como una fuente sustancial de seguridad, protección y apoyo. Esto último se condice con lo reportado por otro estudio, en el cual se plantea que las niñas cisgénero pueden resultar potencialmente como aliadas protectoras ante

escenarios de violencia homofóbica escolar (Poteat y Vecho, 2016). En consecuencia, el soporte social apareció como un posible factor de protección ante las situaciones de bullying homofóbico.

A partir de lo mencionado anteriormente, Juárez-Chávez et al. (2018) indagaron sobre el papel de los profesores en estas situaciones de violencia y encontraron cierta ambivalencia en sus respuestas. Si bien algunos profesores habían actuado en defensa de los alumnos violentados; por lo general, los testimonios recogidos denuncian la indiferencia o la negativa a intervenir de parte de los docentes. En consecuencia, estos no eran considerados como una fuente de protección permanente a la cual poder recurrir frente a las manifestaciones de bullying homofóbico dentro de la escuela. Más aún, en ocasiones, ellos habrían promovido este tipo de violencia mediante comentarios homofóbicos o transfóbicos durante la realización de las clases.

Solución planteada

El diagnóstico realizado como parte del curso de Psicología y Violencia tuvo como objetivo general el identificar las características de las relaciones interpersonales entre alumnos y docentes del nivel primario de un colegio público de La Molina. En ese sentido, se definieron cuatro objetivos específicos. En primer lugar, se planteó identificar las situaciones de conflicto más frecuentes entre los estudiantes. En segundo lugar, se propuso reconocer semejanzas y diferencias al respecto, según el sexo de los alumnos. Adicionalmente, se buscó identificar la prevalencia de casos de *bullying* homofóbico y los factores contribuyentes a su manifestación. Finalmente, se estableció reconocer cuál era el protocolo de abordaje de situaciones de bullying homofóbico por parte del personal docente y administrativo del colegio.

Para tales fines, se escogió como primera técnica de recolección de información a la observación libre de las interacciones entre los estudiantes, los docentes y el personal administrativo en distintos espacios de la institución educativa. En ese sentido, se empleó registros anecdóticos para la observación de distintos salones de clase en horas lectivas, así como para recopilar las interacciones en el patio principal durante el recreo.

Como segunda técnica de recojo de información, se realizó entrevistas semiestructuradas a un total de 16 personas vinculadas a la institución educativa con edades entre los 18 y 78 años. En particular, se entrevistó a 5 profesores; 4 trabajadores administrativos; el subdirector del nivel primaria; la psicóloga; la asistente social; y 4 padres de familia. Para ello, se contó con una guía semiestructurada específica para docentes, la psicóloga y personal administrativo del colegio. Asimismo, se se recogió datos sociodemográficos como la edad, el sexo, la religión y el grado de instrucción en los docentes.

Cabe señalar que antes de iniciar cada entrevista, se solicitó la revisión y firma de protocolos de consentimiento informado; en los cuales se explicaba el carácter voluntario y confidencial de la

participación en el diagnóstico. Para evitar sesgar a los participantes, se les brindó una explicación general del propósito de la entrevista refiriendo que estaba orientada a describir las características de las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes, desde un enfoque de género. En adición a lo anterior, se solicitó también permiso para registrar la información compartida con una grabadora de voz, haciendo énfasis en que se procuraría el anonimato y la confidencialidad de las grabaciones.

En su conjunto, la información recogida fue tabulada y sistematizada en una matriz de análisis dividida según cada objetivo específico. Para el primer objetivo específico, referido a reconocer las situaciones de conflicto entre los estudiantes, se clasificó las situaciones de conflicto identificadas en las observaciones libres y en las entrevistas; en función del tipo de agresión, la frecuencia, el lugar y los actores involucrados. Para el segundo objetivo específico, orientado a reconocer diferencias y semejanzas por sexo en las situaciones de conflicto reportadas, se elaboró un cuadro comparativo en el que se tabuló la información recogida previamente.

Para el tercer objetivo específico, referido a determinar la prevalencia de bullying homofóbico y los factores contribuyentes a su manifestación; se identificó situaciones aisladas y recurrentes de agresiones homofóbicas entre estudiantes que fueron reportadas por los entrevistados. Para cada caso, se registró el motivo específico que desencadenó la agresión del entorno; así como el sexo, la edad y el grado de estudios del alumno vulnerado. Inmediatamente después, se identificó patrones comunes o códigos y categorías entre los distintos motivos que produjeron las situaciones de violencia homofóbica. Para el cuarto objetivo específico, orientado a identificar el protocolo de abordaje de los casos de bullying homofóbico por parte del personal docente y administrativo del colegio, se detalló la forma en la cual los distintos miembros involucrados reaccionaron y si intentaron o no dar solución a las situaciones reportadas anteriormente.

El presente trabajo de diagnóstico empezó con la definición de los objetivos, la metodología a seguir y la planificación de las actividades con los docentes del curso. Posteriormente, se elaboró las guías de entrevistas y los consentimientos informados, los cuales fueron revisados por el equipo docente. A continuación, una integrante del equipo se acercó personalmente a tres colegios públicos, a los que se entregó una carta dirigida al director con el detalle de la propuesta de trabajo del curso y una fecha tentativa para conocer la respuesta de la institución. Uno de los colegios aceptó participar, por lo cual se visitó sus instalaciones en tres ocasiones, durante las cuales se realizaron los registros anecdóticos en aulas y espacios recreativos, así como las entrevistas a personal del colegio.

A partir de la información recolectada, se describirá a continuación los principales hallazgos. Con respecto al primer objetivo específico, se reportó la presencia de conflictos entre los alumnos, sobre todo, de naturaleza física y psicológica. En primer lugar, los entrevistados denunciaron constantes manifestaciones de violencia física entre los estudiantes, tales como golpes, puñetes,

patadas, empujones, peleas, entre otras. Cabe señalar que las agresiones físicas tenían lugar casi siempre entre personas del mismo género; y especialmente, entre hombres.

En segundo lugar, se evidenció agresiones psicológicas entre los estudiantes, relacionadas a características personales tales como la contextura física, la tez de piel, la forma de vestir, el lugar de procedencia y la pertenencia étnico-cultural. Asimismo, estas agresiones se dieron con respecto a conductas concretas tales como las habilidades en algún deporte, la participación en clases o la presentación oportuna de las tareas. Para ello, se utilizaron insultos como “*huevo*”, “*burra*” y “*gallina*”. En adición a ello, se reportó que, en situaciones de conflicto, las alumnas tendían a minimizar a otras compañeras mediante comentarios como “*Yo soy más que tú*”. De manera análoga a las agresiones físicas, las agresiones psicológicas ocurren mayoritariamente entre personas del mismo sexo; en particular, entre alumnos varones.

Las agresiones físicas y psicológicas reportadas previamente ocurrían tanto en el patio de recreo como en los salones de clase, lo cual fue consistente con los registros anecdóticos de las observaciones. En estas situaciones, los docentes y los padres de familia de los alumnos involucrados intervenían asumiendo un rol mediador. A pesar de ello, es importante mencionar que la mayor parte de los profesores entrevistados negaron la existencia de estos problemas en los salones que tenían a su cargo; lo cual podría ser un indicio de deseabilidad social, dado su vínculo laboral con el colegio.

En cuanto al segundo objetivo específico, se evidenció diferencias sustantivas en el manejo de los conflictos interpersonales, según el sexo de los estudiantes. En particular, mientras que los niños recurrían al uso de agresiones físicas como empujones y golpes; las niñas sustraían los útiles escolares de sus compañeras o, en el peor de los casos, las amenazaban con el dejar de ser amigas. En esa línea, se reportó que las estudiantes asumían actitudes posesivas sobre sus amigas, lo cual desencadenaba celos cuando alguna de ellas jugaba con otras compañeras.

De esa manera, se caracterizó a los niños como más “*toscos*” o “*bruscos*” en el manejo de conflictos; en contraste con las niñas, quienes fueron descritas como “*tranquilas*” o “*delicadas*”. A pesar de ello, se señaló que tanto estudiantes hombres como mujeres eran “*muy egoístas, muy egocéntricos, propio de su edad*”. En consecuencia, la disputa por la posesión de algún objeto o por la amistad de alguna compañera se convertía en una de las principales causas de conflicto en el aula.

Con respecto al tercer objetivo específico, si bien los entrevistados no reportaron explícitamente la existencia de casos de *bullying* homofóbico, sí señalaron la incidencia esporádica de situaciones de violencia escolar por motivos de expresión de género y orientación sexual. Estas agresiones fueron principalmente psicológicas mediante el uso peyorativo de palabras como “*maricón*” o “*gay*” a manera de broma o insulto, como parte de las interacciones entre los estudiantes. Este tipo de agresiones acontecía ante la presencia de conductas “*afeminadas*” en los estudiantes varones; tales como movimientos, gestos y afinidades vinculados al género femenino. Por otro lado,

se reportó situaciones de desclasificación de la orientación sexual de estudiantes pertenecientes al nivel secundario, a manos de amistades a las cuales se les había confiado esta información.

En adición a lo anterior, se reportó situaciones de acoso sexual hacia estudiantes varones con estas características. En particular, se describió la agresión hacia un estudiante de quinto grado de primaria cuando “*un niño de sexto grado le quiso besar... en la boca, entonces él se incomodó terriblemente*”. En esta situación, la agresión consistió en un intento forzado de contacto sexual, concretamente, un beso. Es importante precisar que, al igual que las agresiones reportadas previamente, este caso de violencia sexual tuvo lugar debido a una expresión de género no acorde a lo esperado socialmente; mas no por el hecho de identificarse como parte de la comunidad LGBT.

Frente a estas agresiones motivadas por una expresión de género no masculina, y en respuesta al cuarto objetivo específico, se evidenció que los docentes asumieron un protocolo de abordaje enfocado en la patologización y el intento por cambiar la conducta de estos escolares. En esa línea, se reportó la exigencia por parte de los docentes para que estudiantes con estos rasgos adoptaran mayores comportamientos considerados como masculinos a fin de evitar futuras agresiones.

Siguiendo esta estrategia de rechazo al libre desarrollo de la personalidad de los estudiantes, ciertos docentes derivaron a escolares varones con estas características a la psicóloga del colegio con el fin de “*corregir*” cualquier expresión de género distinta a la heteronormativa. A pesar de que no se brindaron detalles sobre el contenido específico de estas sesiones, los docentes señalaron que su objetivo residía en que puedan generar un cambio en el comportamiento “*afeminado*” de estos estudiantes. Asimismo, otra forma de actuar de los profesores entrevistados consistió en comunicarse con los padres de familia para informarles sobre el comportamiento femenino de sus hijos y solicitarles su apoyo para lograr el cambio de conducta. En todo momento, los docentes fundamentaron su intervención en rígidas creencias religiosas y una visión heteronormativa. Más aún, se hace referencia a que si no se actuaba al respecto, “*el problema podría mantenerse o incrementarse*”.

En conclusión, si bien no se reportó la incidencia de *bullying* homofóbico en la institución educativa; se identificó esporádicas agresiones psicológicas entre compañeros de clase por motivos de su expresión de género o, en ciertos casos, por su orientación sexual. Particularmente, se encontró el uso despectivo de términos como “*maricón*” o “*gay*” hacia escolares varones que presentaban comportamientos relacionados al género femenino. De manera análoga a estas manifestaciones de violencia homofóbica entre pares; los docentes ejercieron esta misma forma de violencia contra los estudiantes víctimas de estas agresiones al patologizar la presencia de rasgos femeninos en su comportamiento. Más aún, los profesores exhortaron a estos alumnos a que adopten características masculinas, involucrando a la psicóloga de la institución y a los padres de familia para tal fin. A pesar de que el propósito de estas intervenciones consistió en prevenir futuras agresiones de esa naturaleza, se agredió con ello el libre desarrollo de la personalidad de los escolares involucrados.

Por los hallazgos expuestos anteriormente, se sugirió realizar una intervención enfocada en torno a las creencias docentes sobre el enfoque de género y la violencia contra los estudiantes que presentan una expresión de género no normativa. En particular, se estimó relevante elaborar y diseñar actividades que posibilitaran la visibilización, reflexión y desnaturalización de la violencia homofóbica que acontece en los salones de clase. Aquello se justificó en el hecho de que el inadecuado abordaje de los profesores de estas situaciones podría afectar la salud y el desarrollo integral de estudiantes víctimas de estas agresiones. Frente a lo anterior, se consideró que desarrollar herramientas y recursos centrados en la tolerancia y la empatía podría contribuir al desarrollo de un clima escolar óptimo y libre de violencia.

En cuanto a las limitaciones del diagnóstico, se identificó variables intrínsecas al centro educativo y variables relacionadas al manejo de las consideraciones éticas. En primer lugar, la falta de coordinación entre el Director del colegio y su personal docente y administrativo, ocasionó que la mayor parte de estos últimos no estuviesen informados de las visitas que realizaría el equipo de trabajo. Por esa razón, resulta comprensible el hecho de que algunos profesores y otros trabajadores de la institución educativa tuvieran cierta renuencia y desconfianza para aceptar las entrevistas u observaciones en las aulas. En esa línea, la alta rotación del personal directivo y psicológico del colegio constituyó una dificultad importante para conocer la perspectiva de estos actores en torno a la prevalencia de situaciones de *bullying* homofóbico. Esto resultó particularmente saliente en el caso de la psicóloga, la cual tenía menos de una semana de trabajo en el colegio, al momento de la entrevista.

En segundo lugar, no se previó la elaboración de un protocolo de contención para las entrevistas, puesto que no se consideró que los participantes podrían contar información que los movilizara. Sin embargo, se registraron 3 incidencias importantes durante su realización; para las cuales se debió improvisar estrategias de cuidado del participante y del propio entrevistador. En primera instancia, una de las docentes entrevistadas experimentó una prolongada crisis respiratoria que desconcertó a la entrevistadora, la cual atinó a detener la entrevista y proporcionarle una botella de agua. En segunda instancia, una de las profesoras adoptó una actitud intimidatoria con el entrevistador, sin percatarse de ello, al manifestar expresiones homofóbicas y al narrar sus esfuerzos por “corregir” a aquellos estudiantes con una expresión de género femenina. El entrevistador se sintió amenazado dada su orientación sexual no heterosexual y por el hecho de encontrarse a solas con la profesora en un salón cerrado, por lo cual debió fingir una actitud serena. Finalmente, una de las profesoras se movilizó durante la entrevista al recordar a un exalumno homosexual suyo que había contraído SIDA; por lo cual se decidió finalizar la entrevista y brindarle contención.

Principales resultados de aprendizaje

De manera general, considero que el mayor aprendizaje que me llevo de esta experiencia consistió en reconocer la importancia clave de delimitar con precisión los objetivos del diagnóstico a realizar; así como el mantenerlos presentes, desde la planificación hasta el análisis de resultados. El énfasis que le otorgo a esta habilidad se debe al eventual surgimiento de situaciones que pueden amenazar el rigor metodológico, o peor aún, perder de vista qué es aquello que se desea conocer. Este último punto es particularmente importante en un diagnóstico puesto que se requiere tener la mayor precisión posible en el acercamiento y la descripción del fenómeno. En ese sentido, por más que se pueda haber elaborado un plan de trabajo estructurado y coherente con los objetivos del diagnóstico; su calidad podría perderse debido a ciertas contingencias durante el recojo de la información. En particular, la realización del presente diagnóstico nos confrontó con sesgos por parte de los entrevistados, y variables externas que impidieron la realización de las actividades de recojo de información tal y como habían sido planificadas.

En principio, la deseabilidad social que genera el indagar sobre fenómenos de violencia escolar y temáticas de género exigió que se debiera discutir arduamente sobre cuál sería la mejor manera de presentar el propósito del diagnóstico a la institución educativa y a los participantes. Evidentemente, se debía respetar la libertad de las personas con las que se iba a trabajar y procurar la integridad de nuestra práctica profesional, evitando brindar información falsa sobre los objetivos de nuestro diagnóstico. Por esa razón, se definió como objetivo general a la descripción de las características de las relaciones interpersonales entre alumnos y profesores, lo cual fue presentado a los participantes. Con este propósito, se incluyó como parte de los objetivos específicos del trabajo a la identificación de situaciones de conflicto y, en particular, la detección de casos de bullying homofóbico. Consecuentemente, se recogió información concerniente a cada uno de estos objetivos y su análisis fue incluido en el informe de diagnóstico del curso.

En segundo lugar, la alta rotación laboral del personal del colegio y la reducida coordinación por parte del Director generaron, como se describió anteriormente, cierta desconfianza por parte de los docentes y el personal administrativo hacia el equipo de trabajo. Por esa razón, el equipo debió descartar la distribución de roles que había designado inicialmente para las entrevistas; y se debió ajustar en función de la disponibilidad de los miembros de la institución educativa para participar en el estudio. Asimismo, al descubrir el escaso tiempo de trabajo de algunos trabajadores de la institución, se tuvo que adaptar la guía de entrevista para poder recoger información vinculada al objetivo general del diagnóstico. En esa línea, identificar rígidas creencias y actitudes sobre los temas de género en algunos participantes, exigió que los entrevistadores tuviéramos un mayor cuidado del que se había previsto al plantearles las preguntas.

Sobre este último punto, identifiqué también como aprendizaje valioso la necesidad de tener unos altos estándares éticos antes, durante y después el recojo de la información. El no haber previsto posibles movilizaciones de los entrevistados nos obligó a improvisar protocolos de contención en el momento para no vulnerar su bienestar. Además de brindarles soporte, se les consultó si deseaban parar la entrevista y se les ofreció la posibilidad de eliminar el registro de estos fragmentos de la conversación en las transcripciones. Haber definido protocolos específicos de atención con anterioridad hubiera permitido una mayor seguridad de los entrevistados en el abordaje de estas situaciones, con lo cual el riesgo de vulnerarlos por una inadecuada contención se habría reducido al mínimo posible

En ese sentido, esta experiencia de trabajo me enseñó lo que ningún curso del pregrado antes había hecho: la importancia del autocuidado durante actividades de diagnóstico e investigación. En primera instancia, aprendí que era necesario evaluar *a priori* qué tanto podía movilizarme el aproximarme a ciertos fenómenos e identificar los recursos a los cuales acudir en caso pudiera sentirme desbordado. En adición a ello, entendí lo necesario que es salvaguardar la integridad física y psicológica durante el recojo de información. Quizás mi equipo y yo debimos haber evaluado el riesgo que suponía entrevistar a una persona desconocida en un espacio cerrado y sin la presencia de algún otro compañero del equipo. Finalmente, comprendí lo vital que es permanecer alerta ante cualquier indicio de posibles agresiones durante la realización de entrevistas y, a su vez, mantener una actitud serena y firme para protegerse.

Competencia Interviene

Como parte de mis prácticas preprofesionales, realicé investigaciones de mercado *ad hoc* a fin de identificar oportunidades de marketing para diversas empresas; a partir de una exploración y comprensión del mercado de consumidores de la categoría. Específicamente, dirigí estudios para conocer los hábitos de compra, los atributos valorados por el consumidor, el posicionamiento de marcas y los segmentos en los que se dividen los consumidores de una categoría.

Con esos objetivos definidos, mi responsabilidad consistía en gestionar la realización de los estudios de mercado en tres etapas, las cuales demandaron roles marcadamente distintos de mi parte en cada una. La primera etapa consistía en la construcción de instrumentos que respondan a los objetivos de investigación. La siguiente etapa era la gestión de procesos con las áreas operativas para ejecutar y supervisar la realización de los trabajos de campo. Finalmente, y para el rol que más preparado me sentí, fue el de analizar la información recogida, elaborar los informes de resultados, y exponerlos de forma dinámica, directa y atractiva para el cliente.

Situación a mejorar

En el área de marketing estratégico, nuestra principal actividad de trabajo podría resumirse en acompañar y asesorar al cliente en la identificación de oportunidades de crecimiento para su negocio. A partir de ello, se diseñaba y ejecutaba un estudio de mercado adaptado a sus necesidades particulares. De esa forma, los clientes acudían a nosotros para resolver objetivos de investigación tales como evaluar la acogida que tendría un nuevo concepto (e.g. edificios de departamentos destinados únicamente a alquiler), describir los hábitos de consumo de los helados de máquina o identificar aquellos atributos más valorados en un aceite vehicular. En última instancia, los clientes buscaban maximizar sus ventas a través de un conocimiento profundo y estratégico del mercado.

No obstante, no siempre los clientes tenían una idea clara de qué tipo de estudio hacer o qué información era la que más les convenía recoger. Por esa razón, nuestra labor consistía en ser empáticos al comunicarnos con ellos, a fin de poder identificar con precisión aquella necesidad de intervención con la que acudían a nosotros. Únicamente de esa forma era posible definir los objetivos específicos de investigación que debería seguir cada estudio para poder satisfacer la demanda de nuestros clientes. En particular, lo que a mí me ayudó cuando no se me brindaban explícitamente los objetivos específicos era identificarlos y redactarlos en mis cuestionarios e informes. De esa forma, me era sencillo determinar si mi trabajo respondía o no a la demanda de nuestro cliente.

En general, las necesidades identificadas de cada cliente podían llevarnos a tres diferentes tipos de estudios de mercado, los cuales eran aquellos ofrecidos por nuestro equipo de trabajo. En primer lugar, se encuentran los estudios fundacionales, los cuales tienen el objetivo de comprender a

profundidad el mercado de una categoría, así como identificar sus respectivas tendencias y anticipar posibles interrupciones. Dentro de este tipo de estudios se encuentran aquellos encaminados a segmentar la demanda, dimensionar el tamaño de mercado o a identificar patrones de hábito y consumo de una categoría.

En segundo lugar, aparecen los estudios de *branding*, los cuales tienen el propósito de determinar las mejores oportunidades de crecimiento para las marcas que compiten dentro de una categoría. En ese sentido, en estos estudios se evalúa la recordación y consideración de marcas, su posicionamiento en la mente de los consumidores, el deseo hacia ellas o *brand equity*, y las barreras de mercado.

Por otro lado, se presentan los estudios de *shopper*, los cuales tienen como meta el describir la dinámica de compra de un producto en el preciso momento en el que se realiza. La información obtenida es utilizada para identificar puntos de contacto con el comprador o shopper en los cuales se pueda publicitar la marca del cliente. A su vez, los diferentes estudios llevados a cabo en el área se dividen en estudios *ad hoc*, los cuales se ejecutan en una única oportunidad; y estudios de seguimiento o *trackers*, los cuales se ejecutan de forma anual a fin de monitorear la evolución de las variables de interés del cliente.

Reseña teórica

En líneas generales, el trabajo realizado como parte de mis prácticas encuentra fundamentación en la teoría del comportamiento del consumidor y en la metodología de la investigación académica. Por esa razón, presentaré a continuación algunos fundamentos del comportamiento del consumidor como campo de estudio y, específicamente, detallaré en qué consiste la segmentación de mercados, la recordación y *equity* de marcas, y el proceso de decisión de compra. Cabe señalar que estos tres procesos corresponden respectivamente a los tres tipos de estudios desarrollados en mi centro de prácticas: fundacionales, de *branding* y de *shopper*. Posteriormente, explicaré a qué tipo de investigación corresponden los estudios de mercado según la metodología de la investigación, con lo cual se justifica su carácter científico.

En primer lugar, el comportamiento del consumidor como campo de estudio constituye la investigación de los procesos involucrados en la elección, compra, empleo y descarte de productos, servicios, ideas o experiencias con el objetivo de satisfacer necesidades y deseos (Solomon, 2017). Esta definición abarca no solo el intercambio de bienes y servicios, sino también a los factores y mecanismos que influyen en la decisión de compra sean de naturaleza intrínseca o extrínseca al consumidor. En adición a ello, es importante precisar que estos procesos tienen lugar antes, durante o después de una compra (Solomon, 2017).

Debido a que los procesos que influyen en el consumo son de diversa naturaleza (e.g. psicológica, social, económica, cultural, política), el estudio del comportamiento del consumidor es multidisciplinario. Al respecto, Solomon (2017) ordena a las distintas disciplinas que conforman este campo de estudio en un continuo entre aquellas orientadas al consumidor individual y aquellas enfocadas en los patrones de consumo compartidos por miembros de un grupo. En este ámbito de estudio, la psicología se orienta al estudio de los procesos cognitivos y afectivos involucrados en la decisión de compra, analizando los efectos de las diversas estrategias de marketing y publicidad (Sandoval, 2017). En ese sentido, aparece la psicología del consumidor, la cual se puede definir como el estudio científico de los hábitos, percepciones, aprendizajes, recuerdos, actitudes, motivos y rasgos de personalidad que influyen en los procesos de compra de un producto (Forero, 1978).

Una primera consideración a tener en cuenta consiste en que el mercado de una categoría no es enteramente homogéneo, ya que sus consumidores poseen diferentes características demográficas, psicológicas, económicas o sociales. Debido a las diferencias que puedan existir en el consumo de una población según estas variables, existe un interés por parte de las marcas en conocer el perfil de sus consumidores y el descubrir patrones de consumo entre sus distintos grupos. En consecuencia, aparece el análisis de segmentación, el cual constituye la identificación de segmentos de consumidores dentro de una población dada en función a una variable, la evaluación de la atractividad y oportunidad de cada segmento, la elección de los segmentos a priorizar y la creación de una estrategia de marketing diferenciada para cada uno de los elegidos (Schiffman y Kanuk, 2010).

En ese sentido, no necesariamente todos los segmentos obtenidos por un análisis de segmentación serán completamente distintos entre sí; ya que no es posible agrupar a todo el mercado de una categoría únicamente en función a una o ciertas variables de análisis (Beane y Ennis, 1987). A pesar de ello, es importante recordar que el objetivo de la segmentación es identificar estratégicamente a aquellos grupos con mayor disposición a consumir determinado producto o de mayor presencia en el mercado, a fin de encontrar oportunidades para una marca (Beane y Ennis, 1987).

Por otro lado, entre los principales criterios empleados para realizar una segmentación se encuentra variables demográficas, como el género, el NSE, el rango etario o el grado de instrucción; variables psicográficas, como rasgos de personalidad, estilos de vida, intereses u opiniones (Schiffman y Kanuk, 2010); las ocasiones de consumo de un producto (Beane y Ennis, 1987); el grado de consumo o compra de un producto, sea regular (*light users*) o significativamente superior al promedio (*heavy users*) (Beane y Ennis, 1987); el grado de lealtad hacia una marca, si se prefiere exclusiva o regularmente cierto producto; entre otras variables.

En adición a lo expuesto previamente, cabe exponer las principales técnicas para hacer una segmentación de mercado, entre las cuales destacan el análisis factorial y el análisis de conglomerados o clusters (Beane y Ennis, 1987). El primero consiste en una reducción o síntesis de una variable en

dimensiones o factores; mientras que el segundo consiste en la separación y agrupamiento de participantes según determinadas variables demográficas o psicográficas, de manera tal que se maximice la homogeneidad dentro de cada grupo y la heterogeneidad entre los distintos grupos (Beaney Ennis, 1987).

Pese a las similitudes que pueden existir entre segmentos de consumidores, es importante considerar el hecho de que el procesamiento de los mensajes publicitarios es distinto para cada individuo. Por esa razón, la comprensión de los procesos cognitivos y afectivos involucrados en el comportamiento del consumidor resulta imprescindible. En tal sentido, se realizará una sumaria descripción de los procesos psicológicos a la base del *equity* o deseo por las marcas.

En primer lugar, aparece la percepción, entendida como el proceso cognitivo a través del cual los estímulos sensoriales se seleccionan, organizan e interpretan (Solomon, 2017). De esta manera, los consumidores pueden recibir y procesar los mensajes publicitarios a su alrededor, los cuales ingresan a través de sus sentidos. Cabe señalar que los estímulos deben encontrarse dentro del umbral sensorial de las personas a fin de poder ser percibidos, lo cual se evidencia en el hecho de que el oído humano no puede detectar sonidos muy agudos (Solomon, 2017). Asimismo, es importante que los estímulos sean lo suficientemente salientes como para destacar frente a la infinitud de estímulos a los que las personas se encuentran expuestas. Una vez el estímulo capta la atención del consumidor, este lo interpreta y le otorga un significado único y personal; la cual es la condición que está la base de la imagen o posicionamiento perceptual de las marcas (Solomon, 2017). En consecuencia, la percepción permite la asociación de una marca con diversos atributos funcionales y emocionales entre los consumidores de una categoría; proceso que será explicado más adelante.

En segundo lugar, aparece el aprendizaje, entendido como el cambio duradero en la conducta que involucra estímulos o respuestas específicos y que es fruto de la experiencia previa con estos elementos u otros similares (Domjan, 2010). En ese sentido, se han postulado diferentes perspectivas sobre el aprendizaje, las cuales se ubican en un continuo entre las teorías conductistas, enfocadas en la asociación de estímulos, y las teorías cognitivas, centradas en los procesos mentales (Solomon, 2017). Por el lado de las teorías conductistas, se plantea el modelo del condicionamiento clásico y el condicionamiento instrumental.

El condicionamiento clásico permite la asociación entre dos estímulos; siendo uno de ellos denominado como condicional, debido a que su efectividad para producir una respuesta condicionada (RC) depende de su emparejamiento con el estímulo incondicional (Domjan, 2010). En ese sentido, la aparición repetida de ambos estímulos juntos refuerza su asociación; mientras que no hacerlo o aparecer emparejados con distintos estímulos, produce la extinción de la RC. Su aplicación en el marketing se evidencia en la vinculación de un producto con un estímulo positivo en una pauta publicitaria; por ejemplo, con música, imágenes o sentido del humor (Solomon, 2017).

Por su parte, el condicionamiento instrumental u operante es el proceso mediante el cual los organismos aprenden a emitir respuestas para obtener o evitar determinadas consecuencias (Gluck, Mercado y Myers, 2009). En ese sentido, el condicionamiento instrumental consta de la asociación tripartita entre un estímulo, una respuesta instrumental y una consecuencia (Rescorla, 1987). Dependiendo de la naturaleza de sus componentes, es posible identificar 4 tipos: reforzamiento positivo, reforzamiento negativo, castigo y entrenamiento por omisión (Domjan, 2010). Un ejemplo de la aplicación de los principios del condicionamiento operante consiste en los programas de fidelización de los clientes basados en otorgar regalos, descuentos y beneficios; luego de cierto número de compras (Solomon, 2017).

Con respecto a las teorías cognitivas del aprendizaje; resalta la teoría cognoscitiva social, la cual concibe que gran parte del aprendizaje humano ocurre mediante la observación de los demás, y las consecuencias de sus conductas (Schunk, 2012). De esta manera, las personas repiten o evitan conductas que observaron en un modelo, dado que tienen la expectativa de obtener los mismos resultados. Los principios de la teoría cognoscitiva social se evidencian cuando los mensajes publicitarios presentan lo que les sucede a modelos atractivos que emplean determinados productos, con el objetivo de incentivar su compra (Solomon, 2017).

Por otro lado, aparecen las teorías del procesamiento de la información, enfocadas en la manera en la que las personas prestan atención al entorno que las rodea, codifican la información valiosa, la relacionan con conocimientos previos, la almacenan en la memoria y la recuperan a medida que lo necesitan (Shuell, 1986). Desde esta perspectiva, se plantea entonces un modelo para comprender el funcionamiento de la memoria; la cual es importante no solo en los procesos de aprendizaje, sino también en el campo del comportamiento del consumidor. Esto se debe a que los procesos cognitivos asociados involucrados en la memoria permiten el recuerdo y reconocimiento de las marcas o productos.

En esa línea, revisemos brevemente cómo funciona la memoria humana a la luz del clásico modelo de memoria de dos almacenes de Atkinson y Shiffrin (1968). Para estos autores, el procesamiento de la información empieza con la percepción de estímulos sensoriales, ya sean visuales o auditivos. El registro sensorial respectivo es transmitido a la memoria de trabajo [MT], la cual es capaz de retener alrededor de siete unidades de información por unos pocos segundos (Miller, 1956). Si bien la nueva información se localiza en la MT, el conocimiento relacionado con ella se halla en la memoria a largo plazo [MLP]; la cual es activada y colocada en la MT para poder integrarla con la nueva información (Schunk, 2012). La información en la MT puede codificarse para ser almacenada en la MLP, la cual posee capacidad y duración prácticamente ilimitadas. En este almacén, la información se organiza según su contenido en redes asociativas de conocimiento; a partir de las cuales se da la recuperación (Schunk, 2012).

En el contexto particular del comportamiento del consumidor, se distingue entre recordación asistida y recordación espontánea de marcas. La primera tiene lugar cuando el consumidor identifica cierta marca mediante el uso de ayudas memoria como una lista de productos o logotipos (Hakala, Svensson y Vincze, 2012). En contraste, la segunda acontece cuando el consumidor es capaz de asociar una marca con determinados estímulos sensoriales o categorías de consumo y puede identificarla sin necesidad de ayudas memoria (Kapferer, 2005). A este último tipo de recordación se le denomina también *brand top-of-mind awareness* e indica cierto grado de saliencia de una marca dentro de la mente del consumidor (Hakala et al., 2012). Este concepto adquiere particular relevancia dado que el primer paso para que un consumidor desee o considere comprar cierta marca consiste en que la conozca (Shimp, 2010). Si bien el que una marca sea la primera en ser recordada por el consumidor no implica que necesariamente se la vaya a elegir al momento de la compra; sí es más probable que se la escoja si es que se tiene también asociaciones positivas de este producto (Keller, 1993).

El deseo por una marca está intrínsecamente ligado no solo a las valoraciones que tienen los consumidores sobre un producto, sino también a la respuesta emocional que en ellos genera. De esta manera, los procesos afectivos de los consumidores hacen su aparición, incentivando la conducta de compra. En particular, resalta la motivación; la cual puede entenderse como el conjunto de procesos que dan energía (intensidad y persistencia) y dirección (orientación a objetivos específicos) al comportamiento, los pensamientos, sentimientos, sueños y ambiciones (Reeve, 2010). Cabe señalar que los procesos motivacionales puede derivarse de motivos internos, tales como necesidades fisiológicas, expectativas personales o estados anímicos; o bien de motivos externos, como las normas sociales o la cultura (Reeve, 2010). Si bien se han postulado diferentes clasificaciones de las necesidades humanas, se ha identificado 3 necesidades que son particularmente relevantes en el campo del comportamiento del consumidor: motivo de logro, motivo de afiliación y motivo de poder.

En primera instancia, el motivo de logro se refiere a la tendencia a ser eficaz en las tareas y objetivos propuestos, buscando obtener un resultado con cierto nivel de excelencia (Huertas, 2001). Las personas con una alta motivación de logro le otorgan una particular valoración a productos y servicios asociados con el éxito, tales como la ropa de negocios o los artículos de lujo; ya que les brindan una retroalimentación sobre la consecución de sus metas (Solomon, 2017). En ese sentido, aparece el motivo de poder, entendido como el deseo de ejercer influencia sobre otras personas, específicamente, en sus conductas o sentimientos (Gómez y Martín, 2008). Este motivo es particularmente saliente en el caso de las personas que acuden a hoteles o centros turísticos lujosos que prometen satisfacer todos sus caprichos (Solomon, 2017). Por otro lado, el motivo de afiliación consiste en el interés por establecer, mantener o restaurar una relación afectiva positiva con unas o más personas (Huertas, 2001). Esta necesidad es relevante en el caso de los productos y servicios que se

consumen durante actividades en grupo, tales como participar en deportes en equipo, frecuentar bares o visitar centros comerciales (Solomon, 2017).

Independientemente del tipo de necesidades que rijan las preferencias de un consumidor; la motivación condiciona también su nivel de involucramiento con los productos de una categoría, los mensajes publicitarios que recibe y las decisiones de compra que finalmente tome. En esa línea, el involucramiento del producto consiste en el grado de interés que tiene el consumidor hacia un producto específico (Solomon, 2017). Por lo general, tenderá a haber más involucramiento cuando se perciba un mayor riesgo de elegir una alternativa equivocada, sea en términos de perder dinero, sentirse avergonzado o por el posible daño a la salud. El involucramiento del mensaje se refiere a la motivación de los consumidores por prestar atención a las pautas publicitarias; y suele ser mayor cuando los comerciales involucran elementos novedosos o atractivos (Solomon, 2017). Finalmente, el involucramiento situacional considera el grado en que un comprador se involucra con el lugar físico o virtual en el que las personas consumen un producto o servicio (Solomon, 2017). Ciertos elementos personalizados al momento de la compra pueden incrementar el involucramiento.

En adición a lo anterior, otro elemento central en el estudio del comportamiento del consumidor consiste en el autoconcepto; entendido como la percepción multidimensional que tiene una persona de sí misma y que se forma en la interacción con su entorno, a través de reforzamientos y el rol modelador de otros significativos (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976). En ese sentido, el autoconcepto se compone de múltiples identidades con las cuales el individuo se siente representado y que pueden modificarse a lo largo de su vida (Solomon, 2017). Aparece así el concepto de identidad social, la cual constituye el reconocimiento de la pertenencia a un grupo social, junto al significado emocional y valorativo asociado al respecto (Tajfel, 1972, como se citó en Cueto, Espinoza y Robles, 2017). Si bien una persona puede tener diversas identidades; ciertos contextos sociales harán más salientes o importantes algunas de ellas, como lo ha evidenciado la teoría de la autocategorización social. Esta perspectiva sostiene que cuando una identidad social está activa, ocurre una despersonalización en el individuo que los llevará a asumirse como representativos de su categoría social y menos según sus características personales (Turner y Reynolds, 2004).

En consecuencia, se comprende el interés por conocer a aquellos consumidores que asumen determinadas identidades, a fin de desarrollar productos y pautas publicitarias que se alineen con sus necesidades específicas (Solomon, 2017). En esa línea, se postula el modelo de congruencia con la autoimagen, el cual plantea que las personas prefieren aquellos productos cuyos atributos coinciden con algún aspecto de su autoconcepto (Onkvisit y Shaw, 1987). Si bien se ha reportado evidencia empírica a favor de este modelo, es importante precisar que no siempre se elegirá productos con características percibidas similares a las del consumidor (Solomon, 2017). En ocasiones, se adquiere artículos que permitan proyectar ciertas identidades ante los demás, lo cual se fundamenta en la

naturaleza social del autoconcepto. Cabe recordar que el autoconcepto de las personas se nutre de la percepción que tiene el entorno social sobre uno mismo (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976). En ese sentido, la sociedad determina la identidad social de las personas en función de los productos que consumen o emplean, inclusive les atribuyen ciertos rasgos de personalidad en base a esta información (Solomon, 2017).

Cabe señalar que los productos que uno emplea no solo influyen en las percepciones de los demás, sino que también pueden ayudarle a configurar su autoconcepto e identidad social (Wright, Claiborne y Sirgy, 1992). De esa manera, personas tienden a valerse de marcas y productos para definir su autoconcepto y presentarse ante los demás, especialmente en etapas del desarrollo en las que su identidad se encuentra aún en formación (Chaplin y John, 2005). Este fenómeno es postulado por la teoría de la autorrealización simbólica, y permite que las personas consoliden la formación de su autoconcepto a través de la adquisición y ostentación de símbolos asociados a determinadas identidades (Wicklund y Gollwitzer, 1981). En esa línea, mientras mayor sea el grado en que el autoconcepto dependa de un objeto, mayor será el apego que demostrará el consumidor hacia este producto (Dwayne Ball y Tasaki, 1992). Precisamente, aquellos objetos externos que los consumidores asumen como parte de su identidad conforman el yo extenso (Wright, Claiborne y Sirgy, 1992). Esta dimensión extendida del autoconcepto abarca no solo a productos de consumo; sino también a lugares, grupos sociales y comunidades con las que el consumidor se identifica sobre manera (Belk, 1988).

En línea con lo mencionado anteriormente, es importante precisar también el rol de la personalidad y los valores de los consumidores. La personalidad puede definirse como la organización interna y dinámica de los sistemas psicológicos de una persona, los cuales crean patrones característicos y consistentes de comportamientos, pensamientos y sentimientos (Carver y Sheier, 2014). Si bien la personalidad influye en la manera en que los consumidores responden a los estímulos de marketing, no existen concluyentes que permitan predecir la elección de un producto a través medidas estándares de personalidad (Solomon, 2017).

A pesar de ello, y como se expuso previamente, los consumidores asocian ciertas características a las marcas y pueden llegarse a preferir aquellas con atributos que identifiquen como propios. Por esa razón, muchas marcas buscan enarbolar rasgos de personalidad de individuos o grupos a fin de transmitir la imagen que desean que los clientes se formen de ellas (Solomon, 2017). En consecuencia, surge el término de personalidad de marca para referirse al conjunto de rasgos humanos que las personas atribuyen a los productos, especialmente, en términos de cercanía y desempeño (Aaker, Vohs y Mogilner, 2010). Asimismo, los consumidores emplean ciertas dimensiones de la personalidad para comparar y contrastar las características percibidas de las marcas, tales como: la inteligencia, la seriedad, la diversión, el romance, la novedad, entre otras (Aaker, 1997). En ese sentido, una marca

que comunica una personalidad distintiva y coherente no solo resalta de la competencia, sino que genera lealtad entre sus consumidores (Solomon, 2017).

Otro componente importante que está ligado a la personalidad de los consumidores es su estilo de vida, puesto que va a definir sus elecciones de compra en términos de en qué, cómo y cuánto invierten de su tiempo y dinero (Solomon, 2017). En función de su estilo de vida, es posible definir la identidad de los consumidores de un producto y agruparlos, a fin de conocer cómo comunicarse con ellos y a través de qué puntos de contacto realizarlo. Aparece así la perspectiva del marketing del estilo de vida que reconoce cómo las personas tienden a vincularse según la manera en la que prefieren disfrutar de su tiempo libre y cómo distribuyen sus gastos (Zablocki y Kanter, 1976).

Si bien es relevante conocer los patrones de consumo de los clientes, un nivel más profundo de comprensión consiste en saber cuáles son los motivos por los cuales prefieren ciertas marcas y productos. En ese sentido, la psicografía es un método que permite segmentar al mercado considerando las tendencias de los grupos que lo conforman y las razones para tomar una decisión específica sobre un producto, manifestar una actitud o utilizar un medio de comunicación (Demby, 1994). La mayor parte de investigaciones que emplean el método psicográfico busca agrupar a los consumidores en función de una combinación de 3 variables: actividades, los intereses y las opiniones sobre sí mismos y otros temas generales (Solomon, 2017). A partir del muestreo de grandes grupos poblacionales, los investigadores construyen perfiles de clientes similares en función de sus actividades y patrones de consumo (Boote, 1980; como se citó en Solomon, 2017).

Finalmente, otra dimensión vinculada a la personalidad consiste en los valores compartidos por determinados grupos de consumidores, y la manera en cómo influyen en los patrones de consumo. Un valor puede definirse como la creencia central de que ciertos modos de conducta o estados son deseables, la cual trasciende a situaciones específicas, guía la selección y evaluación de comportamientos y puede ser ordenada según su importancia relativa de otros valores (Rokeach, 1973; Schwartz, 2012). En esa línea, Schwartz (2012) identifica 10 valores universales: autodirección, estimulación, hedonismo, logro, poder, seguridad, conformidad, tradición, benevolencia y universalismo. Debido a que cada sociedad otorga un distinto grado de importancia a estos valores, estudios sindicados permiten identificar tendencias culturales que sirvan de guía para definir la comunicación de marca en un determinado lugar (Solomon, 2017).

A partir de todos los factores y procesos psicológicos descritos anteriormente, surge el deseo por las marcas en una categoría. En ese sentido, el concepto de *equity* de marca hace referencia a la valoración percibida u otorgada por los consumidores a ciertas marcas dentro de una categoría (Hakala et al, 2012). De esta forma, constituye una medida del grado de deseo que genera una marca y, en principio, depende de su respectiva asociación con características positivas y que la distinguen de otras

(Keller, 1993). Por esa razón, factores como la experiencia previa, la recomendación de terceros y la estrategia comunicacional del producto son factores decisivos para aumentar el *equity* de marca.

En ese sentido, un concepto central detrás del deseo por la marca es el de las actitudes, entendidas como la evaluación general relativamente estable, positiva o negativa, que tiene una persona sobre sí misma, otras personas, artículos o anuncios (Baron y Byrne, 2005). De esa manera, las actitudes que tengamos hacia ciertas marcas determinan en cierta medida si las adquirimos o no (Solomon, 2017). Con respecto a los componentes de las actitudes, existe discrepancia con respecto al número de elementos constituyentes. Por un lado, el modelo ABC de las actitudes les atribuye 3: un componente cognitivo, referido a las creencias que tenemos sobre el objeto actitudinal; un componente afectivo, su evaluación positiva o negativa; y el componente conativo, la predisposición a adquirirlo o no (Solomon, 2017). Sin embargo, este modelo ha sido cuestionado por carecer de evidencia empírica sólida que lo sustente y por la dificultad para poder diferenciar sus componentes específicos de otras creencias y comportamientos (Kimble et al., 2002). En ese sentido, el modelo unidimensional de las actitudes considera a la evaluación afectiva como la cualidad central y definitoria de las actitudes, siendo los sentimientos y conductas expresiones de esta (Eagly y Chaiken, 1993).

Las actitudes se forman de diversas maneras, especialmente a través de la interacción con el objeto actitudinal y mediante procesos de aprendizaje (Kimble et al., 2002). Este proceso es guiado por el principio de la consistencia cognitiva, según el cual las personas buscan cierta coherencia entre sus pensamientos, sentimientos y conductas sobre un producto (Solomon, 2017). En particular, la teoría de la disonancia cognitiva postula que la incongruencia entre alguno de esos elementos genera incertidumbre en el consumidor y lo motiva a modificarlos a fin de preservar la armonía (Festinger, 1957; como se citó en Harmon-Jones y Mill, 2019). En esa línea, la teoría de la autopercepción considera que las personas observan su propio comportamiento para identificar cuáles son sus actitudes, de la misma forma en que infieren las actitudes de los demás observando su conducta (Bem, 1972).

A fin de intentar predecir la actitud que puede adoptar un consumidor hacia un producto o servicio, aparecen los de actitud de atributos múltiples; los cuales postulan que la actitud depende de las creencias que las personas posean sobre diversos atributos del objeto y de la importancia ponderada que le otorgue a cada uno de ellos (Wickler, 1969; como se citó en Solomon, 2017). Dado que estos modelos no permiten predecir si las personas efectivamente comprarán algún producto, se les ha realizado modificaciones que permitan un mayor poder predictivo. En consecuencia, se planteó la teoría de la acción razonada; la cual incorporó la *norma subjetiva* o la consideración de que si alguien percibe que otros creen que no debería realizar un acto en particular, esas normas sociales son potentes inhibidores de esta acción (Ajzen y Fishbein, 1977). Lamentablemente, la falta de rigurosidad

conceptual para aplicar esta teoría en diversos estudios ha producido resultados sesgados que limitan su capacidad para explicar el comportamiento de los consumidores (Solomon, 2017).

Dada la importancia de las actitudes en la elección de marcas, resulta comprensible el interés por conocer cómo poder influir en ellas. De esa forma, aparece la persuasión, entendida como el esfuerzo deliberado por modificar, formar o reforzar las actitudes de los consumidores hacia un producto (Solomon, 2017). Para tal fin, las comunicaciones persuasivas se basan en los 6 principios básicos de influencia social que se describirán a continuación: reciprocidad, escasez, autoridad, congruencia, agrado y consenso (Cialdini y Rhoads, 2001).

En primer lugar, la reciprocidad señala que las personas están más dispuestas a dar si primero reciben algo. En segundo lugar, la escasez plantea que los artículos son más valorados cuando no se encuentran disponibles o son de difícil acceso. Por otro lado, la autoridad refiere que se suele dar mayor credibilidad a una fuente percibida como experta en el tema. En esa línea, la congruencia afirma que las personas buscan la armonía entre lo que dicen y hacen ante los demás. Asimismo, el agrado propone que se tiende a estar de acuerdo con personas que uno admira o que le parecen atractivas físicamente. Finalmente, el consenso indica que se suele tomar en cuenta lo que los demás hacen antes de decidir lo que uno hará.

La comunicación de marca mediante anuncios publicitarios constituye una forma de persuasión; ya que mediante la elección de una fuente portavoz y de los argumentos a emplear en sus mensajes, pretende ejercer influencia sobre la decisión de compra. Se postula así el modelo de probabilidad de la elaboración (ELM) de la persuasión para comprender la respuesta del comprador ante las comunicaciones publicitarias contemplando una ruta central y una ruta periférica (Solomon, 2017). La primera hace referencia a una elección basada en argumentos racionales para preferir determinadas marcas, tales como sus características técnicas, la relación entre su precio y su calidad, o la experiencia previa. La segunda se refiere a una decisión con un mínimo raciocinio previo y que seguía según aspectos superficiales como, por ejemplo, la apariencia física del producto o las ofertas que pueda tener cierto producto en el punto de venta.

Dado el contexto de hiperopciones de consumo, los consumidores se ven forzados a tomar decisiones de compra frecuentemente, lo cual disminuye su capacidad para elegir rigurosamente (Mick, Broniarczyk y Haidt, 2004). Frente a esta limitada capacidad de tiempo y recursos cognitivos, es imposible que los consumidores elijan siempre sus compras mediante un minucioso análisis previo. Por consiguiente, se ha identificado 3 tipos de toma de decisiones de los consumidores: racional, habitual e impulsiva (Solomon, 2017). De este repertorio de posibilidades, los consumidores estiman el esfuerzo necesario para elegir un producto específico y luego ajustan la cantidad de esfuerzo cognitivo que destinarán para esta tarea (Payne, Bettman y Johnson, 1992).

En primera instancia, una decisión de compra cognitiva es el resultado de una serie de etapas que, mediante la búsqueda exhaustiva de información y evaluación de alternativas, terminan en la selección de un producto (Solomon, 2017). Este tipo de procesamiento se realiza para compras que implican una fuerte inversión económica o compromisos financieros de largo plazo, tales como la elección de un carro o un inmueble para vivienda. Cabe mencionar que los consumidores representan de forma cognitiva la información de los productos en una estructura de conocimiento; a partir de la cual evalúan sus atributos frente a otros que consideren como similares o de la misma categoría (Solomon, 2017).

Por otro lado, la toma de decisiones habitual describe aquellas elecciones de compra que se toman con poco o ningún esfuerzo cognitivo, guiándose en estos casos por la inercia a cambiar de marca o por el grado de lealtad que se tiene a un producto específico (Solomon, 2017). En el primer caso, las personas eligen aquella marca con la que tienen experiencia previa sin cuestionarse la posibilidad de experimentar con otras, debido al esfuerzo que implicaría esta tarea. En el segundo caso, más bien, el consumidor ha incorporado a una marca dentro de sus valores y ha establecido una conexión emocional con ella, la cual lo disuade de reemplazarla.

En de este tipo de toma de decisiones, la manera en que se comunican los mensajes publicitarios y otros factores ambientales pueden influir en la decisión de consumo, aun cuando los consumidores no son plenamente conscientes de ello (Solomon, 2017). Cabe recordar que la capacidad de procesamiento de información de los consumidores y el tiempo que pueden destinar a las compras son limitados, por lo cual deben reservar las decisiones de compra cognitivas solo para ciertos productos. A fin de alivianar este trabajo, aparecen los heurísticos o atajos cognitivos como simplificadores del esfuerzo que demanda la toma de decisiones de compra, los cuales se basan en determinadas reglas mentales generales o específicas (Solomon, 2017). Por ejemplo, el preferir ciertas marcas por provenir de un país considerado como especialista para esa categoría, comprar el producto que compran amigos y familiares o creer que los productos caros son de mejor calidad.

En este punto, aparecen los efectos situacionales en el comportamiento del consumidor que influyen en el proceso de decisión de compra tales como la presión de tiempo por hacer las compras o su estado de ánimo (Solomon, 2017). Con respecto a la percepción del tiempo, existen determinados momentos psicológicos en los que los consumidores son más proclives a tener más deseos de consumir que en otros. En cuanto al estado de ánimo, su valencia positiva o negativa sesgará los juicios sobre los productos y servicios; por lo que se formarán evaluaciones positivas cuando los consumidores estén de buen humor.

Durante la experiencia de compra si bien los consumidores tienden a establecer presupuestos mentales para la compra de productos; pueden animarse a comprar algún artículo más si recuerdan en ese momento que lo necesitaban o si sienten el impulso de hacerlo (Solomon, 2017). Entre los factores

que pueden estimular este tipo de compra se encuentran el colocar productos dulces a la vista del consumidor o en el costado de la máquina registradora; así como el valerse de vendedores hábiles y que sintonicen con el estilo de comunicación de los clientes (Solomon, 2017). Debido a la influencia decisiva de los efectos situacionales en ciertas categorías, es importante conocer la dinámica de compra dentro de cada una, así como los puntos de contacto con los consumidores.

Con respecto al nivel metodológico, es posible afirmar que los estudios de mercado que realicé corresponden a investigaciones cuantitativas, no experimentales, transversales y de alcance descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Específicamente, estos estudios siguen un diseño de investigación mediante encuestas de opinión (Mertens, 2009).

En primera instancia, son estudios cuantitativos no experimentales debido a que se investiga las características de una realidad ya dada sin intervenir sobre los sujetos. Asimismo, son transversales en la medida en que se miden los indicadores de interés en un único momento y en diferentes grupos sociodemográficos. En esa línea, su naturaleza es descriptiva, puesto que se busca describir a los consumidores o potenciales consumidores de un producto, a fin de identificar oportunidades.

En particular, el diseño de investigación empleado corresponde al de las encuestas de opinión, en las cuales se emplea cuestionarios de autoreporte administrados al público de interés mediante entrevistas (Mertens, 2009). En el caso particular de MSU, las entrevistas se realizaban con la asistencia de dispositivos electrónicos mediante llamadas telefónicas (Computer-assisted telephone interviews [CATI]) o de manera presencial (Computer-assisted personal interviews [CAPI]). Asimismo, por la coyuntura de cuarentena, se implementó una técnica mixta denominada TATI (Tablet-assisted telephone interviews), en la cual el encuestador llamaba por teléfono a los entrevistados y registraba sus respuestas en los dispositivos electrónicos empleados en CAPI.

Por otro lado, se siguió un muestreo probabilístico dado que las encuestas fueron aplicadas de forma aleatoria a un número representativo de personas a fin de poder generalizar los resultados obtenidos (Hernández y Mendoza, 2018; Merens, 2019). A partir de la definición de la unidad de análisis y la delimitación del universo muestral, se calculó el tamaño apropiado de cada muestra para que sea representativo de la población. Con respecto a la selección de las unidades de muestreo, se empleó un muestreo probabilístico estratificado, para el cual se dividió a la población en segmentos y se seleccionó una muestra para cada uno de ellos a través de cuotas muestrales (Hernández, y Mendoza, 2018). En algunos estudios CAPI, se empleó también el muestreo probabilístico por conglomerados; en el cual se define determinados lugares físicos en los que se puede encontrar a las unidades de muestreo definidas por variables como el NSE, la ocupación, el distrito de residencia, entre otros (Hernández y Mendoza, 2018).

En adición a lo anterior, es importante señalar algunas particularidades que tiene la investigación de mercados frente a una investigación académica. En primera instancia, en los estudios

de mercado, quien define la pregunta y el propósito de la investigación es la empresa beneficiaria a partir del reconocimiento de su desempeño y posicionamiento en el mercado (Kinneer y Taylor, 1993). Por esa razón, los objetivos del estudio son definidos por la empresa, bajo la asesoría del equipo de investigadores interno o externo a la organización.

En esa línea, los hallazgos de los estudios constituyen un insumo para que la empresa beneficiaria tome decisiones estratégicas de negocio con el objetivo último de incrementar sus utilidades (Kinneer y Taylor, 1993). En consecuencia, es importante que los informes de resultados contengan conclusiones claras y recomendaciones accionables que puedan ayudar a resolver la demanda o necesidad de la empresa. Finalmente, y de forma transversal al proceso de investigación, la urgencia de la empresa por obtener información en el menor tiempo posible genera que se destine un tiempo reducido al trabajo de campo, así como al análisis y la presentación de resultados.

Solución planteada

Durante mis prácticas, tuve la oportunidad de involucrarme en diversos estudios de mercado para distintos clientes. En algunos casos, se me asignaba el liderazgo o coliderazgo del proyecto de principio a fin; y, en otras ocasiones, brindaba soporte en la elaboración del informe de resultados de estudios cuya información ya había sido recogida. En ambas situaciones, debía monitorear constantemente que mi trabajo respondiera a la demanda puntual del cliente; para lo cual, me apoyaba siempre en el consejo de compañeros con mayor experiencia o en la perspectiva del Director de proyectos con el cual trabajaba. A pesar de ello, tuve la fortuna de trabajar en un equipo abierto a escuchar críticas constructivas u oportunidades de mejora que pudiera plantear de forma proactiva, con el fin de mejorar los entregables o la dinámica de trabajo en general.

Con el objetivo de describir cómo mi trabajo respondió a las demandas de intervención expuestas previamente, presentaré a continuación las etapas del desarrollo de un estudio de mercado desde el diseño metodológico hasta la elaboración del informe de resultados. Me detendré en este punto para explicar con mayor detalle cómo lo hacía, así como para ilustrar algunos hallazgos interesantes que identifiqué y que tuve la oportunidad de reportar al cliente. Finalmente, expondré una oportunidad de mejora a un aspecto puntual de la dinámica de trabajo del centro que pude proponer a mi equipo y por la cual recibí una calificación sobresaliente en mi evaluación de desempeño.

En línea con lo expuesto anteriormente, mi trabajo consistía en gestionar la realización de estudios cuantitativos de mercado con una mirada estratégica y orientada a responder a las necesidades del cliente. A grandes rasgos, es posible identificar tres etapas en su desarrollo, las cuales implican la realización de tareas y aprobación de productos en cada una.

La primera etapa hace referencia al diseño del proyecto de investigación de mercado y la coordinación con los agentes involucrados para poder darle inicio. Comienza una vez el cliente aprueba el proyecto, luego de lo cual el Director [DP] responsable lo activa en el Sistema Integrado de Estudios y Propuestas [SEP] y se lo asigna a un investigador. Inmediatamente después, tiene lugar una reunión de *Kick Off* para iniciar oficialmente el proyecto, así como para definir los objetivos de investigación y la metodología del estudio. Específicamente, se determinará si se realizará en hogares o en puntos de interceptación en la vía pública.

Con esta información, se elabora el cronograma del estudio en una matriz GANTT. Posteriormente, se procede a elaborar un cuestionario que responda a los objetivos específicos de investigación solicitados por el cliente; a partir de la búsqueda de información previa sobre los hábitos de consumo de la categoría, su penetración en el mercado peruano y el perfil de su consumidor. Debido a que los cuestionarios eran aplicados en *tablets*, se requería programarlos en *scripts*. Por esa razón, era necesario explicitar las instrucciones para el responsable de la programación dentro del documento (e.g. pregunta de respuesta múltiple, lógicas entre preguntas, filtros).

Este cuestionario preliminar era afinado mediante la retroalimentación de mi supervisor y la revisión final del cliente. Con su aprobación, se procede a ingresar las fechas del estudio en el SEP y, por esta misma plataforma, se ingresan las solicitudes de campo, muestreo, codificación y operaciones. Este sistema genera correos electrónicos de confirmación que deben ser reenviados a los responsables de cada área; en los cuales es necesario detallar las características generales del proyecto, sus objetivos, la metodología a emplear y la muestra definida. Es recomendable contactarse por teléfono con cada uno/a para asegurar que el proyecto sea atendido con la prioridad debida.

A continuación, se asignará una asistente de campo [AC], un *scripter* [SC] y un programador [PRO] para conformar el equipo del proyecto; con el cual se debe tener una reunión virtual de coordinación interna para explicarles la naturaleza del estudio, el cronograma, el cuestionario y definir las responsabilidades de cada uno/a. Al día siguiente, el SC comienza la programación virtual del cuestionario (*script*) para que pueda ser aplicado en las *tablets*, lo cual se realiza en alrededor de dos días, luego de lo cual el SC enviará el *script* del estudio para su revisión. De haber errores o modificaciones, estos serán ingresados por el PET, *software* empleado para la programación de *scripts*, para su respectiva edición por parte del SC.

La segunda etapa corresponde a la preparación de los insumos necesarios para el campo, así como la realización de las coordinaciones y gestiones necesarias para su inicio, monitoreo y finalización. En ese sentido, y mientras se realiza la programación del *script*, se procede a elaborar los materiales del estudio: el *brief* de campo, detalle de las especificaciones del estudio y listado de las preguntas a ser supervisadas; tarjeteros, imágenes o recuadros que serán mostrados a los participantes para ciertas preguntas; y, de requerirlos, *telepics*, tarjetas con escenas de comerciales televisivos que

serán evaluados en el cuestionario. Una vez terminados, se deben enviar a la AC hasta 24 horas antes del entrenamiento a encuestadores; el cual es un espacio de capacitación a quienes aplicarán los instrumentos del proyecto en cuanto a los objetivos de investigación, la estructura del cuestionario, las preguntas en las que se debe hacer hincapié, y las características de la muestra. En el proceso, se absuelven las dudas que puedan surgir, así como se reciben asertivamente los comentarios, críticas y sugerencias que puedan brindar los encuestadores.

Luego del entrenamiento, generalmente, suele haber modificaciones al *script*; las cuales son ingresadas por medio del PET para que el SC proceda a actualizarlo. Al finalizar, el responsable del proyecto debe revisarlo y autorizar su pase a producción, es decir, que el *script* sea configurado en las *tablets* a ser empleadas por los encuestadores (1 día). Posteriormente, se da inicio al campo, el cual será monitoreado por medio del iField para verificar el cumplimiento de cuotas de estratos sociales en caso las hubiera. Durante la recolección de la muestra, van a tener lugar dos procesos: la coordinación con el PRO para determinar el plan de tablas [PDT] y la codificación de las respuestas de preguntas abiertas. Para el primero, el PRO enviará la versión preliminar del PDT para seleccionar la información a presentar en tablas, seleccionar los indicadores resúmenes (*top box*, *top 2 box*) para cada pregunta, determinar la ponderación de la muestra (si la hubiera), y crear nuevas variables que sean de interés para los objetivos de investigación.

Por su parte, la codificación tiene lugar cuando se ha recolectado el 30% de la muestra. Con esta información, la Unidad de Tabla de Códigos [UTC] elabora el Libro de Códigos [LDC], el cual debe ser revisado y aprobado por el responsable del proyecto. El LDC aprobado servirá de insumo para que la AC inicie la codificación de la muestra restante hasta el cierre de campo. Posteriormente, tanto el LDC como la base codificada son evaluados por un control de calidad a fin de detectar posibles errores. Si todo está conforme, la AC envía la base codificada y el LDC al PRO para iniciar el procesamiento de la información recolectada. Al cabo de dos o tres días, el PRO envía las tablas del estudio en formato Excel y MTD para proceder con el análisis respectivo.

Finalmente, la tercera etapa corresponde al análisis, síntesis y presentación de resultados. Para este fin, el PRO envía las tablas procesadas del estudio en formato Excel y MTD al investigador, el cual debe verificar que no posean errores. En este caso, se solicita las correcciones necesarias por medio del PET y adjuntando una versión actualizada del PDT. Con las tablas definitivas, se procede a realizar el análisis de la información encontrada en línea con los objetivos de investigación. Inmediatamente después, se identifican los insights más relevantes a presentar y se procede a elaborar el informe.

Como habíamos comentado anteriormente, la finalidad de un estudio de mercado consiste en presentar ideas y oportunidades relevantes para el cliente, en el menor tiempo posible. En ese sentido, es necesario abstraer toda la información recolectada, analizarla desde distintas perspectivas e identificar aquellos hallazgos que podrían resultar de mayor utilidad. Por esa razón, se debe revisar los reportes de campo con una doble mirada tanto académica como estratégica al, por ejemplo, identificar las diferencias significativas entre los distintos perfiles o segmentos dentro de una categoría. En caso hubiera tenido el estudio una fase cualitativa previa, era importante también el integrar sus resultados con los hallazgos cuantitativos. En líneas generales, seguía la siguiente ruta para elaborar mis informes

El primer paso consistió en hacer aquellas diapositivas que presentaran explícitamente los objetivos del estudio y describieran brevemente la metodología empleada, la cual por lo general consistía en la aplicación telefónica o presencial de cuestionarios en *tablets*. En esa línea, era recomendable también hacer un par de láminas explicativas de cómo surgió el proyecto y el contexto en el cual se realizó; especialmente, si se consideraba la existencia de posibles sesgos en los resultados por efecto de variables ambientales tales como el inicio de la cuarentena.

A continuación, el siguiente paso consistía en revisar los perfiles demográficos de la muestra del estudio; en particular, desglosar su detalle a nivel de género, rango etario, nivel socioeconómico [NSE], estado civil, ocupación, entre otros. En el caso de que el estudio hubiera considerado diferentes subgrupos *a priori*, era necesario describir también a cada uno de estos grupos. Lo que hacía particularmente relevante a estos últimos estudios era determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre segmentos de consumidores, las cuales permitían hacer inferencias generalizables a la población de estudio.

Posteriormente, correspondía brindar respuesta a los objetivos de investigación del estudio, a través de la presentación de los resultados de las preguntas directamente vinculadas a estos. En función del tipo de estudio de mercado, se reportaba los hallazgos en cuanto a usos y hábitos de los consumidores (estudios fundacionales), la recordación y el posicionamiento de marcas (estudios de *branding*) y la dinámica de compra de productos (estudios de *shopper*).

Luego del análisis de los resultados, correspondía identificar los cuatro o cinco aprendizajes más importantes de todo el estudio, los cuales a su vez debían responder a los objetivos de investigación y a la demanda de ayuda del cliente. No era una mera síntesis de resultados en la medida en la que se debía hilvanar toda la estructura y la exposición del informe en función a estos hallazgos. Más aún, si consideramos que por cada aprendizaje propuesto correspondía brindar una recomendación relevante, puntual y, sobre todo, accionable para el cliente. Puestas así las fichas de juego, lo más conveniente consistía primero en ordenar las propias ideas antes de elaborar el informe, lo cual no siempre era posible por las limitaciones de tiempo y por la coincidencia de fechas acordadas para entregables de otros estudios.

De una u otra forma, la historia no terminaba con el envío del informe sino con la exposición al cliente. En las dos oportunidades que tuve para exponer mis informes, me apoyé de una metodología denominada *storytelling*; la cual consiste en presentar los entregables a manera de la narración de una historia atractiva y empática con el interés de nuestra audiencia. El problema por el que acude el cliente es presentado como el conflicto central del relato y nosotros como investigadores procuramos aparecer como aliados estratégicos que vienen a apoyar al protagonista en la resolución de este problema al presentarles una solución innovadora y efectiva. Seguir esta metodología permite generar un mayor engagement, comprensión y participación.

Si bien realizar estudios de mercado era mi principal labor, esporádicamente debí realizar otras labores vinculadas al plan de aprendizaje y capacitación de mi centro de prácticas. Una de ellas consistió en que debía facilitar un espacio de reflexión grupal con mi equipo de trabajo sobre algún tema de interés, vinculándolo a un aspecto de nuestra dinámica de trabajo. En ese sentido, me interesé por las estrategias motivacionales que empleaban los asistentes, analistas y directores de investigación en los entrenamientos a encuestadores. Para ese momento, había tenido la oportunidad de asistir a tres entrenamientos, y ellos me brindaron la inspiración para plantear una propuesta a partir de la teoría de las necesidades psicológicas (Gagné y Deci, 2005) y la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000). Con esta idea, elaboré una propuesta con su respectiva justificación teórica en un documento que fue revisado y aprobado por mi supervisor; el cual únicamente me solicitó que incluyera estadísticas sobre el porcentaje de estudios que requerían entrenamientos para justificar su relevancia. A partir de esta retroalimentación, procedí a diseñar la sesión mediante el empleo de una matriz de diseño instruccional y a preparar la presentación PPT que emplearía.

Cuando llegó la oportunidad de facilitar la sesión, empecé con una pregunta retórica sobre la relevancia de discutir el presente tema; luego de lo cual presenté un cuadro preparado a partir de la información proporcionada por mi supervisor, en el cual se visualizaba que el 95% de nuestros estudios implicaban encuestas presenciales. En consecuencia, este mismo porcentaje correspondía al de estudios que requerían entrenamientos a encuestadores y que el recojo respectivo de información dependía, en gran medida, del compromiso y esfuerzo de estos trabajadores. A continuación, recogí y anoté en una pizarra las experiencias previas de mi equipo con respecto a cómo ellos motivaban a los encuestadores en los entrenamientos que dirigían. El objetivo de ello residía en activar conocimientos previos que luego serían vinculados con el contenido a presentar, para facilitar la generación de aprendizajes significativos (Ausubel, 2002). Si bien esperaba algunas intervenciones aisladas, mi sorpresa fue grande cuando casi todos los miembros de mi equipo intervinieron y mencionaron estrategias similares a las que pensaba proponer. Después, introduje brevemente la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), la teoría de las necesidades psicológicas básicas (Gagné y Deci, 2005) y sus efectos reportados en el compromiso laboral (Deci, Olafsen y Ryan, 2017).

Con este bagaje teórico, planteé el ejercicio de identificar las necesidades psicológicas básicas que estaban a la base de cada una de las estrategias que me habían mencionado anteriormente. Nuevamente, me sorprendí cuando mis compañeros de equipo asociaban algunas estrategias con más de una necesidad psicológica o cuando realizaban asociaciones poco intuitivas. Sin negar el valor de sus intervenciones, les transmití esta sorpresa e hice un esfuerzo por conectar sus asociaciones con las que yo originalmente había establecido. Inmediatamente después, y a modo de activación, los invité a elegir conjuntamente las cuatro estrategias que consideraban más importantes para motivar a los encuestadores y que deberían ser tomadas en cuenta en adelante. A partir del intercambio de opiniones, facilité que mi equipo identificara estas estrategias. Finalmente, realicé el cierre de la sesión mediante una síntesis de los contenidos discutidos y los acuerdos al respecto. Como parte de un compromiso ético y mi deseo de que este espacio tenga real incidencia sobre mi equipo, elaboré una infografía con estos acuerdos a modo de devolución.

Principales resultados de aprendizaje

A partir de una mirada reflexiva de mi práctica preprofesional, me es posible afirmar que el aprendizaje no se limitó a conocimientos teóricos y metodológicos. De hecho, el aprendizaje más provechoso que me llevo de haber trabajado en mi centro de prácticas fue el poder desarrollar y potenciar habilidades de liderazgo y gestión de procesos, trabajo en equipo y comunicación asertiva.

En primer lugar, asumir la responsabilidad de dirigir un estudio me instó a demostrar habilidades de liderazgo y negociación para gestionar la obtención de entregables y sus insumos en los tiempos esperados. Como se describió previamente, la elaboración de estos productos requiere una serie de pasos previos que deben ser monitoreados y supervisados para identificar oportunamente posibles complicaciones y prevenir retrasos. En ese sentido, un componente fundamental del flujograma de procesos lo constituyen las personas responsables de las áreas operativas.

En consecuencia, me resultó de vital importancia poder involucrar a estas personas en el estudio informándoles sobre sus objetivos, la metodología a seguir y el cronograma de trabajo. Debí procurar ser lo más claro posible y, a su vez, motivarlos a que realicen un buen trabajo mediante estrategias como establecer una relación horizontal y amena con ellos, así como estar predispuesto a conversar y negociar con ellos cuando surgía un problema o un retraso. En particular, me ayudó mi habilidad para establecer *rapport* con mis equipos de trabajo y oportunamente felicitar el buen trabajo y compartir el reconocimiento con ellos cuando mi Director y yo obteníamos una puntuación sobresaliente o perfecta en la encuesta de satisfacción al cliente.

Pese a ello, reconozco como una oportunidad de mejora el no haber tenido claro desde un principio cuál era el tiempo estimado que manejaban las áreas operativas para realizar ciertos procesos

internos, como enviar a producción un script o codificar una base de datos. Si bien inicialmente me guíe de los cronogramas de estudios en los que ayudaba a otros compañeros, no había considerado el hecho de que a veces se manejaba una versión para cliente y una versión interna. En la primera, se brindaba más tiempo del debido a aquellos procesos específicos para destinar más tiempo a la elaboración de los informes de resultados. El no haberme cuestionado cuál era el tiempo que realmente le tomaba a las áreas operativas el poder realizar poder realizar aquellos procesos, hizo que no supiera cómo negociar con ellos cuando coincidían fechas de proyectos. A pesar de que pude aprender de estos errores sobre la marcha; considero que el haberme informado con mayor detalle sobre los procesos de las áreas operativas desde un principio, me habría permitido evitar algunos retrasos y descoordinaciones que tuve en mis primeros estudios.

En segundo lugar, la coincidencia de fechas de entrega de los estudios que dirigí me llevó no solo a esforzarme por siempre organizar mi tiempo de trabajo, sino también a trabajar en equipo; específicamente, ser capaz de pedir ayuda cuando lo estimaba necesario y poder retribuirla cuando un miembro del equipo lo necesitaba. En línea con lo reportado anteriormente, los estudios de mercado requieren una ejecución rápida y la síntesis de una vasta cantidad de información. Considerando que un investigador dirigía al menos tres estudios a la vez, frecuentemente era necesario repartir el trabajo entre dos o más personas. Recuerdo mucho una oportunidad en la que estimaba que no tendría tiempo suficiente para poder terminar un informe en ese mismo día, por lo que comuniqué a mi equipo lo preocupado y angustiado que estaba frente a ello. Grata fue mi sorpresa cuando dos personas del equipo se ofrecieron a ayudarme y pude delegarles el llenado de información de algunas secciones del documento. A partir de esta experiencia, aprendí a solicitar ayuda cuando la requería, llegando incluso a hacerle este pedido a mi propio supervisor cuando se cruzaron las fechas de dos estudios que dirigía con él. Asimismo, brindé mi ayuda con la mejor actitud y empeño cuando se me la solicitaba o cuando escuchaba que un miembro del equipo requería de apoyo.

Finalmente, encontrarme en un rubro dinámico y rápido me encaró con desacuerdos y conflictos con otros compañeros de trabajo. La fortaleza personal en la que me apoyé para manejar estas discrepancias fue la comunicación asertiva, en tanto ser capaz de validar el punto de vista de la otra persona y comentarle mi percepción personal para llegar a acuerdos. De hecho, debo reconocer que me costó poder pasar de una actitud pasiva y complaciente con el otro a una en la que validaba también mi propia postura. Quizás la situación que más me costó poder afrontar y de la que más aprendí, además de cuando un área operativa retrasaba su labor, fue el *impasse* que tuve al inicio de mis prácticas con mi supervisor. En ese entonces, me era difícil confiar en personas que recién conocía y por ello no me sentía cómodo al desenvolverme con ellos. Frente a esta actitud, mi supervisor, en su ánimo de facilitar mi integración y que me sintiera más cómodo; intentó acercarse a mí de una manera que en ese entonces interpreté como intrusiva. Si bien al principio traté de pasar por alto la situación;

en un momento el malestar que sentía me hizo acudir a mi asesora de prácticas; la cual me aconsejó poder comentárselo de una manera asertiva en una ocasión propicia. Encontré el momento perfecto en la reunión que tuve con mi supervisor a propósito de la mitad de mi período de prácticas. De esa manera, validé sus fortalezas, su buena disposición y su interés por acercarse a mí e integrarme al equipo; luego de lo cual, le comenté que había sentido cierta incomodidad por la confianza que me había brindado al principio y a la cual no estaba acostumbrado dada mi introversión. Le reafirmé que ello había sido solo un inconveniente menor, pero que estaba bastante satisfecho en los otros aspectos de nuestra relación laboral. Mi supervisor entendió mi punto de vista y, desde ese momento, tuvimos una mayor cercanía y confianza a lo largo de mis prácticas.





Competencia Evalúa

Como parte del curso "Psicología, Inclusión y Exclusión Social", se nos pidió realizar una evaluación de un proyecto dirigido a la promoción del bienestar y la salud de la niñez en el Nuevo Centro Poblado Km.975 en Piura. Mediante entrevistas a dos psicólogos operarios del programa en Lima y la facilitación de un taller con los líderes comunitarios en el centro poblado, se evaluó en qué medida el diseño del proyecto venía incluyendo el concepto de exclusión social y sus distintas dimensiones. El propósito final de este trabajo consistió en poder brindar oportunidades de mejora para la implementación de las actividades a la luz de los resultados encontrados.

Situación a mejorar

El curso de Psicología Inclusión y Exclusión Social es uno de los 4 cursos integradores del plan de estudios de Psicología de la PUCP. Su objetivo es procurar que el estudiante diseñe y aplique acciones de intervención y evaluación para la disminución de la exclusión social desde la perspectiva psicológica. Con esta finalidad, el curso exigió, entre otras actividades, la evaluación y retroalimentación de un proyecto orientado a promover la inclusión social en un contexto de desastre denominado "Recuperando la vida de los niños y niñas: espacio urbano y emergencia". Específicamente, se evaluó en qué medida el diseño del proyecto venía incluyendo el concepto de exclusión social y sus distintas dimensiones. Por esta razón, los estudiantes debieron realizar entrevistas a operarios del proyecto en Lima y facilitar talleres participativos con dirigentes comunitarios en Piura. A partir de la información recogida, la consigna era sistematizar y analizar los principales hallazgos y brindar oportunidades de mejora para la implementación de actividades.

Es importante mencionar el hecho de que este proyecto nació a raíz del desplazamiento forzado de los damnificados del distrito de Cura Mori en Piura por el fenómeno de El Niño que tuvo lugar en el Perú durante el 2017. Cabe recordar que, en esta región, cerca del 25% de la población se vio afectada por las lluvias e inundaciones (Venkateswaran, McClune y Enríquez, 2017). Debido a lo anterior, más de 11 652 personas debieron desplazarse y ser reubicadas en aproximadamente 31 refugios y 1041 carpas (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2017). De igual manera, se confirmaron 6270 casos de dengue; 627 infectados con Chikungunya; y 308, con Leptospirosis. Frente a todo lo presentado, el Instituto Nacional de Defensa Civil [INDECI] declaró a la región en el nivel más crítico de emergencia y en alerta sanitaria.

Frente a este crítico contexto, el proyecto internacional "Recuperando la vida de los niños y niñas: espacio urbano y emergencia" buscó garantizar que los albergues temporales ante situaciones de desastres naturales en Piura sean espacios sanos, seguros y estimulantes. Específicamente, una de las comunidades con las que el proyecto trabajó fue con el Nuevo Centro Poblado Km. 975 en el

distrito de Cura Mori. Los objetivos planteados fueron promover la recuperación socioemocional y participación comunitaria; implementar el modelo de albergue Urban 95 con servicios de atención para el cuidado y desarrollo, y fortalecer las capacidades de las autoridades y funcionarios para la respuesta y recuperación de los servicios públicos. Finalmente, el proyecto se propuso evaluar sus resultados y emplearlos de insumo para presentar una propuesta de escalamiento de política pública integral que permitiese enfrentar los desastres naturales desde la restitución de servicios.

Para poder realizar la evaluación del proyecto, el curso nos brindó una oportunidad inédita e irrepetible en nuestra formación: la posibilidad de viajar a Nuevo Centro Poblado Km. 975 y facilitar talleres comunitarios para recoger información. De esa manera, un representante de cada grupo de trabajo fue elegido para irse de viaje a Piura con los docentes del curso; mientras que el resto de los integrantes debía realizar entrevistas a consultores del proyecto en Lima. En el caso de mi grupo, me ofrecí voluntariamente y, debido a que el resto de mis compañeras no podía participar, fui seleccionado. Más adelante, narraré mis impresiones sobre esta provechosa y amena oportunidad de aprendizaje.

Reseña teórica

Es importante exponer que el proyecto sigue el enfoque Urban 95, el cual se centra en tres aspectos. En primer lugar, el trabajo se enfoca en niños pequeños, desde el nacimiento hasta los 3 años, y en sus cuidadores. El segundo aspecto se orienta a que la labor debe afectar a toda la comunidad/ciudad a través del urbanismo y gestión municipal. Por último, con respecto a los espacios en la ciudad se centra en los espacios públicos y la movilidad, sin olvidar el acceso a la asistencia sanitaria y la vivienda (Watanatada, 2018). En otras palabras, desde el enfoque Urban 95 se desea que los espacios de albergue respondan a las necesidades de niños y niñas de 0 a 3 años a fin de promover el desarrollo de la primera infancia. Además, este enfoque considera e incluye la perspectiva y necesidades de los niños y niñas para organizar el diseño de su espacio.

Por otro lado, el proyecto inició con dos procesos de diagnóstico de naturaleza participativa comunitaria sobre el desarrollo socioemocional de los niños y niñas y el sentido de comunidad de los pobladores de Nuevo Centro Poblado Km. 975. En primer lugar, el diagnóstico socioemocional reportó que las principales dificultades que presentan los niños se relacionan a la habilidad para expresar sentimientos y ser empáticos y su habilidad para interactuar de forma adecuada con pares, sus padres y otros adultos. En cuanto a los cuidadores de los niños, estos expresan en su mayoría que el cariño, educación y un ambiente familiar armonioso, son elementos fundamentales para el desarrollo de sus hijos. Por otro lado, el diagnóstico comunitario concluyó que las principales preocupaciones de las personas del Nuevo Centro Poblado Km. 975 de Cura Mori, eran los problemas para el acceso a la luz,

el agua, la educación y la salud, la infraestructura de las viviendas y de los espacios públicos, la inseguridad y conflictos con una empresa privada. Asimismo, se resaltó de manera favorable las redes interpersonales, comunitarias y con otros agentes externos. Por último, desde este diagnóstico se identificaron resultados positivos en relación a la agencia y empoderamiento de los pobladores a pesar del contexto adverso en el cual se encontraban.

En esa línea, los miembros de la comunidad debieron movilizar sus recursos personales y colectivos para poder hacer frente a la pérdida de sus hogares y al hecho de establecerse en un refugio temporal. Lamentablemente, el proceso de desplazamiento forzado y la adaptación a un nuevo hogar no fueron las únicas condiciones que pusieron a los comuneros en situación de vulnerabilidad. El reducido acceso a servicios de luz, agua y desagüe; así como la lejanía del centro poblado con respecto a un establecimiento de salud o a colegios para sus hijos amenazaban el ejercicio de derechos básicos tales como tener una vivienda digna, gozar de buena salud o recibir una educación de calidad. En un panorama como el descrito anteriormente, es preciso introducir el concepto de exclusión social, la cual puede ser definida como la sistemática vulneración de derechos a ciertos grupos de una sociedad y que tienen su origen en profundas desigualdades estructurales (Silverio, 2008). En ese sentido, constituye un proceso de naturaleza multidimensional y multifactorial que implica la sistemática privación de distintos derechos y que repercute en el bienestar de los grupos excluidos (Jimenez, 2008).

Si bien el concepto de exclusión social es propuesto desde el Derecho y la teoría sociológica para explicar la opresión y marginalización de grupos minoritarios, este fenómeno puede ser estudiado por la psicología en la medida en que se busca comprender las ideologías, creencias y sentimientos que legitiman las desigualdades sociales; así como el efecto que esta violencia estructural produce sobre los miembros del grupo oprimido tanto a nivel individual como colectivo. Sobre ese último punto, aparecen dos enfoques particulares que orientan la comprensión de estas dinámicas: el enfoque de capacidades y el enfoque de la psicología comunitaria.

El primero consiste en un enfoque centrado en el bienestar del individuo que cuestiona la premisa de que el bienestar de una persona dependa únicamente de su nivel de ingresos (Sen, 2000). Consecuentemente, se plantea la existencia de otras dimensiones implicadas en el bienestar individual y colectivo de las personas tales como acceder a una educación de calidad, recibir una alimentación nutritiva, contar con servicios básicos y que se respete la integridad física y la vida. En ese sentido, se emplea el concepto de capacidades para evaluar el grado de desarrollo de un grupo humano, entendido como las libertades efectivas que poseen las personas para ser y hacer aquello que valoren, y que tengan razones para hacerlo (Sen, 2000). Asimismo, se presta atención a las variables intrínsecas de la persona como también a cuestiones externas (Gallego, 2015), como en este caso un desastre natural.

Desde este enfoque, la promoción del desarrollo exige la ampliación de las oportunidades del individuo para llevar a cabo aquellos modos valiosos de vida; así como fomentar su capacidad de

agencia, entendida como la libertad que tiene el ser humano para escoger entre una serie de oportunidades que la sociedad le brinda (Iguíñiz, 2011). Este concepto se refiere, en otras palabras, a la capacidad de elegir aquello que uno valora y que considera esencial para su desarrollo (Sen, 2000). Para ello, se encuentra implicada la capacidad de razonamiento, deliberación y planificación que poseen las personas para decidir qué modo de vida seguir y qué acciones concretas llevar a cabo. En suma, por la visión holística que plantea de la satisfacción de necesidades humanas y su énfasis en el bienestar humano, este enfoque es empleado en distintas organizaciones de promoción de la inclusión social.

El segundo enfoque constituye una perspectiva de apoyo a las comunidades a movilizarse por sí misma para prevenir y afrontar sus problemas sociales (ONU, 2008). En esa línea, este enfoque apoya a las personas involucradas para que restablezcan redes de apoyo con el objetivo de reforzar la dignidad y autoestima de los involucrados. En última instancia, se persigue el empoderamiento de todos los actores de la comunidad para lograr un apoyo mutuo y el desarrollo de su capacidad de agencia para movilizar sus recursos (Montero, 2004; Rappaport, 1987). Para lograr este objetivo, nuestra aproximación a la comunidad exige el reconocer las necesidades que afronta, las relaciones de poder en las que se ve implicada y los recursos con los que cuenta (Montero, 2004). En ese sentido, el trabajo en psicología comunitaria requiere de un diálogo horizontal en el que los saberes científicos y los de la comunidad se encuentren en igualdad de condiciones (Montero, 2004).

En ese sentido, uno de los conceptos más importantes desde esta perspectiva constituye el de la participación comunitaria. Montero (2004) la define como el conjunto de procesos psicosociales mediante los cuales las personas se movilizan para satisfacer sus necesidades y que, en el proceso de hacerlo, promueven la construcción de ciudadanía y el cambio social. Este concepto supone a su vez la noción de empoderamiento, la cual resume el objetivo de la psicología comunitaria (Rappaport, 1987). El empoderamiento busca posicionar a las comunidades y sus integrantes en un rol protagonista de su propio cambio y mejora de calidad de vida; para lo cual, es importante dotar de control y dominio a las personas sobre su realidad (Úcar, 2009).

Un factor importante para fomentar el empoderamiento consiste en el sentido de comunidad, entendido como una experiencia subjetiva de pertenencia a una colectividad. A partir del reconocimiento de una similitud con el otro, se deriva el sentimiento de pertenencia a una estructura amplia y estable que se encuentra afincada además en un lugar determinado. No solo involucra la construcción de vínculos de cercanía con los miembros de la comunidad, sino también la conexión emocional con un determinado lugar y las personas con las que lo comparte (Jariego, 2004). Desde la psicología comunitaria, el sentido de comunidad se explora a partir de cuatro factores: pertenencia, influencia, satisfacción de necesidades y conexión emocional (Ramos-Vidal y Maya-Jariego, 2014).

Desde la perspectiva de la psicología comunitaria, se proponen técnicas cualitativas para el recojo de información entre las que se destaca la observación participante y los grupos de discusión. La primera técnica consiste en el registro sistemático del fenómeno a observar y, a la vez, reconociendo el hecho de que la propia presencia del observador configura la dinámica que registra (Montero, 2004). Esta técnica proviene de la antropología en tanto se busca que el investigador se vincule y se involucre con la comunidad en sus distintas actividades. Ello va a permitir recoger de forma científica la subjetividad colectiva y los significados compartidos por el grupo social. La segunda técnica consiste en crear espacios de diálogo con los miembros de una comunidad sobre determinados aspectos de interés para el investigador, en los que los participantes validen, refuten o modifiquen sus discursos a partir de la conversación con los demás (Fàbregues Feijóo y Paré, 2010). Se busca captar así las percepciones consensuadas que se tiene en un grupo, así como aquellas voces disidentes. En la medida en la que se busca crear un clima de confianza entre los participantes, incluyendo al investigador como un miembro más del grupo, se espera poder abordar temas que en entrevistas individuales serían más complejas de recoger por la deseabilidad social.

Solución planteada

Como se expuso previamente, la evaluación del proyecto “Recuperando la vida de los niños y niñas: espacio urbano y emergencia” en el Nuevo Centro Poblado km. 975 de Piura tuvo por objetivo determinar el grado de inclusión del concepto de exclusión social en su diseño y, a partir de ello, brindar oportunidades de mejora para la implementación de sus actividades. En esa línea, se describirá a continuación a los participantes de la evaluación, así como las técnicas de recojo de la información. Posteriormente, se detallará el procedimiento llevado a cabo por el equipo evaluador considerando la formulación de los instrumentos, la implementación de las actividades de evaluación y la elaboración del plan de análisis de datos. Finalmente, se expondrá los principales hallazgos y las oportunidades de mejora que se plantearon en función de lo reportado.

En primer lugar, se contó con la participación de cinco promotoras del proyecto “Recuperando la vida de los niños y niñas: espacio urbano y emergencia”, un dirigente comunitario de Nuevo Centro Poblado km. 975, y dos psicólogos operadores del proyecto. Cabe señalar que, a excepción de estas dos últimas personas, el resto de los participantes residía en Piura. En todos los casos, se solicitó su autorización para participar de una entrevista o un taller participativo, en el caso de las promotoras, orientados a recoger información sobre las actividades del proyecto en la comunidad. Asimismo, se les reiteró el carácter confidencial y voluntario de su participación. Para las entrevistas individuales, se solicitó también permiso para registrar el audio de la información compartida con una grabadora.

Finalmente, se les solicitó la firma de un protocolo de consentimiento informado con los términos y condiciones descritos previamente.

Por otro lado, como técnicas de recojo de la información se realizó entrevistas semiestructuradas a dos operadores del proyecto para conocer los resultados de la intervención e identificar sus conocimientos sobre el concepto de exclusión social. Posteriormente, se entrevistó a dos promotoras del proyecto y a un dirigente comunitario de Nuevo Centro Poblado km.975 para conocer su percepción sobre el impacto del programa en sus comunidades. En adición a ello, se facilitó un taller participativo con cinco promotoras del proyecto para reflexionar colectivamente sobre el proyecto, su propósito y las actividades implementadas con tal fin. De la misma manera, se recurrió también a la revisión de fuentes secundarias de información tales como el informe final de diseño e implementación del proyecto, y los dos diagnósticos realizados antes de su ejecución. El primero de ellos estuvo orientado a identificar de forma participativa las preocupaciones fundamentales de los adolescentes y adultos de la comunidad, así como los recursos y redes de apoyo con los que contaban. Por su parte, el segundo diagnóstico tuvo como propósito el obtener una visión del estado socioemocional actual de los niños y niñas menores de seis años que residían en Nuevo Centro Poblado km.975.

La evaluación del proyecto “Recuperando la vida de los niños y niñas: espacio urbano y emergencia” inició con la revisión de las fuentes secundarias expuestas anteriormente, para conocer cuáles fueron las principales problemáticas identificadas en la comunidad y, en función a ello, identificar cuáles eran los objetivos de intervención propuestos. A partir de estos materiales, se elaboró un resumen ejecutivo del proyecto con las ideas más relevantes en cuanto a su propósito, diseño e implementación de actividades. Mediante la técnica de la lluvia de ideas, se estableció como indicadores previos para la formulación de los instrumentos, a aquellos elementos teóricos de la perspectiva psicológica de la exclusión social que fueran relevantes para el análisis del proyecto.

A continuación, se prepararon los instrumentos para la recolección de información desde las fuentes primarias; para lo cual se inició con la elaboración de dos guías de entrevista semiestructurada, una para los operarios del proyecto y otra para los representantes comunitarios. En particular, cada guía de entrevista fue elaborada preliminarmente por un grupo de estudiantes de cada horario del curso de Psicología, Exclusión e Inclusión Social. Inmediatamente después, se juntó a los grupos de ambos horarios que habían construido la misma guía de entrevista a fin de revisar y consensuar las dos guías de entrevistas definitivas. De manera análoga, se construyó el diseño del taller participativo con las promotoras para identificar sus experiencias y percepciones sobre la labor del proyecto en su comunidad.

Luego de haber definido los instrumentos de recojo de información, se agendó las entrevistas con los operarios del proyecto; mientras que un integrante por equipo viajó a Piura para contactarse

con los representantes de Nuevo Centro Poblado km.975. En la primera visita a la comunidad, se presentó a los evaluadores ante un dirigente comunitario y dos promotoras del proyecto en el anfiteatro comunal; a fin de pedirles permiso para recoger información. Una vez recibido su consentimiento, los evaluadores les solicitaron una entrevista en ese momento. Después de haber entrevistado a las promotoras del proyecto, se pidió al dirigente que pudiera convocar a algún otro líder o promotor que estuviera dispuesto a ser entrevistado. Gracias a ello, se contactó a otro dirigente comunitario, el cual estuvo de acuerdo con la realización de una entrevista.

Posteriormente, se coordinó con los representantes comunitarios sobre el horario del taller participativo a llevarse a cabo el día siguiente y, asimismo, se les solicitó poder invitar a otras personas vinculadas al proyecto. La primera visita a la comunidad finalizó con la exploración de ciertos sectores del Nuevo Centro Poblado km. 975. Al día siguiente, se realizó el taller participativo con cinco promotoras del proyecto en el anfiteatro comunal, donde se les presentó a los evaluadores y se les solicitó su participación anónima y voluntaria. Inmediatamente después, y bajo su consentimiento, se dio inicio al taller con dos dinámicas rompehielos para generar confianza entre los participantes. Una vez entablado el *rapport* con las participantes, se las invitó a acudir al local comunal para proseguir con las actividades propuestas.

En ese sentido, se les brindó la consigna de plasmar sobre un pliego de papel *kraft* un mapa Nuevo Centro Poblado km.975, en el cual se encontrasen los lugares de la comunidad que consideren más importantes y en los que el proyecto haya intervenido. Mediante el diálogo y la colaboración entre las promotoras, se consensuó un mapa comunitario en el cual se había considerado lugares tales como las oficinas del proyecto, los comedores populares, el módulo Cuna Más, el PRONOEI, el tanque de agua comunitario y el paradero de mototaxis. Las promotoras expusieron el mapa ante el equipo y detallaron los lugares de la comunidad que habían incluido, así como las acciones que había realizado el proyecto en esos sitios.

A continuación, se invitó a las participantes a elaborar una línea de tiempo de las actividades que el proyecto había realizado en la comunidad; para lo cual se les brindó otro pliego de papel *kraft*. A través de la reflexión conjunta, se identificó los principales acontecimientos en los últimos 12 meses, entre los cuales se encontró los diagnósticos participativos, las capacitaciones sobre alimentación saludable en la primaria infancia, los talleres de pautas de crianza positiva, y las visitas de autoridades locales y estudiantes universitarios. En particular, una de las actividades del proyecto que fueron plasmadas en la línea de tiempo y que más llamó la atención fue la elaboración de maquetas por parte de los niños sobre cómo sería su comunidad ideal. Las promotoras presentes explicaron que esta dinámica tuvo por objetivo recoger de forma lúdica las expectativas y necesidades de sus menores hijos con respecto a la habilitación urbana del Nuevo Centro Poblado km.975. Más aún recordaron con alegría el hecho de que las maquetas elaboradas fueran tomadas en cuenta por los arquitectos

responsables de la urbanización del terreno eriazo. Una vez expuesta la línea de tiempo, se cerró el taller haciendo una síntesis de las reflexiones vertidas y se agradeció a las promotoras por su participación.

A partir de toda la información recogida, se elaboró una matriz para identificar los conceptos, características y enfoques psicológicos de la exclusión social que pudieran evidenciarse en el diseño e implementación del proyecto. En ese sentido, cada uno de los elementos teóricos identificados fue rotulado y clasificado según la fuente de información en la cual aparecía. Asimismo, para cada concepto reconocido, se eligió aquella cita textual que ilustrara de mejor manera su significado y se brindó una propuesta para fortalecer su implementación en el proyecto. De esta manera, se realizó un análisis temático de la información cualitativa recolectada, en función de los indicadores que se habían empleado previamente para construir los instrumentos de evaluación.

En primera instancia, se reportaron semejanzas en cuanto a la forma de definir la exclusión social entre la literatura científica, los operarios del proyecto y los miembros de la comunidad. Los operarios reconocían la naturaleza multidimensional y multifactorial de la exclusión en tanto la consideraban como un factor que dificulta el desarrollo integral de las personas. Ello se debía a la vulneración de diferentes dimensiones de sus derechos fundamentales: salud, educación, vivienda, servicios básicos y desarrollo humano. De manera análoga, los miembros de la comunidad reconocían encontrarse en una dinámica de exclusión social por el desamparo del Estado en cuanto a la reconstrucción de sus hogares, la falta de servicios básicos y el no contar ni con un colegio cerca ni con una posta que atienda durante todo el día.

En segunda instancia, los discursos de los entrevistados, tanto operarios como líderes comunitarios, incluyeron elementos teóricos del enfoque de la psicología comunitaria: participación y sentido de comunidad. Con respecto al primero, los operarios relataron situaciones de participación comunitaria que acontecieron durante la realización del diagnóstico comunitario. En particular, se reporta la alta predisposición de los miembros de la comunidad para brindar información sobre sus principales preocupaciones, necesidades y recursos, al igual que las alternativas de solución que consideraban. Cabe señalar que el proyecto contempló como técnica de recojo de información los talleres participativos. Asimismo, se comenta el alto grado de organización de la comunidad para planificar sus horarios y distribuir las distintas tareas entre sus miembros. De la misma forma, los representantes de la comunidad identifican diversas situaciones en las que el proyecto fomentó la participación comunitaria. Por ejemplo, se recuerda que durante el diagnóstico los arquitectos del Nuevo Centro Poblado invitaron a los niños de la comunidad a que construyeran maquetas de plastilina para plasmar su visión de cómo debería ser una ciudad; y que que estas maquetas sirvieron como insumo para el diseño y posterior construcción del pueblo.

Con respecto al sentido de comunidad, el diagnóstico comunitario y las narraciones de las promotoras del proyecto dan cuenta de un fortalecimiento del sentido de comunidad entre los miembros de Nuevo Centro Poblado ante un contexto de desastre natural. En ese sentido, la creación de lazos de confianza entre los miembros de la comunidad facilitó el trabajo en conjunto entre los gestores del proyecto, las promotoras y las familias. Los vecinos se motivaron mutuamente para participar en las actividades del proyecto y para mostrarse dispuestos a conversar con las promotoras. No solo este sólido sentido de comunidad contribuyó al diagnóstico y a la implementación del proyecto, sino que también despertó entre los pobladores el deseo de construir espacios de encuentro como parques, canchas deportivas y juegos infantiles para afianzar los vínculos entre vecinos.

Por otro lado, el informe de diagnóstico socioemocional y las entrevistas revelan la inclusión de un segundo enfoque en el diseño del proyecto, el de las capacidades, así como su contribución al desarrollo de la capacidad de agencia. Evidencia de ello reside en el hecho de que el proyecto incluyese en su ámbito de intervención al cuidado de la salud durante el embarazo y en la primera infancia. Análogamente, la población considera como necesarias para su bienestar condiciones que trascendían a la búsqueda de recursos económicos, lo cual se evidencia en la preocupación primordial por proteger el bienestar físico y psicológico de los niños. Las madres no solo se preocupan por cuidar la salud física de sus hijos y de su familia, sino que también le otorgan una importancia crucial al cuidado del vínculo entre padres e hijos. Desarrollar un apego saludable y educar con amor sintetizan sus principales consignas. En adición a ello, otro aspecto que consideraban clave era la búsqueda por una educación de calidad para sus hijos.

Las nociones de ampliación de libertades y el desarrollo de la agencia se evidenciaron en el propósito del proyecto de ser autosostenible en el tiempo, de que Nuevo Centro Poblado sea capaz de autogestionar sus propios recursos y necesidades. Se espera pues que el pueblo monitoree su propio avance como comunidad. En esa línea, la promoción de la capacidad de agencia se evidencia en la preocupación del proyecto por el hecho de que las madres promotoras internalicen y, eventualmente, difundan la importancia de llevar a sus hijos a sus vacunas y controles médicos.

En síntesis, los resultados permiten afirmar que el diseño del proyecto ha incorporado el concepto de exclusión social, así como su naturaleza multidimensional y multifactorial. Asimismo, se encuentra presente el enfoque comunitario en tanto las actividades de diagnóstico e intervención incluyeron metodologías participativas que fueron sensibles a las necesidades y demandas de la población beneficiaria. En particular, la presencia de un arraigado sentido de comunidad favoreció la labor del proyecto; en la medida en que los pobladores se animaron a participar de las actividades porque vecinos en los cuales tenían cierta confianza, los incentivaron a ello. En esa misma línea, el interés por el bienestar de los otros miembros de la comunidad se evidencia en esta actitud proactiva de los pobladores para incentivar a que más vecinos se involucren al respecto.

Por otro lado, se concluye que el proyecto incorporó también el enfoque de las capacidades en tanto su diseño otorgó un rol fundamental al cuidado de la salud física y psicológica de los niños y niñas de la comunidad. El desarrollo de la capacidad de agencia no fue dejado de lado si se considera el hecho de que el proyecto se propuso sentar las bases para ser autosostenible en el tiempo; lo cual se evidencia en el involucramiento de las madres de la comunidad en asumir la responsabilidad del cuidado de sus hijos. De manera transversal, es grato reportar el hecho de que la población ha interiorizado la importancia de dimensiones del bienestar que van más allá del factor económico y que, activamente, movilizan sus recursos para poder satisfacer esas necesidades.

A partir de los resultados encontrados se plantearon cuatro recomendaciones para el diseño e implementación del proyecto. En primer lugar, se expuso la importancia de promover un mayor involucramiento de los padres en el cuidado de sus hijos, ya que se reportó que muchos de ellos se mantenían al margen de las capacitaciones por su trabajo. Como consecuencia de ello, y dada la labor del programa en cuanto a la promoción del cuidado de la salud y bienestar infantil entre las madres de la comunidad, se terminaba reforzando roles de género tradicionales. Debido a que no se contempló la baja asistencia de los padres como un riesgo potencial, se reportó que las madres eran quienes más horas invertían en el cuidado del hogar y de los hijos. Asimismo, considerando el rol fundamental de los padres en la atención y la educación de los hijos; se planteó la necesidad de organizar actividades enfocadas en los padres de familia en horarios que sean accesibles para ellos.

En segundo lugar, se sugirió institucionalizar espacios de discusión entre madres para que la información sobre el cuidado de los niños pudiera ser sistematizada y compartida con más cuidadoras primarias de la comunidad. Si bien de manera informal las madres resolvían sus dudas sobre la maternidad entre ellas y compartían los logros de sus hijos; se sugirió la inclusión de sesiones facilitadas por las mismas madres de la comunidad sobre sus experiencias en relación al cuidado de la salud y nutrición de sus hijos. De esta forma, sería posible reforzar la capacidad de agencia de las madres y, en el proceso, estrechar los lazos de las distintas familias.

En adición a esto, se recomendó también la inclusión de espacios destinados a la prevención del embarazo adolescente y el acompañamiento a madres adolescentes. Dado el incremento en los índices del embarazo adolescente que reportaron las entrevistadas, se consideró primordial el establecimiento de alianzas con organizaciones que promuevan espacios de educación sexual integral en la comunidad. En ese sentido, se recomendó la implementación de servicios de salud diferenciados para la atención integral a adolescentes; en los cuales se les brinde gratuitamente métodos anticonceptivos y consejería en la prevención del embarazo y las ETS. Asimismo, se consideró necesario que estos espacios puedan acompañar a las madres adolescentes de la comunidad durante su embarazo y que promueva la creación de redes de apoyo entre madres primerizas.

Finalmente, una de las mayores preocupaciones que tenía actualmente la comunidad consistía en el hecho de que se elegiría próximamente a un nuevo alcalde y se temía posibles conflictos a futuro. Por esa razón, se propuso la organización de foros vecinales para que los pobladores expongan alternativas para afianzar el vínculo con la municipalidad. De igual manera, se sugirió presentar un resumen ejecutivo del proyecto al alcalde que fuera a asumir el cargo, para informarle de las actividades realizadas y los resultados alcanzados.

Principales resultados de aprendizaje

La oportunidad de participar de la evaluación del proyecto “Recuperando la vida de los niños y niñas: espacio urbano y emergencia” fue una única y valiosa oportunidad de aprendizaje como parte de mi formación profesional.

En primer lugar, aprendí cómo conducir el proceso de una evaluación psicológica en sus distintos momentos y en función a sus objetivos. En particular, la evaluación en la que participé tuvo como propósito principal el contrastar hipótesis sobre la inclusión de determinados conceptos y enfoques de la exclusión social en el diseño e implementación de un proyecto. Consecuentemente, se brindó la indicación de empezar el proceso evaluativo con la definición de indicadores o categorías previas coherentes con la literatura científica sobre el fenómeno a ser evaluado. Si bien en otros estudios o investigaciones había empezado también con una revisión del estado del arte, me llamó particularmente la atención el tener un espacio de reflexión y establecimiento de estas categorías en este proceso. Recién pude comprender la importancia de dedicarle tiempo a este ejercicio al momento de analizar la información, puesto que nuestra matriz de sistematización de resultados se organizó en función de aquellos indicadores teóricos.

En segundo lugar, el empleo metodológico de técnicas comunitarias para la evaluación me permitió comprender la importancia de facilitar un espacio para la reflexión colectiva de los beneficiarios de un proyecto. No solo ello me acercó a las distintas perspectivas de los involucrados, sino que también permitió el recuerdo de la mayor parte de las actividades del proyecto en la comunidad. De forma análoga a la dinámica de grupos de discusión, en el taller participativo las promotoras pudieron discutir, reafirmar o negar los recuerdos de las otras promotoras sobre el proyecto (Fàbregues Feijóo y Paré, 2010). En consecuencia, las promotoras pudieron elaborar colectivamente un registro visual detallado de los lugares y las fechas en que tuvieron lugar las actividades programáticas. En adición a ello, brindaron testimonios personales y experiencias que enriquecieron la información presentada.

Por otro lado, un tercer aprendizaje de esta experiencia constituyó el procurar tener siempre una actitud crítica durante el proceso de evaluación. Como se reportó anteriormente, el proyecto tenía una clara incorporación en sus actividades del concepto de exclusión social, su naturaleza

multidimensional y los enfoques psicológicos de este fenómeno. A pesar de ello, una situación que no se detectó durante el recojo de la información fue el no haber promovido una distribución equitativa del cuidado de los hijos entre padres y madres. Si bien se brindó información a las madres sobre cómo brindar una adecuada nutrición y crianza positiva a sus hijos, el proyecto no había contemplado que tendría una reducida participación de los padres de familia por motivos de tiempo o trabajo. Para evitar la reproducción de desigualdades de género, se sugirió implementar sesiones dirigidas a padres en horarios a los que pudieran acudir, para incentivarlos a compartir la responsabilidad del cuidado de los hijos.

Por último, y a nivel personal, considero que el mayor aprendizaje que me llevé de la experiencia de evaluación de este proyecto fue el darme cuenta de la posición de privilegio que tenía como estudiante y ahora como profesional frente a las personas en condición de vulnerabilidad con las que trabajé e iría a trabajar más adelante. Escuchar de mis entrevistadas el haber presenciado la muerte de bebés por falta de atención médica oportuna o falta de alimentos fue algo que me movilizó profundamente. Asimismo, pude reflexionar sobre la importancia de tener siempre presente las relaciones de poder que podía tener con personas con las que intervenía, no sólo en trabajo con comunidades, sino también en cualquier intervención psicológica en adelante. Finalmente, viendo en retrospectiva esta experiencia, puedo decir que desde aquella ocasión el deseo de servir y contribuir desde mi conocimiento a la mejora de la sociedad en la que vivo se volvió una de mis mayores motivaciones en mi labor profesional.

Conclusiones

A partir de lo reportado anteriormente, me es posible arribar a algunas conclusiones sobre mi proceso de aprendizaje en cada una de estas competencias y a un balance sobre mi cumplimiento del perfil de egreso. A continuación, presentaré el detalle por cada competencia de mis fortalezas y oportunidades de crecimiento profesional.

En primer lugar, puedo afirmar que se me ha brindado la oportunidad de participar en la elaboración de diversos diagnósticos como parte de mi formación, siendo el realizado para Psicología y Violencia mi mejor trabajo. Gracias a la realización de este diagnóstico he ganado valiosa experiencia con respecto al planteamiento de objetivos y a la elección de las técnicas de recojo de la información. En particular, la observación, conducción de entrevistas y el análisis cualitativo de la información constituyen mis principales fortalezas en esta competencia. Si bien he tenido también experiencias en facilitación de grupos de discusión y en metodologías cuantitativas con fines diagnósticos, reconozco que aún tengo una amplia posibilidad de crecimiento en el manejo de estas herramientas. Considero que poder involucrarme en futuros espacios profesionales que requieran la realización de estas técnicas me permitirá ganar experiencia al respecto.

En segundo lugar, a pesar de haber laborado en el rubro de la investigación de mercados, el haberla realizado asumiendo una perspectiva de gestión de procesos me permitió adquirir habilidades para el diseño y la ejecución de intervenciones psicológicas. En particular, el liderazgo, la proactividad, el trabajo en equipo y mi capacidad analítica son mis mejores recursos al momento de realizar cualquier intervención desde la psicología. Como oportunidad de mejora considero que el poder laborar dentro de espacios de diseño de proyectos y facilitación de actividades me permitirá exponerme y aprender sobre la cancha.

Finalmente, con respecto a la competencia Evalúa, reconozco el gran interés que tengo en poder involucrarme en espacios que me permitan aplicar lo aprendido durante mi formación universitaria. La experiencia del curso de Psicología, Inclusión y Exclusión Social me hizo darme cuenta de lo importante que es el realizar evaluaciones de rigor en la mejora del diseño de proyectos y de las habilidades con las que cuento para ello. En particular, mi capacidad analítica y mi experiencia en metodologías cualitativas van a ser mi mejor recurso.



Consideraciones éticas

La formación académica recibida me brindó los conocimientos y herramientas necesarias para procurar un ejercicio profesional coherente no solo con la legislación nacional vigente (Ley N° 28369, 2004); sino también con ciertos principios éticos que regulan la intervención en psicología. Cabe señalar que este discernimiento fue parte de mi ejercicio en cuanto a las competencias Diagnóstica, Interviene y Evalúa.

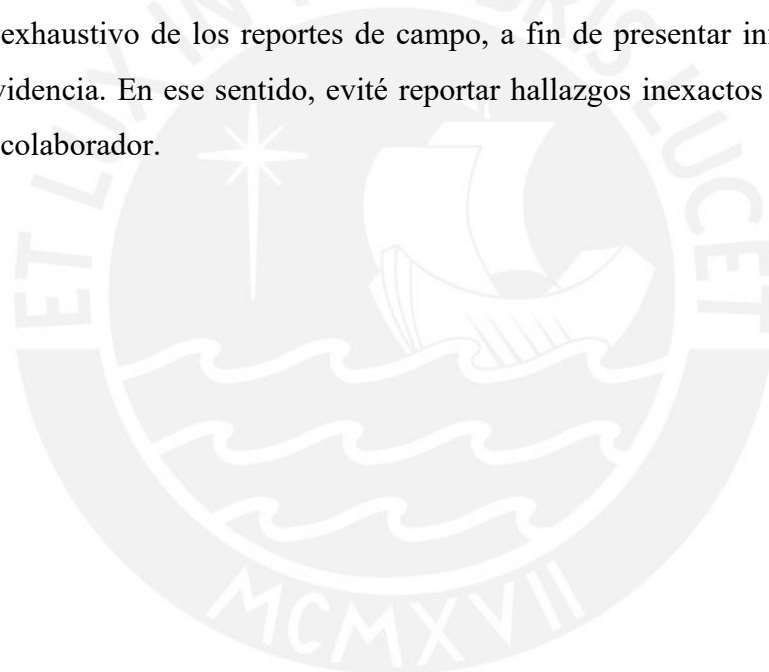
En primera instancia, uno de los principios que rigieron mi conducta profesional fue el de Beneficencia y No Maleficencia (Principio A) (Asociación Americana de Psicología [APA], 2017). Como parte del trabajo de diagnóstico para el curso de Psicología y Violencia, me enfrenté a situaciones en las que el cuidado de mis entrevistadas fue amenazado por contingencias de salud física o por el recuerdo de experiencias emocionalmente movilizantes. Si bien no se había elaborado un protocolo de contención que contemplara qué hacer ante estos casos; mi formación previa en investigación cualitativa me permitió ser consciente de que debía priorizar el bienestar físico y psicológico de las participantes. Consecuentemente, la interrupción de las entrevistas y su respectiva grabación, así como el brindarles contención y soporte emocional dan cuenta de mi preparación para el manejo de estas situaciones en salvaguarda del cuidado de las personas.

En esa línea, un segundo principio que orientó mi ejercicio profesional fue el del Respeto a los Derechos y la Dignidad de las Personas (Principio E) (APA, 2017). Bajo este principio general, hago referencia al deber de proteger la autodeterminación, la libertad de consentimiento y la confidencialidad de la información (Federación Europea de Asociaciones de Psicología [EFPA], 2005). En particular, se evidencia el reconocimiento de estos derechos en el haber informado a los participantes de los trabajos de diagnóstico y de evaluación, sobre el propósito respectivo del estudio en el cual tomaban parte. Asimismo, en el haberles explicado sobre el carácter confidencial y voluntario de su participación y la posibilidad de finalizarla sin perjuicio alguno. Cabe señalar que para aquellas entrevistas que fueron grabadas, se solicitó el permiso respectivo. En todo momento, se respetó el anonimato de los participantes y se compartió únicamente la información recogida con el equipo de trabajo y los docentes supervisores.

En adición a lo anterior, el respeto a la confidencialidad de la información fue parte también de mis prácticas preprofesionales. Si bien no tuve la oportunidad de aplicar las encuestas de los estudios de mercado a mi cargo, en ningún momento exigí a los encuestadores que obligaran a las personas a participar. Ello a pesar de la dificultad para acceder a ciertos segmentos de la población que eran de interés para los clientes. Asimismo, y en respeto de la política de privacidad de la información de mi

centro de prácticas, no compartí las bases de datos ni los informes de resultados de los estudios en los cuales formé parte. En ese sentido, para la publicación del presente informe, se ha omitido aquellos datos que pudieran identificar a mi centro laboral o a alguno de los clientes con los cuales trabajé.

Finalmente, mi labor profesional se rigió por los principios transversales de competencia e integridad (EFPA, 2005). Estos principios fueron particularmente salientes en el desarrollo de mis prácticas preprofesionales, para las cuales se me requirió gradualmente el conducir estudios de mercado y elaborar informes de resultados. Debido a que no había recibido una formación específica en psicología del consumidor, durante mis primeros meses me capacité en esta rama de la psicología y en las metodologías empleadas por mi centro de trabajo. En esa línea, la biblioteca de información de la organización fue mi principal, mas no mi única, fuente de aprendizaje. Conforme fui asumiendo mayores responsabilidades, recurrí al consejo de mis supervisores o al de compañeros de trabajo con mayor experiencia al respecto. Por otro lado, en la elaboración de mis reportes de resultados procuré realizar un análisis exhaustivo de los reportes de campo, a fin de presentar información acertada y fundamentada en evidencia. En ese sentido, evité reportar hallazgos inexactos o alterados por parte mía o de algún otro colaborador.



Referencias

- Aaker, J.L. (1997). Dimensions of brand personality. *Journal of Marketing Research*, 34, 347-356.
- Aaker, J.L., Vohs, K.D., Mogilner, C. (2010). Nonprofits are seen as warm and for-profits as competent: firm stereotypes matter. *Journal of Consumer Research*, 37, 2, 224-237.
- Acosta, M. (2013). Panorama general del bullying por homofobia. En M. Acosta, L. Cuellar y J. Martínez (eds.), *Colombia: el bullying por homofobia debe salir del clóset* (pp. 5-15). Bogotá: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1977). Attitude behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84, 888-918.
- Asociación Americana de Psicología (2017). *Principios éticos del psicólogo y código de conducta*. APA.
- Atkinson, R.C. y Shiffrin, R.M. (1968). Human memory. A proposed system and its control processes. En K.W. Spence y J.T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation* (pp. 89-195). Nueva York: Academic Press.
- Ausubel, D.P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Ayala-Carrillo, R. (2015). Violencia escolar: Un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11(4), 493-509.
- Baron, R.A. y Byrne, D. (2005). *Psicología social*. Madrid: Pearson Educación.
- Beane, T.P. y Ennis, D.M. (1987). Market segmentation: a review. *European journal of marketing*, 21(5), 20-42.
- Belk, R. (1988). Possessions and the extended self. *Journal of Consumer Research*, 15, 139-168.
- Bem, D.J. (1972). Self-perception theory. En Berkowitz, L. (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 1-62). Nueva York: Academic Press.
- Cáceres C. F., y Salazar, X. (2013). "Era como ir todos los días al matadero...": *El bullying homofóbico en instituciones educativas públicas de Chile, Guatemala y Perú*. Lima: IESSDEH, UPCH, PNUD y UNESCO.
- Carver, C.S. y Scheier, M.F. (2014). *Teorías de la personalidad*. México: Pearson Educación.
- Centro de Promoción y Defensa de los Derechos Sexuales y Reproductivo. (2016). *Estudio nacional sobre clima escolar en el Perú 2016*. Recuperado de <http://promsex.org/>
- Cerezo, F. (2015). Bullying homofóbico: El papel del profesorado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 417-424.

- Chaplin, L.N. y John, D.R. (2005). The development of self-brand connections in children and adolescents. *Journal of Consumer Research*, 32, 119-129.
- Cialdini, R.B. y Rhoads, K.V.L. (2001). Human behavior and the marketplace. *Marketing Research*, 13(3), 8-13.
- Cornejo, J. (2012). Componentes ideológicos de la homofobia. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 7(26), 85-106.
- Cueto, R.M., Espinosa, A., Robles, R. (2017). Narrativas sobre la sociedad peruana y la identidad nacional en estudiantes universitarios peruanos. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 12(38) 7-21.
- Deci, E.L., Olafsen, A.H., y Ryan, R.M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 19-43.
- Deci, E.L., y Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Demby, E.H. (1994). Psychographics revisited: the birth of a technique. *Marketing research*, 6, 26-29.
- Domjan, M. (2010). *Principios de aprendizaje y conducta*. México: Cengage Learning Editores.
- Dwayne Ball, A. y Tasaki, L.H. (1992). The role and measurement of attachment in consumer behavior. *Journal of Consumer Psychology*, 1(2), 155-172.
- Eagly, A.H. y Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Texas: Harcourt, Brace & Janovich.
- Echagüe, C., y Barrientos, J. (2018). El baile de las que sobran. Interrogando la violencia homofóbica en un liceo público chileno. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 19(1), 1-44.
- Fàbregues Feijóo, S. y Paré, M.H. (2010). El grupo de discusión y la observación participante en psicología. Cataluña: Universitat oberta de Catalunya. Recuperado de <https://docplayer.es/5841494-El-grupo-de-discusion-y-la-observacion-participante-en-psicologia.html>
- Federación Europea de Asociaciones de Psicología (2005). *Código ético*. Recuperado de <http://www.efpa.eu/ethics/meta-code-of-ethics->
- Forero, J. (1978). La psicología del consumidor. *Revista latinoamericana de psicología*, 10(1), 83-92.
- Gagné, M. y Deci, E.L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.
- Gallego, L. (2015). *Bienestar y género bajo el enfoque de las capacidades. Aplicaciones al caso de Medellín* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Repositorio de Tesis Doctoral en Xarxa.
- Gluck, M.A., Mercado, E. y Myers, C.E. (2009). *Aprendizaje y memoria. Del cerebro al comportamiento*. México: McGraw-Hill Educación.

- Gómez, C. y Martín, B. (2008). Motivos sociales. En Palmero, F. y Martínez Sánchez, F. (eds.), *Motivación y Emoción* (pp. 203-224). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Hakala, U., Svensson, J. y Vincze, Z. (2012). Consumer-based brand equity and top-of-mind awareness: a cross-country analysis. *Journal of product and brand management*, 21(6), 439-451.
- Harmon-Jones, E. y Mills, J. (2019). An introduction to cognitive dissonance theory and an overview of current perspectives on the theory. En Harmon-Jones, E. (ed.), *Cognitive dissonance: Reexamining a pivotal theory in psychology* (pp. 3-24). American Psychological Association.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Educación.
- Hernández, R. y Mendoza, C.P. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México: McGraw-Hill Educación.
- Huertas, J.A. (2001). Cultura, sociedad y motivación. Los principales motivos sociales. En Huertas, J.A. (ed.), *Motivación. Querer aprender* (pp. 166-175). Buenos Aires: Aique.
- Hymel, S., y Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293–299.
- Iguñiz, J. (2011). Desarrollo humano: conceptos y perspectivas futuras. En Balian de Tagtachian, B. y Suárez, A.L. (eds.), *Pobreza y solidaridad social en la Argentina: aportes desde el enfoque de las capacidades humanas* (pp. 23-38). Buenos Aires: Educa.
- Jariego, I. M. (2004). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria. *Apuntes de psicología*, 22(2), 187-211.
- Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: Complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 173-186.
- Juárez-Chávez, E., Cooney, E. E., Hidalgo, A., Sánchez, J. y Poteat, T. (2018). Violence experiences in childhood and adolescence among gay men and transgender women living in Perú: a qualitative exploration. *Journal of interpersonal violence*, 1-21.
- Juvonen, J., y Graham, S. (2014). Bullying in Schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, 65, 159-185.
- Kapferer, J.N. (2005). The post-global brand. *Brand management*, 12(5), 319-324.
- Keller, K.L. (1993). Conceptualizing, measuring and managing customer-based brand equity. *Journal of marketing*, 57(1), 1-22.
- Kimble, C, Hosch, H., Hirt, E., Lucker, G.W., Díaz-Loving, R. y Zárate, M. (2002). *Psicología social de las Américas*. México: Pearson Educación.
- Kimmel, M. (1994). Masculinity as homophobia: Fear, shame and silence in the construction of gender identity. En H. Brod, y M. Kaufman (eds.), *Research on men and Masculinities Series: Theorizing masculinities* (pp. 119-141). Thousand Oaks: Sage.

Kinney, T.C. y Taylor, J.R. (1994). *Investigación de mercados. Un enfoque aplicado*. Bogotá: McGraw-Hill.

Ley N° 28369. El Peruano, Lima, Perú, 29 de octubre del 2004.

Marchueta, A. (2014). Consecuencias del bullying homofóbico retrospectivo y los factores psicosociales en el bienestar psicológico de sujetos LGB. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 255-271.

Mertens, D. (2009). Research and evaluation in education and psychology. Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods.

Mick, D.G., Broniarczyk, S.M. y Haidt, J. (2004). Choose, choose, choose, choose, choose, choos, choose: Emerging and prospective research on the deleterious effects of living in consumer hyperchoice. *Journal of Business Ethics*, 52, 207-211.

Miller, G.A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. *Psychological review*, 63(2), 81-97. Thousand Oaks: SAGE.

Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Onkvisit, S. y Shaw, J. (1987). Self-concept and image congruence: some research and managerial implications. *Journal of Consumer Marketing*, 4(1), 13-23.

Organización de las Naciones Unidas. (2008). Enfoque Comunitario en las operaciones de ACNUR. Recuperado de: <http://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=4c5140f72>

Organización de las Naciones Unidas (2017). *Perú Floods: Multicenter rapid assessment report (MIRA) Report*. Recuperado de: https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/documents/files/redhum-pe-informe_final_mira-undac-20170403.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *El Bullying homofóbico y transfóbico en los centros educativos: taller de sensibilización para su prevención*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/>

Payne, J.W., Bettman, J.R. y Johnson, E.J. (1992). Behavioral decision research: a constructive processing perspective. *Annual Review of Psychology*, 4, 87-131.

Poteat, V. P., y Vecho, O. (2016). Who intervenes against homophobic behavior? Attributes that distinguish active bystanders. *Journal of School Psychology*, 54, 17-28.

Rappaport, J. (1987). Terms of Empowerment/Exemplars of Prevention: Toward a Theory for Community Psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-147.

- Ramos-Vidal, I., y Maya-Jariego, I. (2014). Sentido de comunidad, empoderamiento psicológico y participación ciudadana en trabajadores de organizaciones culturales. *Psychosocial Intervention*, 23(3), 169-176.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y Emoción*. México: McGraw-Hill.
- Rescorla, R.A. (1987). A Pavlovian analysis of goal-directed behavior. *American Psychological Association*, 42(2), 119-129.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Nueva York: The Free Press.
- Rodríguez, L. (2018). Bullying homofóbico en México a nivel de secundaria: el contexto de Nuevo León. *Revista de Psicología*, 36(2), 631- 659.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford: Guilford Press
- Sánchez, A., Ortega, R., y Casas, J. A. (2018). Acoso escolar homofóbico: una mirada internacional. *Educación y Futuro*, 38, 83-107.
- Sánchez, D., Rodney, Y., Garcés, R., y Salim, Y. (2018). Acoso escolar homofóbico en adolescentes. *Revista Sexología y Sociedad*, 24(2), 77-88.
- Sandoval, M. (2017). *Psicología del consumidor: temas escogidos de investigación*. Bogotá: Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Recuperado de https://blogs.konradlorenz.edu.co/files/procesos_psicologicos_del_consumidor-final.pdf
- Save the Children. (2017). *Informe: Resultados de la encuesta Young Voice Perú 2017*. Recuperado de <https://resourcecentre.savethechildren.net/>
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona, España: Planeta.
- Schiffman, L.G. y Kanuk, L.L. (2010). *Comportamiento del consumidor*. México: Pearson Educación.
- Schunk, D.H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson Educación.
- Schwartz, S.H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1-20.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J., Stanton, G.C. (1976). Self-concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-411.
- Shimp, T.A. (2010). *Integrated marketing communication in advertising and promotion*. Melbourne: South-Western Cengage Learning.
- Shuell, T.J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56(4), 411-436.
- Silverio, M.A. (2008). Indicadores sociales y valoración de la exclusión. En M. Hernández Pedreño (ed.), *Exclusión social y desigualdad* (pp. 281-294). Murcia: Universidad de Murcia.
- Solomon, M.R. (2017). *Comportamiento del consumidor*. México: Pearson Educación.

- Turner, J.C., y Reynolds, K. (2004). The social identity perspective in intergroup relations: theories, themes and controversies. En Brewer, M.B. y Hewstone, M. (eds.), *Self and Social Identity* (pp. 259-277). Oxford: Wiley-Blackwell
- Úcar, X. (2009). La comunidad como elección: teoría y práctica de la acción comunitaria. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2009/54267/comele_a2009.pdf
- Vasquez del Aguila, E. (2014). Being a man in a transnational world. *The masculinity and sexuality of migration*. New York: Routledge.
- Venkateswaran, K., McClune, K., y Enríquez, M.F. (2017). *El Niño Costero: The 2017 Floods in Peru. Zurich Flood Resilience Alliance*. Recuperado de: <http://repo.floodalliance.net/jspui/bitstream/44111/2594/4/Libro-PERC-nino-costero.pdf>
- Watanatada, P. (2018). *Urban 95: ciudades para los más pequeños*. Recuperado de <https://bernardvanleer.org/app/uploads/2018/06/Urban95-ciudades-para-los-mas-pequenos.pdf>
- Wicklund, R.A. y Gollwitzer, P.M. (1981). Symbolic self-completion, attempted influence, and self-deprecation. *Basic and applied social psychology*, 2(2), 89-114.
- Willoughby, B. L., Doty, N. D., y Malik, N. M. (2010). Victimization, Family Rejection, and Outcomes of Gay, Lesbian, and Bisexual Young People: Roles of Negative GLB Identity. *Journal of GLBT Family Studies*, 6(4), 403-424.
- Wright, N.D., Claiborne, C.B. y Sirgy, M.J. (1992). The effects of product symbolism on consumer self-concept. En Sherry, J.F. y Sternthal, B. (eds.), *Advances in Consumer Research* (pp. 311-318). Provo: Association for Consumer Research.
- Zablocki, B.D. y Kanter, R.M. (1976). The differentiation of life-styles. *Annual Review of Sociology*, 2, 269-298.