

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Competencias del perfil de egreso de la licenciatura en psicología de la PUCP a través de las prácticas preprofesionales

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

Antonella Anhely Moscoso Aragón

Asesor:

Rogger Holfre Anaya Rosales

Lima, 2022

Agradecimientos

A mis padres, quienes me brindaron la oportunidad de estudiar una carrera que me apasiona.

A mis hermanas, por estar conmigo durante esta etapa.

A mis profesores y al centro de prácticas, quienes me enseñaron muchísimo.

A mis amigos de la facultad, con quienes compartí mis mejores momentos en este periodo de aprendizaje.

A mis amigos del alma, Franco, Male, Gustavo, Luciana, Dani, Clau y Mya; los quiero mucho. En especial Luciana, quien estuvo conmigo para leer y revisar cada detalle de este trabajo.

Finalmente, gracias Sissy por acompañarme siempre.



Resumen

El presente informe posee como objetivo dar a conocer los principales logros de aprendizaje de las competencias requeridas para la consolidación del perfil de egreso de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. En ese sentido, se sustenta el desarrollo de las competencias de Diagnóstico, Intervención y Evaluación a través de las experiencias tanto dentro de los cursos de la malla curricular de Psicología y la formación como practicante profesional en una consultora organizacional. Cabe resaltar que estas experiencias han sido supervisadas y realizadas aplicando las consideraciones éticas correspondientes en cada actividad.

Palabras clave: prácticas preprofesionales, evaluación, diagnóstico, intervención.

The purpose of this report is to present the main learning achievements of the competences required for the Faculty of Psychology of the Pontificia Universidad Católica del Perú. In this regard, the development of the competences of Diagnosis, Intervention and Evaluation is supported through the experiences both within the courses of the Psychology curriculum and the training as a professional practitioner in an organizational consulting firm. It should be noted that these experiences have been supervised and carried out applying the corresponding ethical considerations in each activity.

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

Contenido

Agradecimientos	2
Resumen	3
Actividades realizadas que dan cuenta de las competencias del perfil de egreso de la licenciatura en Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú	5
1. Competencia Diagnostica.....	5
1.1. Situación a mejorar	5
1.2. Reseña teórica	6
1.3. Solución planteada.....	9
1.4. Principales resultados de aprendizaje	12
2. Competencia Interviene.....	13
2.1. Situación a mejorar	14
2.2. Reseña teórica	15
2.3. Solución planteada.....	17
2.4. Principales resultados de aprendizaje	19
3. Competencia Evalúa	20
3.1. Situación a mejorar	21
3.2. Reseña teórica	22
3.3. Solución planteada.....	25
3.4. Principales resultados de aprendizaje	27
Conclusiones.....	30
Consideraciones éticas	32
Bibliografía	35
Apéndice 1	45
Apéndice 3:	46

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

El presente documento reporta los niveles de logro de las competencias necesarias para obtener la Licenciatura en Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, realizadas en el marco de las prácticas pre-profesionales y los cursos de la carrera. La formación como practicante pre-profesional fue realizada en una empresa especializada en consultoría organizacional, cuyos principales servicios son el diseño y desarrollo de intervenciones de aprendizaje, liderazgo y cultura organizacional. En este informe, se detallan las experiencias de aprendizaje en línea con las competencias de Diagnóstica, Intervención y Evaluación. Cabe resaltar que la competencia “Diagnostica” ha sido parte de la experiencia del curso integrador “Psicología, exclusión e inclusión social”, mientras que las demás competencias han sido parte de las experiencias llevadas a cabo durante mis prácticas pre-profesionales. Para ello, se explican las situaciones de mejora, las soluciones aplicadas y el fundamento teórico que justifican las actividades llevadas a cabo. Finalmente, es importante destacar que las actividades realizadas tomaron en cuenta las consideraciones éticas correspondientes.

1. Competencia Diagnostica

1.1. Situación a mejorar

A raíz de la crisis política, económica y social de Venezuela, la cual ha generado falta de empleo, inseguridad, violencia política y escasez de recursos en el país, la población venezolana se ha visto presionada a emigrar a otros países de Latinoamérica (Koechlin y Eguren, 2018; (Organismo de las Naciones Unidas para la Migración, como se cita en Andina, 2018). De este modo, Perú, el segundo país donde la mayoría de migrantes y refugiados venezolanos reside (en promedio, más de un millón de personas) (Banco Mundial, 2020).

Sin embargo, su situación en el Perú es problemática, debido a diversos factores. Entre ellos se encuentra el acceso escaso a recursos sociales, la desactualización de sus documentos de identificación y la falta de acceso al Seguro Integral de Salud (SIS) que genera que esta población acuda a sistemas de salud sólo en emergencias, (Séiner, como se citó en Cabrerizo y Villacieros, 2017). Asimismo, debido a la crisis sanitaria del COVID-19 y la crisis económica en el Perú, ha incrementado el riesgo de desalojo (QR Consulting, 2021). En el caso del ámbito del empleo, por un lado, el acceso al mercado laboral peruano es sumamente complejo, debido a las dificultades que poseen para acreditar sus experiencias, conocimientos, competencias y habilidades. Por otro lado, cuando logran conseguir trabajo, muchos de ellos sufren de explotación laboral, por lo que trabajan más horas y poseen menos beneficios que la población peruana (Séiner, como se citó en Cabrerizo y Villacieros, 2017).

Toda esta situación se ve sumamente agravada debido a la percepción negativa por parte de la población peruana. En efecto, en una encuesta realizada por el Instituto de Opinión Pública, se observa que más del 70% de personas encuestadas opina que la población venezolana aumenta la inseguridad ciudadana, la criminalidad, los conflictos sociales y las tasas de desempleo (IOP, 2018). Por tanto, esta población se encuentra expuesta a situaciones de rechazo, discriminación y exclusión por parte de los peruanos. Ello se evidencia en un estudio sobre la caracterización de la población venezolana en el Perú, que menciona que más del 60% de los migrantes venezolanos asegura sentirse discriminado desde su llegada al territorio peruano (QR Consulting, 2021).

1.2. Reseña teórica

Con respecto a lo anteriormente mencionado, la percepción negativa de los peruanos hacia los venezolanos, así como los problemas de discriminación y rechazo que conlleva esta, pueden ser comprendidos a partir del etnocentrismo radical. Este se refiere a la actitud de

favoritismo hacia el propio grupo (por ejemplo, la población peruana), donde, por un lado, se valoran positivamente los rasgos de su cultura y, por el otro, muestran hostilidad y rechazo hacia otros grupos (por ejemplo, hacia los migrantes venezolanos) (Aguilera, 2002; Yamamoto y Araujo, como se citó en Alaminos, López y Santacreu, 2010).

Estas actitudes surgen de las creencias que sitúan al propio grupo como el mejor de todos, lo cual fortalece la identificación psicosocial y promueve el odio y rechazo a las culturas que son diferentes a las que uno se identifica (Fierro, como se citó en Alaminos et al., 2013; Aguilera, como se citó en Alaminos et al., 2010). Asimismo, las formas culturales percibidas como diferentes son vistas como una amenaza al propio grupo, ya que existe el temor de perder la cultura propia (Cea D' Ancona, como se citó en Alaminos et al., 2010). Por tanto, se puede afirmar que el etnocentrismo puede generar actitudes negativas, generando hostilidad, rechazo y formas de comportamiento violento dentro del contacto intergrupar (Pérez, Erazo, Morocho & Barreno, 2018).

Dada la relevancia de estos temas de carácter social, existen diversas teorías que explican estas actitudes, emociones y comportamientos, como la teoría del conflicto realista, la teoría de la identidad social y la teoría del contacto intergrupar (Smith, 2006). En primer lugar, la teoría del conflicto realista (TCR) postula que la rivalidad u oposición entre los grupos surge a partir de la competencia entre recursos que son socialmente valorados y carecen dentro de un contexto dado, tales como, el poder, el dinero, el prestigio, entre otros (Sheriff, como se citó en González-Martín; Pumares & Rojas-Tejada, 2012). Esta hostilidad intergrupar se genera puntualmente cuando la ganancia de recursos de un grupo conlleva a la pérdida de recursos del otro (Sherif & Sherif, como se citó en Smith, 2006). Según la TCR, el conflicto de intereses ocasiona el fortalecimiento de la identidad social entre los miembros de un mismo grupo, por lo cual, ante una situación de competencia o conflicto, la respuesta hacia el exogrupo, o grupo externo al propio, implica una actitud de rivalidad.

En segundo lugar, la teoría de la identidad social (TIS) postula que el autoconcepto de una persona se construye, en gran medida, en base al valor que le atribuye a su pertenencia a grupos sociales específicos (Tajfel, como se citó en Ojeda, Cofré & Goic, 2016). Este se basa en tres conceptos fundamentales: categorización, identificación y comparación (Scandroglio, Martínez & Sebastián, 2008). Así, la categorización implica organizar el entorno que está a nuestro alrededor, ya sea agrupando características similares o enfatizando las diferencias, con la finalidad de simplificarlo y entenderlo. Además, la comparación involucra establecer semejanzas y diferencias entre diferentes características y grupos, y valorar cuáles son considerados mejores que otros.

En tercer lugar, la teoría del contacto intergrupal postula que para reducir estas diferencias entre diversos grupos sociales es necesario generar una serie de condiciones que favorezcan el contacto intergrupal (Allport, como se citó en Pettigrew, 1998).

En efecto, luego de realizar diversos estudios Allport encontró que existen cuatro condiciones fundamentales que aumentan la probabilidad de reducir los prejuicios y el antagonismo intergrupal (como se citó en Pettigrew, 1998; Pettigrew & Tropp, 2008). La primera condición hace referencia a un estatus igualitario de las personas en cuestión durante la interacción. Esto hace referencia a que ambos grupos deben percibir y experimentar este sentido de igualdad durante esta situación. Si bien es difícil que esta igualdad sea experimentada en todas las áreas de la vida, Allport menciona que, por lo menos, debe ser percibida durante la situación de contacto.

La segunda condición clave implica la persecución de un objetivo o meta en común. Esto significa que, para estructurar una situación de contacto intergrupal óptimo, es necesario que ambos grupos realicen esfuerzos en conjunto para alcanzar el objetivo planteado.

La tercera condición, la cual se encuentra relacionada con la segunda condición, supone que el esfuerzo realizado entre ambos grupos debe ser una tarea conjunta que carezca de

sentimientos de competencia. De esta manera, es necesario estructurar una atmósfera que promueva el esfuerzo activo y en equipo para alcanzar dicho objetivo.

Finalmente, la cuarta condición involucra a un actor más: las autoridades del contexto donde se produce esta relación. El apoyo institucional es indispensable, ya que facilita el contacto intergrupales óptimo a través del establecimiento y puesta en práctica de las normas, regulaciones y posibles sanciones donde se produce el contacto. Así, las autoridades pueden definir qué comportamientos sociales no son adecuados y necesitan de una sanción para evitar que se produzcan.

Cabe resaltar que estudios posteriores incluyen una quinta condición fundamental para el desarrollo de un contacto intergrupales óptimo. Esta es denominada “el potencial de amistad” (Pettigrew, 1998) y permite conocer y comprender al grupo que es considerado diferente, así como generar experiencias de contacto positivas y evaluar las creencias previas sobre dicho grupo (Hewstone y Swart, 2011). En ese sentido, formar lazos de amistad con el exogrupo permite reducir el prejuicio a través del contacto y aprender, tolerar y valorar al grupo considerado diferente (Zhou, Page-Gould, Aron, Moyer, Hewstone, 2018).

1.3. Solución planteada

A partir de lo anteriormente explicado, se plantea como primera acción a ejecutar un diagnóstico que permita entender la situación de los venezolanos en el Perú con la finalidad generar intervenciones que faciliten su abordaje. En ese sentido, el objetivo general del presente diagnóstico es examinar la situación de exclusión de migrantes venezolanos en Lima. De manera específica, se buscó 1) identificar la naturaleza de la percepción de los migrantes venezolanos con respecto al contacto intergrupales con los peruanos, 2) reconocer las principales preocupaciones de migrantes venezolanos durante su estadía en Lima, 3) identificar las estrategias que los migrantes venezolanos pueden llevar a cabo durante su estadía en Lima y

4) estudiar las relaciones entre algunas variables psicosociales que son percibidas por una muestra de peruanos sobre los migrantes venezolanos.

Para llevar a cabo estos objetivos, se optó por utilizar dos tipos de metodologías: cualitativa y cuantitativa. Para la metodología cualitativa se realizaron talleres, en donde los participantes fueron 90 migrantes venezolanos mayores de edad que asistían a reuniones en una parroquia católica del distrito de Lima. Como consideraciones éticas, se llevó a cabo un consentimiento informado oral, donde se comentaron los objetivos y duración de cada taller. Asimismo, se resaltó la naturaleza voluntaria de su participación y se expresó que los datos brindados serían confidenciales y utilizados estrictamente para fines del curso de “Psicología, inclusión y exclusión social”.

Los datos se recolectaron a partir de tres talleres con diferentes enfoques. El primer taller, basado en una perspectiva psicosocial buscó estudiar la relación interpersonal con los peruanos dentro del grupo de participantes. Así, se utilizó la dinámica de “Figura humana”, en donde se les preguntó cómo describirían su relación con los peruanos cuando llegaron al país y cómo es en la actualidad, y se les indicó que esas respuestas las colocaran en notas adhesivas.

El segundo taller se basó en un enfoque comunitario para identificar los problemas principales de los participantes y sus estrategias para afrontarlas. De esta manera, se pidió a los participantes que escriben en las notas adhesivas sus preocupaciones del día a día. El tercer taller se abordó a partir del enfoque de capacidades, y se indagó sobre los recursos personales de los participantes. Para ello, se pidió a los participantes que escriban “qué podría hacer feliz a un venezolano migrante” y que coloquen también qué metas se habían trazado. Cabe resaltar, que la información también fue recolectada a través de bitácoras y registros anecdóticos, que consideraron los pensamientos, sentimientos y sensaciones de los interventores antes, durante y después de los talleres.

Por otro lado, desde la metodología cuantitativa, se contó con 328 participantes. De manera específica, con 172 hombres y 156 mujeres mayores de edad. Además, se dividió a los participantes a partir de sus edades en: adolescentes (18 a 20 años, 14% de la muestra), adultos tempranos (21 a 40 años, 62%), adultos medios (41 a 65 años, 20.4%) y adultos tardíos (66 a más años, 3.4%).

Además, se identificó el tipo de relaciones que la muestra tenía con venezolanos migrantes. Así, se encontró que el 38.7% de los participantes poseía un vecino en su barrio, el 34.1% trabajaba con uno en el trabajo, el 30.2% mantenía una relación de amistad, el 6.1% tenía una pareja sentimental, el 42.4% ha conocido un migrante venezolano en la calle y el 20.7% asegura que no posee ningún tipo de relación.

Cabe resaltar que la muestra de participantes fue tomada de dos maneras diferentes. Por un lado, se pidió a personas que se encontraban en el Centro de Lima que completaran la encuesta, usando este espacio por la accesibilidad a los potenciales participantes. Por otro lado, se envió el instrumento de manera virtual a través de un formulario de Google para que pudieran completarlo de esa manera.

En cuanto a las consideraciones éticas, se tomó un consentimiento informado oral para los participantes encontrados en el Centro de Lima y virtual para el segundo tipo de participantes. En este, se indicó la duración del cuestionario, el carácter voluntario del mismo, la naturaleza de la investigación, la confidencialidad de los datos y que los resultados serían netamente con fines del curso de “Psicología inclusión y exclusión social”.

Con la finalidad de medir las variables, se llevó a cabo el cuestionario “Estudio sobre la migración venezolana - dirigida a peruanos”. Este se basa en nueve áreas: identificación con los peruanos, cercanía de hijos con migrantes venezolanos, interacción con migrantes venezolanos, creencias sobre migrantes venezolanos, SDO (*Social Dominance Orientation*, orientación a la dominancia social), relación con migrantes venezolanos, valoración sobre los

migrantes venezolanos, emociones al pensar en migrantes venezolanos y problemas percibidos sobre dicha población. Además, está específicamente diseñado para ser aplicado únicamente a población peruana y se construyó a partir de la adaptación al castellano y validación de tres escalas: Escala de Valoración de Grupos (Espinosa, 2011), la Escala Diferencial de Emociones (Izard, 1991) y la Escala de Orientación a la Dominación Social (Silván-Ferrero y Bustillos, 2007; Moya y Morales-Marente, 2005).

1.4. Principales resultados de aprendizaje

Anteriormente había realizado planes diagnósticos para diferentes cursos, por lo que esta fue una oportunidad para llevar a cabo el diseño de uno de ellos. Esto me permitió experimentar de qué manera el plan diagnóstico se lleva a cabo en la realidad. Si bien esto se realizó en un entorno académico, fue una de las primeras veces que se nos permitió hacernos cargo de manera autónoma de este tipo de investigaciones, con la supervisión de los encargados del curso.

Debido a que este diagnóstico tomó en cuenta explorar las percepciones de los migrantes venezolanos en un contexto donde existían prejuicios de diferentes tipos, fue necesario realizar una bitácora para identificar las emociones y pensamientos sobre esta población. De esta manera, pude aprender que, como investigador, es necesario tomar una actitud de apertura, que permita entender el fenómeno que se está analizando, sin que mis propias experiencias influyan en el recojo de información. Por ejemplo, muchos peruanos comentaron aquellos prejuicios que mantenían sobre la población de migrantes venezolanos, por lo cual era importante no juzgar aquello que compartían con los investigadores.

Asimismo, esta experiencia me permitió consolidar aprendizajes sobre la aplicación de técnicas de recojo de información de manera cualitativa y cuantitativa. Así, pude observar de manera cercana las ventajas y desventajas de ambas técnicas de recojo de información, así

como también en qué momento es conveniente utilizar cada una de ellas. Por ejemplo, la metodología cualitativa permitió conocer percepciones, creencias y emociones de la población para tener una primera aproximación del fenómeno; mientras que la metodología cuantitativa permitió realizar ciertas generalizaciones respecto a lo estudiado.

Finalmente, pude aprender acerca de las consideraciones éticas que uno debe tomar en cuenta al acercarse a una población que se encuentra actualmente afectada (los migrantes venezolanos). Era necesario contar con un protocolo de contención, debido a que ciertos temas del diagnóstico podrían colocarlos en una situación de vulnerabilidad al ser víctimas de discriminación. Por tanto, como investigadores, teníamos la responsabilidad de generar un espacio seguro y libre de juicios, para que los participantes puedan intervenir con confianza.

2. Competencia Interviene

Las soluciones organizacionales realizadas en el centro de prácticas se enfocaron en intervenciones de aprendizaje, entre las cuales, se encontraban los talleres y las capacitaciones para reforzar competencias relacionadas al ámbito laboral. Este proceso empieza con la solicitud del cliente, en la cual presenta, en líneas generales, la necesidad de mejora. Así, el consultor a cargo indaga la situación y recopila la información necesaria para que los talleres puedan ser adaptados a las características específicas del cliente (el número de participantes, las competencias y conocimientos específicos a reforzar, la duración del taller, la modalidad, entre otros). En base a ello, se realiza una búsqueda bibliográfica de las principales herramientas, estrategias, prácticas e intervenciones que podrían ser incluidas para mejorar las competencias de los participantes.

En cuanto al diseño de estas intervenciones, se considera el aprendizaje experiencial como base. Este requiere de vivencias concretas y propias del individuo para, a partir de ello, generar un aprendizaje significativo (Beaudin & Quick, 1995; Miettinen, 2000; Kolb y Kolb,

2009). Así, se resalta el involucramiento de la persona con el conocimiento que va a adquirir a través de distintas experiencias y actividades en las que pueda trabajar con los nuevos conceptos que aprenderá (Passarelli & Kolb, 2012). De esta manera, los talleres consideran actividades que permitan el análisis, reflexión y experimentación de los temas a tratar.

Para el desarrollo de los talleres, se preparan los materiales a utilizar, tales como la presentación, fichas de evaluación, cuadernos de trabajo y actividades lúdicas, tomando en cuenta el número de participantes. Asimismo, estos talleres son realizados, en su mayoría, dentro de las instalaciones de las empresas que los solicitan. Generalmente, se registra la participación de los colaboradores que asisten a dichas capacitaciones y esta suele ser voluntaria. Cabe resaltar que, de ser necesario, los participantes llevan al taller el material solicitado, como, por ejemplo, presentaciones que pueden ser evaluadas para talleres de Comunicación efectiva o Presentaciones de Impacto.

A partir de estas experiencias pude desarrollar competencias y conocimientos sobre el diseño y desarrollo de intervenciones, específicamente, referidas a talleres. A través de una revisión bibliográfica extensa sobre diversas competencias y la aplicación de dos teorías de aprendizaje: andragogía y aprendizaje experiencial, colaboré en la generación de espacios de capacitación y desarrollo (Quintanar, 2005). Asimismo, brindar retroalimentación permitió que siga desarrollando mi capacidad de observación y análisis de grupos.

2.1. Situación a mejorar

En el centro de consultoría, se realizan talleres de diferentes competencias, siendo el taller de Comunicación estratégica uno de los más solicitados. Estos talleres tienen como base potenciar las habilidades de los participantes en torno a su comunicación, tanto verbal como escrita. Esta competencia es relevante para lograr que los objetivos comunicativos se cumplan y los intereses y acuerdos puedan ser beneficiosos para ambas partes (De la Cruz, 2014).

Para este taller, la consultora se contactó con el cliente, con la finalidad de evaluar las necesidades específicas respecto a esta competencia. Este punto es importante debido a que es necesario conocer las características de los participantes con los que se va a trabajar para diseñar un taller que se adapte a sus necesidades. Según informó el cliente, los participantes del taller eran personas en posiciones de liderazgo que tenían ciertas dificultades para adaptar su lenguaje, sus reuniones y presentaciones a su audiencia, y lograr sus objetivos comunicativos en estas. A raíz de ello, se plantearon temas tales como estructuras de la presentación, lenguaje integrado, recursos visuales e interacción y diálogo.

2.2. *Reseña teórica*

Para diseñar este taller, se consideró utilizar dos teorías como base: el aprendizaje experiencial y la andragogía, con la finalidad de que los participantes puedan generar un aprendizaje significativo a partir de vivencias concretas (Miettinen, 2000; Giesen, 2011; Kolb & Kolb, 2018). En efecto, esta teoría postula que el aprendizaje es un proceso continuo donde las experiencias propias del individuo en la relación con su entorno modifican y transforman su comprensión de nuevos conocimientos (Fry, Ketteridge y Marshall, 2009; Kolb & Kolb, 2005; 2009; McCarthy, 2016).

Asimismo, se resalta la importancia de que las personas posean una participación activa de su propio aprendizaje (Clark, Threton & Ewing, 2010; Konak, Clark & Nasereddin, 2014). De esta manera, es necesario que el individuo se involucre directamente y reflexione a partir de sus saberes previos y de nuevas experiencias (Espinar & Viguera, 2020; Yardley, Teunissen & Dornan, 2012). Por esta razón, los talleres son diseñados de manera que los participantes puedan realizar actividades en las que comparten sus conocimientos anteriores y reflexionen sobre los nuevos conocimientos que están aprendiendo.

El modelo de aprendizaje experiencial utilizado menciona que existe un ciclo de aprendizaje que se divide en cuatro etapas: Experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa (Kolb & Kolb, 2005; Kolb & Kolb, 2017). En primer lugar, la experiencia concreta implica que la persona debe tener un primer acercamiento o realizar una actividad relacionada con el concepto a aprender. En segundo lugar, la observación reflexiva se refiere a que es necesario reflexionar de manera consciente e intencional sobre dicha experiencia para tener una comprensión más profunda del concepto. En tercer lugar, la conceptualización abstracta indica que la persona debe generalizar o clasificar la experiencia para organizar y procesar la nueva información. Finalmente, la experimentación activa implica que la persona debe aplicar lo aprendido en situaciones reales (AFS Intercultural Programs, Inc. 2014; Joy & Kolb, 2009).

Para el diseño de los talleres, es necesario incluir actividades donde los participantes puedan atravesar por estas cuatro etapas del ciclo del aprendizaje experiencial. En efecto, para aumentar las probabilidades de aprendizaje en contextos como capacitaciones, asegurarse que se realice todo el ciclo de aprendizaje experiencial aumentan las posibilidades de generar un aprendizaje significativo (Konak, Clark & Nasereddin, 2014). Por tanto, diseñar un taller implica diseñar actividades que permitan la participación activa de los involucrados, así como también conocer sus características y necesidades (Rossi, Lipsey & Henry, 2018) con la finalidad de incluir actividades en donde puedan poner en práctica lo aprendido.

Respecto a este último aspecto, dado a que los participantes son adultos, el taller tomó como base la “andragogía”. La andragogía es la teoría que postula una serie de suposiciones y principios sobre las características del aprendizaje adulto (Knowles, 1996; Clardy, 2005; Ozuah, 2016). En primer lugar, los adultos poseen un aprendizaje autodirigido, es decir, identifican sus propias necesidades de aprendizaje y se hacen responsables de ellas (Egizii, 2015). En segundo lugar, los adultos valoran la experiencia (Knowles, Holton III & Swanson,

2005), por lo cual es importante tomar en cuenta actividades donde se genere el diálogo y se brinde un espacio para compartir sus reflexiones sobre ella (Cochran & Brown, 2016). En tercer lugar, los adultos se encuentran preparados para aprender, ya que pueden identificar sus necesidades de aprendizaje (Blondy, 2007). En cuarto lugar, los adultos se orientan a los problemas, es decir, se interesan por aplicar lo que aprenden en su vida cotidiana (Knowles, Holton III & Swanson, 2005). Finalmente, los adultos se encuentran motivados a aprender por factores internos, como el reconocimiento o sus objetivos personales (Blondy, 2007; Kenner & Weinerman, 2011).

2.3. Solución planteada

Según el tiempo disponible de los participantes, se diseñó una sesión de ocho horas en donde se puedan fortalecer las habilidades comunicativas de los participantes para presentaciones y reuniones de trabajo. Tomando en cuenta las necesidades de aprendizaje encontradas, se consideraron cuatro temas específicos para este taller: estructura de la presentación, lenguaje integrado, recursos visuales e interacción y diálogo. Asimismo, durante las últimas dos horas, los participantes tuvieron la consigna de realizar una breve presentación para poder evaluar el aprendizaje de la sesión.

Las actividades diseñadas en el taller tuvieron como base el ciclo del aprendizaje experiencial. En primer lugar, de acuerdo a la etapa de experiencia concreta, es necesario presentar el concepto a aprender y brindar un espacio para que las personas puedan involucrarse con este (McCarthy, 2016). Para ello, se realizaron actividades como presentar un video, realizar un juego de roles, presentar ejemplos, anécdotas, lecturas o preguntar por saberes y conocimientos previos relacionados al tema. Por ejemplo, para el tema de “Estructura de la presentación”, se preguntó a los participantes por experiencias donde hayan realizado una presentación en el trabajo.

En segundo lugar, según la etapa de observación reflexiva, es importante procesar y reflexionar sobre la experiencia en cuestión (Konak, Clark & Nasereddin, 2014; Knowles, Holton III & Swanson, 2005). Por tanto, se brinda un espacio para que los participantes puedan generar un diálogo entre ellos y así analizar sus experiencias. Por ejemplo, en el caso de “Recursos visuales” se creó un espacio de diálogo, donde contarán una experiencia relacionada a los recursos visuales (presentaciones de *Power Point*) que utilizaban para sus presentaciones o reuniones. A partir de ello, se les preguntó cómo era el proceso para realizarlas, qué elementos e información incluían y qué no, si estas facilitaban el desarrollo de la presentación, cómo respondía su público ante ello y cómo se sentían utilizando dicho recurso. Estas experiencias y reflexiones eran compartidas en equipos pequeños y luego con todos los participantes, con la finalidad de analizar y comparar experiencias.

En tercer lugar, de acuerdo con la etapa de conceptualización abstracta, se trata de generalizar y transferir el conocimiento a otro tipo de contextos (Yardley, Teunisse & Dornan, 2012). Para ello, se plantearon actividades de resolución de problemas o casos, comprensión lectora, entre otras que permitan analizar los conceptos aprendidos. Por tanto, durante el segmento “Lenguaje integrado”, se pidió a los participantes que puedan reunirse en parejas y hablar por un minuto utilizando recursos de la comunicación verbal y no verbal. A partir de ello debían mencionar las estrategias y errores utilizados en la presentación de sus parejas. Esto permite organizar la información e identificar los puntos clave del lenguaje integrado.

Finalmente, la etapa de “Experimentación activa” implica aplicar lo aprendido (Giesen, 2011; Kolb & Kolb, 2018). En esta se consideraron actividades tales como juego de roles, planificar proyectos, crear y resolver nuevos casos, entre otros. Por ejemplo, en la evaluación realizada al final, se pidió a los participantes que realicen una presentación donde apliquen los conceptos, estrategias y herramientas aprendidas durante toda la sesión.

Cabe resaltar que el diseño del taller y el desarrollo del mismo fueron coherentes no sólo con el aprendizaje experiencial, sino con la andragogía, como característica principal de los participantes. De esta manera, se incluyeron actividades donde los adultos puedan participar activamente, como espacios de reflexión y actividades en equipo. Asimismo, se resaltó al inicio del taller que, para su correcto desarrollo, era necesario que los participantes puedan comentar sus experiencias; y el facilitador del taller expresaba también sus vivencias. Ello debido a que, según la andragogía, los adultos consideran que la experiencia es un recurso valioso de aprendizaje (Cochran & Brown, 2016). Finalmente, el facilitador consideró las necesidades de aprendizaje de este grupo en particular, brindando mayor tiempo a aquellos conceptos que despertaban mayor interés en ellos y que tenían mayor aplicación en su vida laboral.

2.4. Principales resultados de aprendizaje

Las experiencias de desarrollo de talleres dentro de la consultora han permitido que potencie mis conocimientos y capacidades en el diseño y ejecución de intervenciones. En primer lugar, aprendí que, es importante conocer las características específicas del cliente, ya conocer el contexto y necesidades de los participantes facilitará la adecuada ejecución del taller y, sobre todo, el cumplimiento de los objetivos trazados.

En segundo lugar, aprendí que el diseño de un taller debe estar fundamentado con una metodología o teoría adecuada según los participantes. En efecto, las teorías del aprendizaje experiencial y andragogía fueron los principales referentes y guías para estructurar y diseñar actividades que permitan que los participantes se involucren constantemente con el taller y participen de manera activa. Cabe destacar que el objetivo del taller cumple una función similar de referencia para estructurar y abarcar los temas que se requieren trabajar.

En tercer lugar, la persona que facilita los talleres cumple un rol primordial en la ejecución de los mismos. El facilitador del taller logró generar interacción y tomar en cuenta

las intervenciones de los participantes, mostrando habilidades comunicativas y fluidez durante la ejecución del mismo. Además, tuvo la flexibilidad necesaria para adaptar las actividades a las personas involucradas en el taller, profundizando en temas de interés y enfocándose en las actividades que requerían mayor reforzamiento. Asimismo, utilizó la experiencia de los participantes como recurso para que cada uno pueda realizar reflexiones que interiorice lo aprendido en el taller.

Finalmente, cabe mencionar que si el diseño del taller, las habilidades del facilitador y un objetivo bien definido son importantes, la disposición y atención de los participantes también lo es. El grupo de personas que estuvo en el taller poseía una actitud dispuesta y participativa; sin embargo, algunos de ellos se encontraban con una carga laboral fuerte. Por tanto, en algunos momentos del taller, algunas personas salían para atender su celular o resolver temas de trabajo.

3. Competencia Evalúa

Durante el periodo de prácticas, se realizaron diversas evaluaciones, ya sea evaluaciones de los talleres realizados o evaluaciones diagnósticas de cultura organizacional. Ello tenía la finalidad de conocer el performance de los participantes luego de los talleres o la naturaleza de la cultura que se habían formado en las empresas para brindar estrategias y lineamientos de mejora que permitan potenciarlos (Ahmady, Nikooravesh & Mehrpour, 2016). Para dicha actividad, se recogían los datos a través de diversas fuentes, tales como las actividades de los talleres, entrevistas, focus groups, cuestionarios, entre otros. Estas actividades estaban a cargo mío o de la persona encargada. Asimismo, esta información era analizada a partir de una teoría específica, en este caso, según la teoría de cultura organizacional. Finalmente, a partir de la integración de los resultados se realizaba un informe

en el que se incluían los lineamientos de mejora según los hallazgos, la teoría a utilizar y las características y necesidades del cliente.

3.1. Situación a mejorar

La presente organización se destaca por realizar diferentes actividades para que sus colaboradores puedan capacitarse, desarrollarse, crecer en un ambiente adecuado y vivir la identidad de la misma. Sin embargo, estas actividades no se encontraban dentro de un plan de trabajo de capacitación y fortalecimiento del clima y cultura interna articulado, y tampoco eran evaluadas. Esto se consideraba un elemento importante, ya que, para conocer el impacto y alcance, y comprender aquello que funcionaba es indispensable medir los resultados (Nielsen & Abildgaard, 2013; Rossi, Freeman & Lipsey, 2004). En ese sentido, se resaltó la necesidad de realizar una medición que permita evaluar las necesidades de la organización a nivel de cultura organizacional, así como también sus fortalezas y elementos a mejorar.

Para implementar dicha evaluación, fue necesario tomar en consideración ciertas características de la organización. En primer lugar, se tomó en cuenta que los colaboradores poseían tiempo limitado, ya que la evaluación se aplicaría durante el horario laboral y estos debían cumplir sus responsabilidades y funciones. En segundo lugar, la organización posee cuatro sedes, lo cual dificultaba el acceso a todos los colaboradores. Por estos motivos, se planteó realizar una evaluación virtual, de poco tiempo de duración y sencilla. Sin embargo, también era importante realizar una medición cualitativa, ya que también era indispensable conocer la percepción y vivencia de los colaboradores sobre la cultura de la organización (Shahzad, Luqman, Khan & Shabbir, 2012).

Por su parte, la organización mencionó que era necesario asegurarse de la participación de todos los colaboradores, por lo cual la aplicación virtual del cuestionario debía solicitar sus datos personales, tales como nombres, apellidos, áreas y puestos de trabajo. Cabe resaltar que, la decisión de no ofrecer el anonimato fue debatida, puesto que diferentes investigaciones

mencionan que esto podría fomentar la presencia de sesgos, distorsiones, errores de medición, falseamiento y la discapacidad social en los instrumentos de autorreporte (Larson, 2018; Demetriou, Ozer & Essau, 2015; Brenner & DeLamater, 2016; Salgado, 2005). Sin embargo, dado el requerimiento de la empresa de asegurarse de la participación de todos los colaboradores, se propuso mantener la confidencialidad de los datos, y se mencionó que los resultados iban a ser analizados únicamente por las personas a cargo de la evaluación, para disminuir la presencia de sesgos (Kaminska y Foulsham, 2013; Lambert et al., 2016) y como parte de las consideraciones éticas (American Psychology Association [APA], 2017).

3.2. *Reseña teórica*

La evaluación consideró el modelo de cultura organizacional de Denison previamente mencionado, debido a que diversos estudios han mostrado que su uso e interpretación es sencillo, práctico y efectivo en las organizaciones (Kokina & Ostrovska, 2013). Asimismo, este modelo es uno de los más completos y detallados, ya que se apoya en una sólida base de investigación (Bonavía, Prado & García-Hernández, 2009; Pirayeh, Mahdavi & Nematpour, 2011; Reyes, Barbosa & Vicuña, 2017). En efecto, el modelo de Denison ha sido aplicado en diferentes industrias a nivel mundial, y su confiabilidad y validez ha sido considerada como satisfactoria (Denison Consulting, 2019; Denison, Janovics y Young, 2005; Denison, Janovics, Young y Cho, 2006).

Este modelo indica que la cultura organizacional posee un conjunto de supuestos y creencias que reflejan la identidad de la organización, y enfatiza la presencia de cuatro rasgos culturales que son impulsores del rendimiento y efectividad de las organizaciones (Denison, Haaland & Goelzer, 2003; Denison et al., 2012a; Denison & Mishra, 1995; 2012b; Amin Bidokhti, Makvand, Hosseini & Ehsani, 2011). En primer lugar, se encuentra el factor denominado “Implicación”, el cual se refiere al grado de compromiso dentro de una

organización, en donde se resalta el desarrollo de las capacidades de los miembros de la misma (Ahmad, 2012). En esta, se evidencia que los colaboradores trabajan en equipo y sienten que son parte importante de la organización. Así, se resaltan sentimientos de pertenencia, responsabilidad y eficacia (Ahmady, Nikooravesh & Mehrpour, 2016). De esta manera, se resaltan tres principales componentes, los cuales son el empoderamiento, el trabajo en equipo y el desarrollo de las capacidades.

En segundo lugar, se encuentra el factor de “Consistencia”, el cual menciona que los colaboradores de la organización se encuentren integrados (Denison et al., 2012a; Denison, Nieminen & Kotrbal, 2014). De esta manera, las actividades y funciones que los colaboradores realizan logran coordinarse de forma adecuada. Todo ello, a su vez, demuestra la estabilidad interna de la organización, lo cual es una característica distintiva de una cultura organizacional fuerte. En ese sentido, esta posee tres subcomponentes: valores centrales compartidos, capacidad para llegar a acuerdos y capacidad para alcanzar objetivos en común (Denison, Haaland & Goelzer, 2003).

En tercer lugar, la dimensión “Adaptabilidad” se refiere a la capacidad que tiene la organización para asumir nuevos retos o riesgos, tomando una actitud positiva ante el cambio, ya sea interno o externo (Denison et al., 2012b). Todo ello permite aprender de los errores, adecuarse a distintos entornos y aprovechar diversas oportunidades, lo cual facilita que los colaboradores sean receptivos a las necesidades de sus clientes. Así, este rasgo abarca tres subcomponentes: el aprendizaje, la orientación positiva al cambio y el enfoque en la necesidad del cliente (Denison & Mishra, 1995; Imani, 2012).

Finalmente, el factor denominado “Misión” considera que una organización debe elaborar un propósito preciso, es decir, conocer hacia dónde se dirige (Denison et al., 2003). Ello permite definir metas claras y diseñar objetivos estratégicos. De esta manera, los colaboradores se enfocan en un plan para mejorar la organización a futuro. En ese sentido, esta

dimensión posee tres subcomponentes: dirección y propósito estratégicos, definición de metas y objetivos, y una visión clara a futuro (Denison et al., 2012a; Hadizade & Hosseini, 2012).

Para la medición de estas dimensiones, se desarrolló un cuestionario de cultura organizacional (Hartnell, Ou, & Kinicki, 2011). El cuestionario original posee 60 ítems que operacionalizan los rasgos culturales a través de normativas y valores de comportamiento observables y medibles (Denison & Mishra, 1995; Kabigting, Loures & Brooks, 2020), aunque, posteriormente, se redujo a 48 ítems (Denison & Neale, 1994). Este es un instrumento de autorreporte individual que puede ser administrado de manera virtual, por lo cual es rápido y sencillo de aplicar, así como también permite analizar todos los niveles de cualquier organización (Denison Consulting, 2019). Asimismo, se encuentra diseñado específicamente para obtener un análisis profundo del estado de los rasgos culturales, lo cual permite crear lineamientos de mejora que se encuentren alineados con la estrategia de la organización.

Actualmente, existen diversos estudios que utilizan el modelo de Denison para realizar la evaluación diagnóstica de cultura organizacional. Por ejemplo, se encuentra una investigación realizada en una microempresa boliviana, donde utilizan este cuestionario para identificar el estado cultural de la organización (Reyes, Barbosa & Vicuña, 2017). En este estudio, se menciona que el modelo de Denison permitió identificar aquellos indicadores que poseen un nivel bajo y afecta al desarrollo y desempeño de la organización, así como también aquellos factores que poseen un nivel alto y son considerados como fortalezas de la cultura de la organización (Reyes, Barbosa & Vicuña, 2017). Además, se destacó que este modelo posee una aplicación sencilla, práctica y accesible, y permite generar estrategias para desarrollar las necesidades de mejora encontradas. Cabe resaltar que, así como esta, existen diferentes investigaciones que resaltan los mismos beneficios y fines prácticos de este modelo cultural (revisar: Cueva & Gómez, 2018; Denison, Janovics, Young & Cho, 2006; Kokina & Ostrovska, 2013; López, 2019; Martínez, Montoya & Marquez, 2018).

Sin embargo, otras investigaciones han utilizado una metodología mixta para obtener un análisis más profundo de los resultados (Sotomayor & Martínez, 2017; Hernández, 2002).

Por un lado, una investigación realizada en México aplicó un cuestionario de autorreporte, realizó entrevistas a sus participantes y llevó a cabo una observación participante para, no sólo medir, sino también comprender la percepción de la cultura de los trabajadores de dicha organización (véase Aguilar, 2009). Por otro lado, una investigación llevada a cabo en Ecuador utilizó talleres como una herramienta para identificar los elementos tales como valores, estrategia, tradiciones, comportamientos, entre otros (véase Sotomayor & Martínez, 2017).

Si bien existen más estudios que aplican una metodología mixta a través de entrevistas o focus groups, la aplicación de talleres también brinda ciertos beneficios. Por ejemplo, permite que los participantes tengan un espacio de reflexión y análisis para conocer sus perspectivas y puntos de vista sobre una situación determinada (RedEAmérica, 2014). De esta manera, se puede conseguir una evaluación más precisa y aterrizada al fenómeno a evaluar (Echeverría & Flores, 2013).

3.3. Solución planteada

A partir de lo expuesto anteriormente, se consideró realizar dos etapas de diagnóstico cultural, donde se utilizaron diferentes técnicas de recojo de información con la finalidad de analizar con mayor profundidad el fenómeno a evaluar. En el caso de la metodología cuantitativa, se aplicó el instrumento de autorreporte, según el modelo de Denison, para predecir y medir la percepción que poseen los colaboradores respecto a su cultura organizacional (Denison et al., 2012a). Se utilizó este cuestionario en particular debido al acceso, practicidad, validez y confiabilidad, y corta duración del mismo (Kokina & Ostrovska, 2013). Además, este fue aplicado de manera virtual, considerando el tiempo limitado de los

colaboradores. Cabe resaltar que estos aspectos fueron valorados en base a las necesidades y características particulares de la organización en cuestión.

Por otro lado, para comprender la percepción de los colaboradores sobre cómo experimentan la cultura de su organización, se realizaron talleres y entrevistas. Los talleres se llevaron a cabo tomando en cuenta las siguientes temáticas: la percepción de los colaboradores sobre la cultura ideal de su organización, aquellos aspectos positivos y negativos de su cultura actual y qué consideran que debe aplicarse para mejorarla. De esta manera, la información fue recopilada a través de un Canvas Cultural, es decir, una herramienta de colaboración visual que facilita la evaluación de la cultura organizativa, donde se evalúan elementos tales como: tradiciones, valores, objetivos, entre otros (Thoring, Mueller & Badke-Schaub, 2020). Asimismo, si bien se realizaron entrevistas, estas no fueron tomadas en cuenta al momento del análisis, ya que el tiempo de entrega era limitado y se priorizó la información de otras fuentes de recolección.

A partir de esta solución, se pueden encontrar diferentes fortalezas y limitaciones de la evaluación cultural. En cuanto a las fortalezas, se encuentra la adaptación de la evaluación al público objetivo. Tanto el cuestionario como el taller y las entrevistas, consideró características de los colaboradores, tales como la corta duración, la aplicación virtual, la sencillez de la encuesta y considerar a un facilitador externo para recoger la información durante el taller. Asimismo, tomar en cuenta más de una fuente de información, permitió profundizar el análisis y complementar los datos recopilados. Además, la teoría utilizada se apoya en una sólida investigación a lo largo del mundo, y el cuestionario aplicado posee índices satisfactorios de confiabilidad y validez (Denison Consulting, 2019; Denison, Janovics y Young, 2005; Denison, Janovics, Young y Cho, 2006; Kokina & Ostrovska, 2013)

Sin embargo, esta evaluación también posee ciertas limitaciones. Por un lado, el cuestionario virtual no fue anónimo, lo que pudo incentivar la presencia de sesgos, como la deseabilidad social, ya que fue aplicado en un contexto laboral (Larson, 2018; Demetriou, Ozer & Essau, 2015; Brenner & DeLamater, 2016; Salgado, 2005). Por otro lado, no todos los recursos aplicados fueron utilizados, por ejemplo, las entrevistas no fueron tomadas en cuenta al momento del análisis.

3.4. Principales resultados de aprendizaje

Uno de los principales aprendizajes fue la importancia de tener varias fuentes de recojo de información. Aplicar técnicas cuantitativas y cualitativas permite abarcar el fenómeno desde diferentes perspectivas y, así, enriquecer el análisis. Dado que mi función principal fue interpretar la data, pude reflexionar acerca de las ventajas y desventajas de ambas técnicas (cuestionario y talleres). Mientras que los cuestionarios permiten tener una hipótesis sobre la percepción de los participantes respecto al fenómeno evaluado, los talleres facilitan la comprensión y brindan la explicación de los resultados cuantitativos.

Asimismo, esta experiencia me ayudó a comprender la necesidad de guiar la evaluación a través de un modelo teórico pertinente. Si bien el objetivo de la evaluación es facilitar y dirigir el desarrollo de la misma, contar con fundamentos teóricos brinda criterios específicos para la interpretación de resultados. De esta manera, el marco teórico permite analizar las respuestas encontradas y orientar las recomendaciones o sugerencias de las necesidades de mejora encontradas.

Finalmente, pude observar que las respuestas del cuestionario eran mayormente positivas, a diferencia de las respuestas en los talleres, donde se encontraron la mayoría de problemáticas dentro de la organización. Considero que esto puede haber ocurrido por un tema

de deseabilidad social, ya que en el cuestionario se solicitaron datos personales como el nombre y el puesto de los colaboradores.

Si bien existen investigaciones contradictorias respecto a los efectos de la deseabilidad social en los cuestionarios de autorreporte (véase Dilchert et al., 2006; Milfont, 2008; Salgado, 2005; Zerbe & Paulhus, 1987), considero que es importante estudiar la presencia de los sesgos, sobretodo, en contextos laborales (Roulin & Krings, 2019). Esto debido a que las organizaciones son un entorno en que los colaboradores se preocupan por cómo son vistos por los demás (jefes, supervisores, compañeros de trabajo, entre otros) (Bolino et al., 2016; Leary, 1995). Así, las personas se encuentran motivadas a responder los cuestionarios negando comportamientos indeseables y resaltando los socialmente deseables (King, y Bruner, 2000; Paulhus, 2017), Ello sucede por temor a las consecuencias evaluativas que podrían surgir (por ejemplo, que otras personas tengan acceso a sus respuestas) (Donaldson & Grant-Vallone, 2002; King & Bruner, 2000; Larson, 2018).

Esto puede observarse en algunas investigaciones realizadas sobre deseabilidad social. Por ejemplo, un estudio llevado a cabo en la ciudad de México, mostró que al evaluar el desempeño de un instructor de capacitación, los trabajadores tienden a mostrar rasgos de aprobación social para dar una buena impresión (Jiménez et al., 2010). Asimismo, otra investigación realizada en Brasil evidenció que cuando los trabajadores son invitados a realizar una encuesta de valores organizacionales, siendo invitados por alguien directamente ligado a la empresa, las respuestas son sesgadas por la deseabilidad social (De Campos & Marín, 2017).

Además, algunas investigaciones dan luces sobre cómo deberían ser las futuras investigaciones con respecto a la deseabilidad social. En primer lugar, es importante investigar las variables predictoras de la deseabilidad social, lo cual podrá ayudar a reconocer en qué situaciones y qué criterios se relacionan a que este fenómeno se presente con mayor frecuencia (Podsakoff et al., 2003). En segundo lugar, se considera que el formato virtual puede limitar el

estudio de esta variable al no permitir resolver las dudas de los participantes, por lo cual estudiar esta variable de manera presencial es recomendado (De Campos & Marín, 2017). Finalmente, es importante incorporar procedimientos estadísticos que brinden la posibilidad de controlar la variable (De Campos & Marín, 2017).

A manera de reflexión, considero que el mundo organizacional demanda que, como psicólogos, podamos responder rápidamente a un contexto de recursos limitados y presiones. Por ejemplo, dado que no había mucho tiempo, no se consideraron las entrevistas realizadas para el análisis de cultura organizacional. Para responder a esta situación, utilicé como estrategia conversar con la persona que realizó estas entrevistas para conocer de manera general lo recopilado durante las mismas. Si bien esta situación no fue ideal, me ayudó a comprender mejor la percepción de los colaboradores sobre la cultura de su empresa. De esta manera, pude complementar el análisis a partir de diversas fuentes de información y tomando como referencia la teoría utilizada.

Conclusiones

El presente informe tuvo como objetivo evidenciar que, a través de estos 10 meses como practicante preprofesional en una consultora de servicios empresariales y mis estudios de pregrado, he logrado desarrollar las competencias necesarias para la Licenciatura en Psicología. De esta manera, se documentan no sólo los trabajos y logros realizados a partir de las necesidades de cada cliente, sino también las reflexiones, análisis, sustento y resultados de aprendizaje de mi desempeño profesional y los productos expuestos. Todo ello se ha expuesto tomando en consideración las competencias de “Diagnóstica”, “Interviene” y “Evalúa”, dado que estas son parte de las competencias del perfil de egreso del marco de prácticas preprofesionales de la Facultad de Psicología PUCP.

En primer lugar, la competencia Diagnóstica fue aplicada en el curso de “Psicología, inclusión y exclusión social”, donde se realizó un diagnóstico sobre la situación de los migrantes venezolanos en el Perú. Uno de los principales retos dentro de esta competencia fue que era la primera vez que llevábamos a cabo un análisis de información a partir de dos metodologías diferentes: cualitativa y cuantitativa. Identificar esta falta de experiencia nos permitió aplicar como estrategias principales recurrir a un experto que pueda explicarnos el procedimiento y buscar otras investigaciones que apliquen una metodología similar. De esta manera, aprendimos las nociones clave para aplicar e integrar ambos métodos de recojo de información bajo el marco de una de las teorías de la psicología social utilizada para cumplir con el objetivo del diagnóstico en cuestión.

En esta experiencia, puse en práctica tanto la búsqueda, elaboración y aplicación de instrumentos psicológicos que mejor se adaptaron a explorar el fenómeno en cuestión (la percepción de peruanos y venezolanos migrantes sobre la situación de este último grupo en el Perú) como la elaboración de diferentes talleres para investigar el fenómeno. Además, aprendí a realizar un análisis que integra ambos métodos de recojo de información. Todo ello permitió

consolidar competencias relacionadas a la identificación del contexto y las características de la población para entender de manera profunda el fenómeno y proponer acciones de mejora.

En segundo lugar, la competencia “Interviene” se consolidó a partir del diseño de talleres de aprendizaje para colaboradores de diferentes empresas. Una de estas experiencias de aprendizaje fue el taller de Comunicación estratégica, cuyo objetivo fue potenciar las habilidades comunicativas verbales y no verbales. Dado que este taller en específico fue brindado a diferentes clientes, mi principal aprendizaje fue brindarle especial importancia a conocer las características específicas de los participantes. De esta manera, utilicé diferentes teorías de acuerdo a las características de aprendizaje de los participantes, lo cual permitió tener una referencia de qué actividades debía utilizar para diseñar el taller.

Asimismo, el principal reto en cuanto a la aplicación del taller fue adaptarse al contexto y necesidades de los participantes. Si bien durante el diseño del taller puedes considerar las características del público, durante la aplicación del taller puede haber elementos externos del contexto que te obliguen a adaptarte al mismo y cambiar lo que inicialmente se había planteado. Tomar estos factores en cuenta, me permitió desarrollar diferentes estrategias que ayuden a reducir el impacto de estas. Por ejemplo, si asisten menos participantes de los esperados, podía asistir a mi jefe para adaptar las actividades a grupos más pequeños. Adicionalmente, tuve la oportunidad de brindar retroalimentación a los participantes y recibir también sus opiniones sobre las actividades realizadas, por lo cual, si bien no facilité el taller, pude ser parte de este y analizar en tiempo real el aprendizaje de los participantes.

En tercer lugar, la competencia Evalúa es presentada a través de la evaluación de cultura organizacional realizada. Esta experiencia me permitió desarrollar mis habilidades para integrar y sintetizar los hallazgos encontrados, de manera que pueda priorizar lo más relevante de acuerdo con el objetivo de evaluación. Asimismo, todo ello se realizó bajo un sustento teórico que brindó las bases, investigaciones y criterios para el análisis de la información. Sin

embargo, un punto a reforzar sería ser parte de más evaluaciones que se enfoquen en analizar intervenciones anteriores con la finalidad de seguir desarrollando esta competencia.

La puesta en práctica de estas competencias ha permitido la consolidación de mi perfil profesional como psicóloga organizacional. En efecto, adquirir experiencias relacionadas a la competencia de diagnóstico ha sido importante en mi proceso de aprendizaje, ya que para generar intervenciones en este campo es importante identificar con claridad las necesidades de cambio de aquello que solicitan los clientes. Así, he aprendido sobre el diseño y la aplicación de diversas técnicas de recojo de información con la finalidad de entender el fenómeno a estudiar y realizar sugerencias de mejora en base a lo hallado. Asimismo, consolidar la competencia “Interviene” me permite diseñar y desarrollar planes de acción que potencien conocimientos y habilidades de los grupos implicados. De esta manera, he logrado gestionar y seleccionar los recursos y herramientas pertinentes para la intervención, los participantes, sus características y necesidades, la teoría utilizada y, sobre todo, el objetivo designado. En cuanto a la evaluación de intervenciones, se utilizan métodos de recojo de información cualitativos y cuantitativos los cuales son integrados para fundamentar lineamientos y sugerencias de mejora.

Consideraciones éticas

Debido a la responsabilidad asumida en mi formación académica como psicóloga (Ley N° 28369, 2004), se pusieron en práctica diversas consideraciones éticas en las experiencias descritas en este trabajo dentro de las competencias de diagnóstico, intervención y evaluación. En primer lugar, se puso en práctica el principio de Autodeterminación (Efpa, 2005), al

brindarle la autonomía al participante a responder los cuestionarios o comentar su experiencia, reflexión y opinión durante los talleres realizados (APA, 2017). Por ejemplo, se explicó a los participantes durante la aplicación de instrumentos en la experiencia de Diagnóstico, que podían desistir de completar el cuestionario o alguna pregunta en específico si así lo deseaban. De esta manera, se demuestra que, si bien para mí era necesario recoger esta información, es primordial como psicóloga respetar la decisión y libre albedrío de los participantes, con la finalidad de evitar daño y priorizar su bienestar (APA, 2017).

En segundo lugar, durante mi estadía en la empresa, se analizaba o evaluaba información sensible sobre los clientes o los colaboradores de distintas empresas, por lo cual se tomó en consideración la confidencialidad. Para ello, es fundamental generar una primera aproximación donde se puedan comunicar los fines de la investigación, el uso y el acceso a la información y sobre todo el compromiso como psicólogos de respetar y velar los datos obtenidos y la identidad de los participantes y colaboradores. Este último punto enfatiza la responsabilidad que poseemos como psicólogos al acceder a información sensible y confidencial, por lo cual procuré brindar el cuidado y bienestar posible a las personas con las que trabajé.

En tercer lugar, busqué promover el principio de “Integridad”, el cual señala que es importante promover la honestidad y exactitud de la ciencia al ejercer la profesión (Efpa, 2005). Como se señaló anteriormente, en mi práctica preprofesional conocí información sensible de diversas empresas. En ese escenario, si bien el cliente puede tener expectativas de lo que desea escuchar (por ejemplo, sobre el estado de la cultura de su empresa), es necesario mantener la veracidad de los hechos y la información brindada por los colaboradores. Si bien esto fue una dificultad para mí, busqué la mejor manera de presentar información delicada sin dejar de lado la honestidad de los datos encontrados.

Finalmente, considero que reconocer las limitaciones de mi ejercicio profesional, al ser una psicóloga en formación de pregrado son parte del componente ético (APA, 2017; Efpa, 2005). El trabajo que realicé en el diseño, desarrollo y evaluación de intervenciones y talleres de aprendizaje fue supervisado por psicólogos expertos en el tema. Asimismo, era capaz de comprender hasta dónde podía realizar una función o actividad y en qué momento necesitaba de una revisión y feedback adicional. Todo ello con la finalidad de realizar el mejor trabajo, seguir desarrollando mis competencias y, sobre todo, brindar la mejor calidad para el cliente.



Bibliografía

- Aguilar, A. (2006). El diagnóstico de "la" cultura organizacional o las culturas de la cultura. *Global media journal*, 3(6), 0.
- Ahmad, M. S. (2012). Impact of organizational culture on performance management practices in Pakistan. *Business Intelligence Journal*, 5(1), 50-55.
- Ahmady, G. A., Nikooravesh, A., & Mehrpour, M. (2016). Effect of Organizational Culture on knowledge Management Based on Denison Model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 230, 387–395.
- Alaminos, A., López, C. y Santacreu, O. (2010). Etnocentrismo, xenofobia y migraciones internacionales en una perspectiva comparada. *Convergencia*, 17(53), 91-124.
- American Psychological Association [APA] (2017). Ethical principles of psychologist and code of conduct. APA.
- Amin Bidokhti, A., Makvand-Hosseini, Sh., & Ehsani, Z. (2011). Investigation of relation between organizational culture and knowledge management in the educational system of Semnan, Iran. *Rahbord quarterly journal*, 20(59), 191-216.
- Beaudin, B. P., & Quick, D. (1995). *Experiential learning: Theoretical underpinnings*. Fort Collins, CO: Colorado State University, High Plains Intermountain Center for Agricultural Health and Safety.
- Blondy, L. C. (2007). Evaluation and application of andragogical assumptions to the adult online learning environment. *Journal of Interactive Online Learning*, 6, 116–130. Retrieved from <http://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/6.2.3.pdf>
- Andina (2018). ¿En qué trabajan los venezolanos que residen en Lima? Andina. Recuperado de: <https://andina.pe/agencia/noticia-en-trabajan-los-venezolanos-residen-lima-703099.aspx>

- Bonavia, T., Prado, V., & García-Hernández, A. (2013). Adaptación al español del instrumento sobre cultura organizacional de Denison. *Summa Psicológica*, 7(1), 15-32. doi: 10.18774/448x.2010.7.109
- Börger, T. (2012). *Social desirability and environmental valuation* (p. 265). Peter Lang International Academic Publishers.
- Brenner, P. S., & DeLamater, J. (2016). Lies, damned lies, and survey self-reports? Identify as a cause of measurement bias. *Social Psychology Quarterly*, 79, 333–354.
- Cabrerizo, P., & Villaceros, I. (2017). Refugiados en Lima. Características sociales, medios de vida y percepción sobre el estrés de refugiados y solicitantes de asilo en Lima-Perú.
- Calzada, M. A. H., Moheno, J. M., & Fernández, L. G. (2007). La complejidad del estudio de la cultura organizacional. In *Empresa global y mercados locales: XXI Congreso Anual AEDEM, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, 6, 7 y 8 de junio de 2007* (p. 12). Escuela Superior de Gestión Comercial y Marketing, ESIC.
- Clark, R. W., Threton, M. D., & Ewing, J. C. (2010). The potential of experiential learning models and practices in career and technical education & career and technical teacher education. *Journal of Career and Technical Education*, 25(2), 46–62.
- Cochran, C., & Brown, S. (2016). Andragogy and the adult learner. In Supporting the success of adult and online students. CreateSpace.
- Cueva, A. B. C., & Gómez, A. G. (2018). Aplicación de los Cuestionarios de Denison para determinar las características de la Cultura Organizacional. *Revista de Investigación Sigma*, 5(01), 59-86.
- De Campos, M. I., & Rueda, F. J. M. (2017). Sesgo de deseabilidad social en medidas de valores organizacionales. *Universitas Psychologica*, 16(2), 1-11.
- De la Cruz, I. (2014). Comunicación efectiva y trabajo en equipo. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Centro de Publicaciones.

- Demetriou, C., Ozer, B. U., & Essau, C. A. (2015). *Self-Report Questionnaires*. *The Encyclopedia of Clinical Psychology*, 1–6. doi:10.1002/9781118625392.wbecp507
- Denison, D. R. (1990). *Wiley series on organizational assessment and change*. *Corporate culture and organizational effectiveness*. John Wiley & Sons.
- Denison, D. R. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *Academy of management review*, 21(3), 619-654.
- Denison, D.R. (2001). Organizational culture: Can it be a key lever for driving organizational change? En C.L. Cooper, S. Cartwright y P.Ch. Earley (Eds.): *The International Handbook of Organizational Culture and Climate* (pp. 347-372). Chichester: John Wiley & Sons.
- Denison Consulting (2019). Introduction to the Denison model. Michigan, Estados Unidos: *Denison Overview*. Recuperado de: <https://www.denisonconsulting.com/wp-content/uploads/2019/08/introduction-to-the-denison-model.pdf>
- Denison, D. R., Haaland, S., & Goelzer, P. (2003). Corporate culture and organizational effectiveness: is there a similar pattern around the world? In *Advances in global leadership*, 3, 205–227.
- Denison, D., Janovics, J., & Young, J. (2005). *Diagnosing Organizational Cultures: Validating a Model and Method*. Documento de trabajo. Denison Consulting Group.
- Denison, D. R., & Mishra, A. K. (1995). Toward a theory of organizational culture and effectiveness. *Organization science*, 6(2), 204-223.
- Denison, D., Nieminen, L., & Kotrba, L. (2014). Diagnosing organizational cultures: A conceptual and empirical review of culture effectiveness surveys. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 23(1), 145-161.

- Denison, D., Hooijberg, R., Lane, N., & Lief, C. (2012). *Leading culture change in global organizations: Aligning culture and strategy* (Vol. 394). John Wiley & Sons.
- Denison, D., Nieminen, L. & Kotrba, L. (2012). Diagnosing organizational cultures: A conceptual and empirical review of culture effectiveness surveys. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 23(1), 145–161. doi:10.1080/1359432x.2012.713173
- Denison, D. R. & Neale, W. (1994). Denison Organizational Culture Survey. Ann Arbor: Aviat.
- Denison, D. R., Janovics, J., Young, J. & Cho, H. J. (2006). Diagnosing Organizational Cultures: Validating a Model and Method. Documento de trabajo. Denison Consulting Group.
- Donaldson, S. I., & Grant-Vallone, E. J. (2002). Understanding self-report bias in organizational behavior research. *Journal of Business and Psychology*, 17(2), 245-260.
- Echeverría, R. & Flores, M. (2013). Diseño y validación de una escala de creencias estereotípicas hacia personas indígenas. *Revista de Psicología*, 31(2), 349-370.
- Egizii, R. (2015). Self-directed Learning, Andragogy and the Role of Alumni as Members of Professional Learning Communities in the Post-secondary Environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 1740–1749. doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.832
- Espinar Álava, E. M., & Vigueras Moreno, J. A. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(3).
- European Federation of Psychologists Association [EFPA]. Ethical code. <http://www.efpa.eu/ethics/meta-code-of-ethics>
- Fry, H., Ketteridge, S. & Marshall, S. (2009). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education*. (3rd ed.). New York & London: Routledge; Taylor & Francis Group.

- Giesen, J. (2011). Experiential learning. Northern Illinois University, Faculty Development and Instructional Design Center TA Connections Newsletter, 1-9.
- González-Martín, B., Pumares Fernández, P., & Rojas-Tejada, A. J. (2012). El impacto de la crisis de la construcción en las relaciones intergrupales dentro del sector.
- Hadizade Moqadam, A., & Hosseini, A. (2012). Investigating innovative organizational culture in Kowthar economic organization. *Payam Modiriat*, 77-95.
- Hartnell, C. A., Ou, A. Y. & Kinicki, A. (2011). Organizational culture and organizational effectiveness: A meta-analytic investigation of the competing values framework's theoretical suppositions. *Journal of Applied Psychology*, 96, 677–694.
- Hewstone, M., & Swart, H. (2011). Fifty-odd years of inter-group contact: From hypothesis to integrated theory. *British Journal of Social Psychology*, 50(3), 374-386.
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.2011.02047.x>
- Imani, R. (2012). Creativity, innovation and knowledge: power pilots in new millennium with attitude to knowledge-based economy. Tehran (Iran): ZArinmehr. *Journal of Knowledge Management*, 6(1).
- Izard, C. (1991). The psychology of emotions. *Nueva York: Plenum Press*.
- Jiménez, F. J. E., & Espinosa, A. D. C. D. (2010). Influencia de la discapacidad social (DS) en reportes de capacitación. *Psicología Iberoamericana*, 18(1), 69-79.
- Kenner, C., & Weinerman, J. (2011). Adult learning theory: Applications to non-traditional college students. *Journal of College Reading and Learning*, 41(2), 87-96.
- King, M. F., & Bruner, G. C. (2000). *Social desirability bias: A neglected aspect of validity testing. Psychology and Marketing*, 17(2), 79–103. doi:10.1002/(sici)1520-6793(200002)17:2<79::aid-mar2>3.0.co;2-0.
- Knowles, M. (1996). *Andragogy: An emerging technology for adult learning*. London, UK.

- Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (6th ed.). San Diego, CA: Elsevier.
- Koechlin y Eguren (2018) *El Éxodo Venezolano: Entre el Exilio y la Enmigración. Universidad Antonio Ruiz de Montoya: Lima, Perú.*
- Kokina, I. & Ostrovska, I. (2013). The analysis of organizational culture with the Denison model. *European Scientific Institute, ESI (publishing)*, 362.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of management learning & education*, 4(2), 193-212.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009). Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. *The SAGE handbook of management learning, education and development*, 42, 68.
- Kolb, Alice Y. and Kolb, David A. (2017) "Experiential Learning Theory as a Guide for Experiential Educators in Higher Education," *Experiential Learning & Teaching in Higher Education: Vol. 1: No. 1, Article 7.* Available at: <https://nsuworks.nova.edu/elthe/vol1/iss1/7>
- Kolb, A., & Kolb, D. (2018). Eight important things to know about the experiential learning cycle. *Australian educational leader*, 40(3), 8-14.
- Konak, A., Clark, T. K., & Nasereddin, M. (2014). Using Kolb's Experiential Learning Cycle to improve student learning in virtual computer laboratories. *Computers & Education*, 72, 11–22. doi:10.1016/j.compedu.2013.10.013
- Larson, R. B. (2018). Controlling social desirability bias. *International Journal of Market Research*, 147078531880530. doi:10.1177/1470785318805305
- Ley N° 28369. El Peruano, Lima, Perú, 29 de octubre del 2004.

- López, J. (2019). *Diagnóstico de la Cultura Organizacional bajo el modelo de Daniel Denison a fin de establecer recomendaciones para el desarrollo de un plan de acción* (Magister). Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Martínez Ramos, P. J., Montoya Arévalo, B. E., & Marquez Murga, S. I. (2010). Diagnóstico de la Cultura Organizacional como un elemento clave de la mejora organizacional: Dos casos de aplicación en Chihuahua. En *Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas*.
- McCarthy, M. (2016). Experiential learning theory: From theory to practice. *Journal of Business & Economics Research (JBER)*, 14(3), 91-100.
- Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International journal of lifelong education*, 19(1), 54-72.
- Moya, M., & Morales-Marente, E. (2005). Reacciones psico-políticas ante los ataques terroristas del 11 de marzo de 2004. *Revista de Psicología Social*, 20(3), 331-350. <https://doi.org/10.1174/021347405774277749>
- Nielsen, K., & Abildgaard, J. S. (2013). Organizational interventions: A research-based framework for the evaluation of both process and effects. *Work & Stress*, 27(3), 278–297. doi:10.1080/02678373.2013.812358
- Ojeda, K. S., Cofré, D. M., & Goic, C. A. E. (2016). Identificación Social y/o Percepción de Similitud: Aproximación a los Efectos Diferenciales sobre el Esencialismo1. *Psicología: Teoría e Pesquisa*, 32. <https://doi.org/10.1590/0102-3772e322223>
- Ozuah, P. O. (2016). First, there was pedagogy and then came andragogy. *Einstein journal of Biology and Medicine*, 21(2), 83-87.
- Paulhus, D. L. (2017). Socially desirable responding on self-reports. *Encyclopedia of personality and individual differences*, 1(5).

- Pérez, M. A. C., Erazo, M. D. O., Morocho, F. Y., & Barreno, P. C. O. (2018). Relativismo cultural, etnocentrismo e interculturalidad en la educación y la sociedad en general. *Academo*, 5(2), 179-188.
- Pettigrew, T. (1998). Intergroup contact theory. *Annual review of psychology*, 49(1), 65-85. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.65>
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European journal of social psychology*, 38(6), 922-934. <https://doi.org/10.1002/ejsp.504>
- Pirayeh, N., Mahdavi, A. M., & Nematpour, A. M. (2011). Study of Organizational Culture Influence (Based on Denison's Model) on Effectiveness of Human Resources in Karun Oil & Gas Production Company. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 5(9), 1886-1895.
- Plan International Deutschland (2020). Estudio de georreferenciación y caracterización de la población venezolana en situación de movilidad humana y población receptora. Lima y Quito: Plan Internacional, Consorcio de Organizaciones Privadas de Promoción al Desarrollo de la Micro y Pequeña Empresa, y Fundación Terranueva.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903.
- Quintanar, A. E. S. (2005). Modelo de enseñanza-aprendizaje para adultos en la era del conocimiento. Diseño y estructura del modelo. *Gestión en el Tercer Milenio*, 8(16), 63-87.
- RedEAmérica, C. (2014). *Guía de diagnósticos participativos y desarrollo de base*. Bogotá, Colombia: Corporación RedEAmérica).

- Reyes, L.; Barboza, M. & Vicuña, H. (2017). Diagnóstico Cultura Organizacional de la Empresa Grupo Fadomo Reproser, SA De CV. *Revista de Desarrollo Económico*, 4(12), 67-78.
- Rossi, P., Lipsey, M., & Freeman, H. (2004). *Evaluation: A systematic approach*. Sage.
- Salgado, J., & Peiro, J. (2008). Psicología del trabajo, las organizaciones y los recursos humanos en España. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 2-5.
- Salgado, J. F. (2005). Personalidad y deseabilidad social en contextos organizacionales: implicaciones para la práctica de la psicología del trabajo y las organizaciones. *Papeles de Psicólogos*, 26, 115-128.
- Scandroglio, B., Martínez, J. S. L., & Sebastián, M. C. S. J. (2008). La Teoría de la Identidad Social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. *Psicothema*, 20(1), 80-89.
- Shahzad, F., Luqman, R. A., Khan, A. R., & Shabbir, L. (2012). Impact of organizational culture on organizational performance: *An overview*. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(9), 975–985.
- Silván-Ferrero, M. D. P., & Bustillos, A. (2007). Adaptación de la Escala de Orientación a la Dominancia Social al castellano: validación de la dominancia grupal y la oposición a la igualdad como factores subyacentes. *Revista de Psicología social*, 22(1), 3-15.
- Smith-Castro, V. (2006). La psicología social de las relaciones intergrupales: modelos e hipótesis. *Actualidades en psicología*, 20(107), 45-71.
- Sotomayor, D. & Martínez, L. (2017). Diagnóstico de la Cultura Organizacional en el Banco de Loja. *PODIUM*, 7-27.
- Thoring, K., Mueller, R., & Badke-Schaub, P. (2020). Assessing and Changing an Organization's Innovation Culture with the Workspace Catalyst Canvas. *Proceedings*

of the 53rd Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS).
Conferencia llevada a cabo en la Universidad de Hawaii. Manoa, Hawaii.

Yardley, S., Teunissen, P. W., & Dornan, T. (2012). Experiential learning: Transforming theory into practice. *Medical Teacher*, 34(2), 161–164.
doi:10.3109/0142159x.2012.643264

Zhou, S., Page-Gould, E., Aron, A., Moyer, A., & Hewstone, M. (2019). The extended contact hypothesis: A meta-analysis on 20 years of research. *Personality and Social Psychology Review*, 23(2), 132-160. <https://doi.org/10.1177/1088868318762647>



Apéndice 1

Datos del Centro de Práctica Preprofesional

- a. Ubicación (Distrito/Provincia): Pueblo Libre, Lima.
- b. Rubro/Área del centro de práctica: Consultoría Organizacional
- c. Nombre y cargo/puesto del supervisor de práctica: Fernando Loyola Angeles, director.
- d. Competencias desarrolladas: diseño de productos de consultoría en contextos organizacionales, desarrollo de soluciones de aprendizaje y evaluación de procesos de intervención en variables humanas en el trabajo.
- e. Características del Centro de Prácticas:
 - i. Población que atiende/Público objetivo: organizaciones empresariales y educativas.
 - ii. Actividades que desarrolla: Fortalecimiento de la salud psicológica y el bienestar emocional en el trabajo, estructuras y procesos para el aprendizaje en contextos educativos y organizacionales, programas para el desarrollo de competencias, Programas para elevar la productividad, evaluación de variables humanas (cultura organizacional, competencias, entre otros), implementación de modelos de liderazgo, entre otros.
 - iii. Misión: Contribuir significativamente al desarrollo sostenible de cada uno de sus clientes, a través de productos especializados de consultoría, capaces de fortalecer sus cadenas de valor, mejorar sus procesos y comprometer a sus personas.
 - iv. Visión: Ser reconocidos en el medio por la efectividad de sus intervenciones de consultoría y asesoría empresarial, por los resultados sostenidos en el tiempo y por los altos niveles de satisfacción generados en cada uno de sus clientes.

Apéndice 3:

Enlace del Portafolio de Suficiencia Profesional:

[Portafolio de Suficiencia Profesional](#)

