



Facultad de Psicología

Carrera de Psicología Organizacional

**Situaciones Organizacionales Enfocadas al Desarrollo de
Habilidades Blandas: Liderazgo**

Trabajo de graduación previo a la obtención del título de Licenciado en
Psicología Organizacional

Autor:

Ronie Emanuel Ortiz Nugra

Director:

Carlos Esteban González Proaño

Cuenca - Ecuador

2026

Dedicatoria

Quiero dedicar este trabajo a mis
padres, Inés y Oswaldo por siempre
apoyarme, a mis ángeles que me cuidan, a
mis maestros que me guían, a mis
compañeros que me han sostenido y a las
personas que han sido parte de este duro
camino. Esto es tanto suyo como mío.

Agradecimiento

Quiero agradecer primero a la persona que realizó este trabajo, a mí mismo, por saber luchar contra cada limitación intra e inter personal. Agradezco infinitamente a mis padres Carlos e Inés, que son mis motores e inspiración diaria para esforzarme cada día, además de la crianza y la formación emocional e intelectual que me han brindado.

Gracias al legado que han dejado las personas más importantes en mi vida, Julissa y Geancarlo, por la huella que ha trascendido en estos años. Gracias Anto, Jen, Johnny, Juan, Paz, Emily, Kevin, Carla y demás personas que han hecho más llevadero todo este proceso desde el primer día, hace muchos años. Finalmente, agradezco la paciencia y vocación de todos mis docentes que motivaron mucho el ejercicio de esta carrera.

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo general diseñar situaciones organizacionales enfocadas al desarrollo del liderazgo como habilidad blanda en estudiantes de la Universidad del Azuay. Se aplicó una metodología cualitativa de carácter aplicado y alcance descriptivo, utilizando entrevistas de eventos conductuales bajo el modelo STAR (Situación, Tarea, Acción y Resultado) a una muestra de cinco estudiantes de último año con experiencia en prácticas preprofesionales. El análisis temático cualitativo de los datos reveló que la inserción laboral deconstruye la visión tradicional y autoritaria del liderazgo, exigiendo a los practicantes ejercer autoliderazgo, mediación de conflictos y una intensa "labor emocional" para actuar como escudos protectores frente a climas organizacionales tóxicos o disfuncionales. Asimismo, se evidenció de manera unánime una profunda brecha formativa entre la preparación académica universitaria y las exigencias emocionales del trabajo contemporáneo enmarcado en el paradigma de la Industria 5.0. Como respuesta a esta problemática, se diseñó la narrativa, escenografía y árboles de decisiones para un simulador gamificado basado en consecuencias ramificadas. Se concluye que el uso de videojuegos educativos y la evaluación sigilosa constituyen herramientas pedagógicas innovadoras y estrictamente necesarias para que los futuros profesionales experimenten la presión del entorno corporativo, practiquen la toma de decisiones y fortalezcan su liderazgo ético en un espacio seguro antes de su inserción laboral definitiva.

Palabras Clave: aprendizaje experiencial, gamificación, habilidades blandas, liderazgo, psicología organizacional.

Abstract

The general objective of this research was to design organizational situations focused on the development of leadership as a soft skill in students at the Universidad del Azuay. A qualitative methodology of an applied nature and descriptive scope was implemented, using behavioral event interviews under the STAR (Situation, Task, Action, and Result) model with a sample of five senior students with pre-professional internship experience. The thematic qualitative analysis of the data revealed that workplace integration deconstructs the traditional and authoritarian vision of leadership, requiring interns to exercise self-leadership, conflict mediation, and intense "emotional labor" to act as protective shields against toxic or dysfunctional organizational climates. Furthermore, a profound training gap was unanimously evident between university academic preparation and the emotional demands of contemporary work within the paradigm of Industry 5.0. In response to this issue, the narrative, scenography, and decision trees were designed for a gamified simulator based on branching consequences. It is concluded that the use of educational video games and stealth assessment constitute innovative and strictly necessary pedagogical tools for future professionals to experience the pressure of the corporate environment, practice decision-making, and strengthen their ethical leadership in a safe space prior to their definitive entry into the labor market.

Keywords: experiential learning, gamification, leadership, organizational psychology, soft skills.

Índice de Contenido

Resumen.....	4
Abstract.....	5
Introducción	12
Capítulo 1.....	14
Marco Teórico y Estado del Arte.....	14
1.1 Habilidades Blandas	14
1.2 Aprendizaje y Desarrollo de Habilidades Blandas: Mecanismos y Efectividad	20
1.3 El Liderazgo como Habilidad Blanda: Influencia, Estilos y Entrenamiento.....	22
1.4 Gamificación	24
1.5 Estado del Arte.....	29
Capitulo 2.....	33
Metodología	33
2.1 Objetivos.....	33
2.1.1 Objetivo General.....	33
2.1.2 Objetivos Específicos	33
2.2 Tipo de Investigación.....	34
2.3 Participantes.....	34
2.3.1 Criterios de Inclusión.....	35

2.3.2 Criterios de Exclusión	35
2.4 Instrumento	35
2.5 Proceso y Estrategia de Extracción de Datos	37
2.6 Análisis de Resultados	37
Capítulo 3.....	38
Resultados	38
3.1 Nodos Identificados en el Análisis de las Entrevistas	39
3.2 Síntesis de Resultados	48
3.3 Interpretación de Resultados	49
3.4 Triangulación de Resultados.....	51
3.5 Escenografía	51
3.6 Árbol de Decisiones.....	53
3.7 Desarrollo de la Narrativa del Videojuego	56
3.8 Personajes Descritos	61
Discusión.....	64
Conclusiones	68
Limitaciones y Recomendaciones.....	71
- Limitaciones de la Investigación.....	71
- Recomendaciones.....	72
Referencias.....	74

Anexos 86

Índice de Tablas

Tabla 1 Patrones Conductuales STAR: Autoliderazgo e Iniciativa en la Muestra.....	39
Tabla 2 Patrones Conductuales STAR: Coordinación y Manejo de Grupos en la Muestra.....	40
Tabla 3 Patrones Conductuales STAR: Gestión de Relaciones y Conflictos.....	41
Tabla 4 Patrones Conductuales STAR: Liderazgo bajo Presión y Gestión del Clima.....	42
Tabla 5 Patrones Conductuales STAR: Liderazgo Auténtico y Brecha Formativa.....	43
Tabla 6 Nodos Emergentes Individuales según Participantes.....	44
Tabla 7 Detalles de los Escenarios.....	52

Índice de Figuras

Figura 1	46
-----------------------	----

Índice de Anexos

Anexo 1 Consetimiento Informado.....	86
Anexo 2 Formato de Entrevista	88
Anexo 3 Guía Semiestructurada	92

Introducción

En la actualidad, las organizaciones se encuentran inmersas en una transición profunda desde modelos de gestión tradicionales, centrados netamente en la eficiencia técnica y el control, hacia el paradigma de la Industria 5.0. Este nuevo enfoque sitúa al ser humano, su bienestar y su resiliencia en el centro de los sistemas productivos, demandando profesionales capaces de interactuar en entornos de alta volatilidad. En este contexto, la problemática central radica en una severa brecha formativa presente en la educación superior latinoamericana: los estudiantes adquieren sólidos conocimientos teóricos, pero carecen de la preparación práctica necesaria para afrontar la exigencia de las habilidades blandas. Al insertarse en sus prácticas preprofesionales, los jóvenes experimentan un choque de realidad al descubrir que el liderazgo efectivo no proviene de la autoridad jerárquica, sino de la capacidad para mediar conflictos, regular el estrés colectivo y ejercer una intensa "labor emocional" frente a climas laborales tóxicos. Al no contar con espacios de entrenamiento previo, los practicantes se ven obligados a aprender la gestión de personas de forma reactiva y "a golpes". Adicionalmente, la medición de estas competencias suele depender de autoevaluaciones subjetivas, las cuales presentan sesgos como el efecto Dunning-Kruger, limitando un diagnóstico real del talento. Frente a esto, la presente investigación se justifica en la necesidad apremiante de implementar metodologías de aprendizaje inmersivo, específicamente la gamificación y la evaluación sigilosa (*stealth assessment*). Al traducir incidentes críticos reales en árboles de decisiones dentro de un videojuego educativo, se ofrece a los estudiantes un entorno seguro y simbólico para deconstruir

creencias limitantes, tomar decisiones bajo presión y fortalecer su liderazgo procedimental antes de enfrentarse a los riesgos del mercado laboral definitivo.

A partir de esta problemática, y con el fin de guiar el desarrollo del presente trabajo de titulación, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las situaciones organizacionales críticas que enfrentan los practicantes preprofesionales y cómo pueden estructurarse en una narrativa gamificada basada en decisiones para el entrenamiento efectivo del liderazgo como habilidad blanda?

Para dar respuesta a esta interrogante y cumplir con los objetivos planteados, el presente documento se estructura en tres capítulos principales, seguidos de las reflexiones finales. En el primer apartado, correspondiente al Capítulo 1: Marco Teórico, se realiza un recorrido histórico sobre la evolución de la gestión del trabajo, abordando teorías fundamentales del aprendizaje social y experiencial, los modelos de inteligencia emocional y competencias, y culminando con el estado del arte sobre la gamificación como estrategia de desarrollo organizacional.

Posteriormente, en el Capítulo 2: Metodología, se detalla el diseño cualitativo, aplicado y transversal de la investigación, describiendo el uso de la entrevista de eventos conductuales bajo el modelo STAR (Situación, Tarea, Acción, Resultado) aplicada a una muestra de estudiantes para extraer experiencias reales de coordinación y resolución de conflictos. A continuación, el Capítulo 3: Resultados, expone el análisis temático de los testimonios, la identificación de los nodos conductuales y la red semántica del liderazgo; además, en este apartado se materializa la propuesta aplicada mediante la descripción de la escenografía, el diseño psicológico de los personajes y la construcción integral de los árboles de decisiones que componen la narrativa del simulador. Finalmente, el documento cierra con la sección de Discusión y Conclusiones, donde

se contrastan los hallazgos empíricos con la literatura revisada, se sintetizan los aportes del estudio a la disciplina de la Psicología Organizacional y se exponen las limitaciones y recomendaciones para futuras investigaciones.

Capítulo 1

Marco Teórico y Estado del Arte

1.1 Habilidades Blandas

Gómez et al. (2020) describen a las habilidades blandas como capacidades mentales y personales que, a diferencia de las habilidades técnicas, no pueden ser reemplazadas por una máquina o un dispositivo. De La Ossa (2022) explica que estas habilidades no se desarrollan únicamente de una manera cognitiva en el ser humano y son cruciales para un desarrollo integral en la educación y en el entorno laboral. Hernández et al. (2024) señalan que habilidades como la comunicación asertiva, el pensamiento crítico, la empatía y la resolución de conflictos son fundamentales para crear un ambiente positivo y productivo en la gestión empresarial, mientras Espinoza y Gallegos (2020) señalan que la capacidad de manejar el tiempo y la buena actitud son también parte de estas habilidades esenciales. De acuerdo con Gómez et al. (2020), estas competencias tienen una relación directa con el desempeño de la gestión gerencial, lo que subraya su importancia para el éxito de la organización.

Tanto Alles (2009) como Arribas-Aguila et al. (2024) coinciden en que las competencias son un conjunto de cualidades personales, conocimientos y destrezas que influyen directamente en el buen desempeño de un trabajador. Según Alles (2009), estas competencias se agrupan en tres tipos: cardinales, gerenciales y específicas por área. Dentro de las más relevantes menciona la adaptabilidad, la ética, la responsabilidad y la iniciativa, ya que considera que son claves para

desenvolverse adecuadamente en entornos laborales cambiantes y cada vez más exigentes. Por su parte, Arribas-Aguila et al. (2024) elaboran una clasificación compuesta por 36 competencias generales, obtenida a partir de una revisión detallada de diversos modelos previos. Entre ellas destacan la comunicación, el trabajo en equipo, la innovación, el pensamiento analítico y la orientación hacia los resultados, las cuales guardan relación con las competencias planteadas por Alles. En conjunto, ambos enfoques resaltan la importancia de las competencias como base del rendimiento profesional, al ser factores que permiten al individuo contribuir al logro de los objetivos de la organización y adaptarse a las demandas actuales del mundo laboral.

El modelo de competencias se establece como un enfoque estratégico y sistémico fundamental para la gestión de recursos tanto en el ámbito organizacional como en el educativo (Fernández y Baeza, 2002). Teóricamente, una competencia se define como un conjunto integrado de atributos que incluyen: conocimientos, habilidades, destrezas, características conductuales y motivación. Estos son predictivos de un desempeño superior en un contexto específico (Fernández y Baeza, 2002; Bohórquez, 2009). En el mundo empresarial, Bohórquez (2009) destaca que el modelo de competencias laborales es la plataforma efectiva para la Gestión del Talento Humano (GTH), estructurando los componentes esenciales en los llamados "cinco saberes": el saber (conocimiento), el saber hacer (habilidad), el saber estar (actitud), el querer hacer (motivación) y el poder hacer (recursos organizacionales). Esta visión de integración se incluye dentro de un contexto pedagógico; en el contexto universitario, Aguirre et al. (2024) explican que el modelo por competencias exige la integración de lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal (el "saber, hacer y ser"), promoviendo el aprendizaje activo y la construcción del conocimiento a través de metodologías contextualizadas, como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

El marco conceptual que guía la gestión organizacional plantea la necesidad de un sistema de control que contribuye a la alineación de las metas corporativas con la ejecución y los resultados individuales o de proyectos (Herrera et al., 2021). Dentro de esta estructura, los indicadores se bifurcan en dos aproximaciones esenciales: los de conducta y los de gestión o resultado; los indicadores de conducta están diseñados para tasar las destrezas y actividades inherentes al proceso laboral, tales como el desempeño en equipo, las exposiciones comerciales o las acciones de soporte al cliente, centrándose primordialmente en los insumos o las acciones realizadas por el colaborador (Madhani, 2015). En contraposición, los indicadores de gestión, comúnmente etiquetados como *Key Performance Indicators* (KPIs), evalúan el rendimiento basándose de manera exclusiva en las consecuencias tangibles de la labor, abarcando métricas como el volumen de ventas, la rentabilidad o la cantidad de productos finalizados (Madhani, 2015). La utilidad medular de estos indicadores de gestión radica en su carácter de instrumentos indispensables para la fiscalización del avance y la evaluación del éxito del proyecto, facilitando así la adopción de resoluciones informadas y objetivas (Mateo et al., 2025; Herrera et al., 2021). La principal diferenciación conceptual entre estos paradigmas es que el enfoque cimentado en la conducta se focaliza en el método o proceso y se distingue por una valoración subjetiva y una participación gerencial intensiva, mientras que el sistema de gestión por resultados se concentra en la métrica objetiva y directa de los logros consumados, operando con una supervisión más tenue (Madhani, 2015). Por ende, si bien constituyen extremos opuestos de un continuo de control, los indicadores de gestión deben indefectiblemente ser específicos, medibles, alcanzables, relevantes y temporales (criterios SMART) para asegurar su pertinencia estratégica (Mateo et al., 2025).

El discurso académico actual postula que la efectividad profesional del egresado universitario no se circunscribe únicamente al dominio de competencias técnicas, sino que se encuentra intrínsecamente ligada al desarrollo de habilidades blandas (*soft skills*), las cuales son esenciales para la adaptabilidad y la integración en el entorno laboral globalizado (Gómez-Ortiz & Vázquez-Domínguez, 2025). En esta línea, Valle Vargas et al. (2022) confirman que la posesión de habilidades idóneas, como el liderazgo y el trabajo en equipo, se correlaciona directamente con un desempeño sobresaliente en la investigación formativa estudiantil, demostrando que estas competencias son necesarias para lograr un verdadero aprendizaje significativo. Este fundamento es robustecido por Togra et al. (2025), quienes hallaron una fuerte correlación ($r=0.920$) entre el fortalecimiento de las habilidades blandas y el desarrollo del aprendizaje autónomo, lo que subraya el papel de destrezas como la negociación y la comunicación en la capacidad del estudiante para ejercer un control consciente y potenciar su autorregulación durante el estudio. Por consiguiente, Pluzhnirova et al. (2021) enfatizan que el cultivo de estas habilidades no es un proceso escalonado, sino que exige la implementación de metodologías innovadoras y la exposición a experiencias que demanden la toma de decisiones independientes por parte del alumno, asegurando que la educación superior cumpla con el imperativo de formar profesionales competitivos y altamente funcionales.

En relación con la dinámica de las organizaciones contemporáneas, la distinción entre competencias técnicas (*hard skills*) y competencias comportamentales (*soft skills*) se ha convertido en un eje central para la gestión del talento humano. No obstante, definir con precisión qué constituye una "habilidad blanda" presenta desafíos epistemológicos significativos. Al respecto, Matteson et al. (2016) argumentan que el término a menudo carece de una delimitación clara en la literatura académica, funcionando muchas veces como un término que

agrupa desde rasgos de personalidad hasta habilidades sociales aprendidas, lo que dificulta su medición objetiva si no se contextualiza adecuadamente. Ahora bien, para superar esta ambigüedad conceptual, es necesario tener una visión más allá que aquellas que las cataloga meramente como "habilidades de gente". Dicho de otra manera, y siguiendo los postulados de Cimatti (2016), las habilidades blandas deben entenderse como competencias transversales que engloban capacidades intra personales (gestión de uno mismo, ética, integridad) e inter personales (comunicación, trabajo en equipo). En efecto, estas competencias no operan en el vacío; Bhati (2022) sostiene que son el vehículo principal a través del cual los trabajadores aplican sus conocimientos técnicos, actuando como facilitadores críticos para el desempeño laboral y la adaptabilidad ante situaciones organizacionales cambiantes.

Por lo que se refiere a su clasificación y tipología, la literatura ofrece diversas clasificaciones que buscan ordenar estas conductas observables. Por un lado, Robles (2012), en una investigación seminal sobre las percepciones ejecutivas, identifica un decálogo de habilidades críticas que trascienden cualquier industria, posicionando a la integridad y la comunicación como los pilares fundamentales, seguidos por la cortesía, la responsabilidad y las habilidades interpersonales. Por otro lado, investigaciones más recientes como la de Succi y Canovi (2020) añaden una dimensión orientada a la empleabilidad, destacando que la percepción de importancia de estas habilidades puede variar ligeramente entre estudiantes y empleadores, aunque coinciden en la primacía de la adaptabilidad y el pensamiento crítico. En consecuencia, y recogiendo lo más importante de estas perspectivas, las habilidades blandas no deben ser vistas como atributos estáticos, sino como recursos dinámicos que el individuo moviliza para resolver problemas. Así pues, en el contexto del liderazgo y el desarrollo organizacional, estas

competencias se configuran no solo como deseables, sino como requisitos funcionales para la operación efectiva de cualquier modelo de gestión moderno.

En relación con la estructura organizacional moderna, Teodorescu (2006) aclara la diferencia crítica entre "competencia" (*competence*), referida al cumplimiento de estándares o requisitos del puesto, y "competencia conductual" (*competency*), que se enfoca en el comportamiento y el cómo la persona logra esos resultados. Esta distinción es vital para no confundir la simple habilidad técnica con el desempeño exitoso integral. Ahora bien, un modelo por competencias no es simplemente una lista de habilidades. Dicho de otra manera, y siguiendo el análisis fundamental de Schippmann et al. (2000), se trata de un marco descriptivo que identifica el conjunto de conocimientos, habilidades y características que distinguen un desempeño superior. En este sentido, la evolución desde el análisis de puestos tradicional hacia el modelado de competencias ha permitido a las organizaciones centrarse más en el potencial y la adaptabilidad del trabajador que en tareas estáticas.

Por lo que se refiere a la construcción efectiva de estos sistemas, Campion et al. (2011) establecen una serie de "mejores prácticas" que aseguran la validez del modelo. A saber, es imperativo que las competencias estén directamente vinculadas a la estrategia de negocio y que no se desarrollen en el vacío. Simultáneamente, Stevens (2013) advierte desde una postura crítica, que aunque la práctica del modelado es muy popular, a menudo existe una brecha entre el rigor científico y la aplicación práctica, lo que puede llevar a modelos genéricos que no predicen realmente el éxito laboral si no se validan cuidadosamente.

Para lograr la operativización de estos conceptos, entran en juego los indicadores de conducta. Es decir, las competencias deben traducirse en comportamientos observables y medibles para ser útiles. En particular, Fierro et al. (2021) destacan en su investigación cómo los

modelos conductuales permiten evaluar objetivamente el desempeño en empresas privadas, transformando conceptos abstractos (como "liderazgo") en acciones concretas que pueden ser observadas, calificadas y desarrolladas. Finalmente, el contexto actual exige una actualización constante de estos modelos. Por ejemplo, Prifti et al. (2017) proponen un modelo de competencias adaptado a la "Industria 4.0", argumentando que la digitalización requiere integrar nuevas competencias técnicas y blandas de manera híbrida. En conclusión, un modelo por competencias robusto debe poseer indicadores de conducta claros y estar en constante revisión para responder a las demandas cambiantes del entorno laboral.

1.2 Aprendizaje y Desarrollo de Habilidades Blandas: Mecanismos y Efectividad

El objetivo principal de este apartado es analizar los procesos mediante los cuales el capital humano adquiere competencias no cognitivas y cómo estas impactan en el desempeño organizacional. En primer lugar, es necesario redefinir el concepto de aprendizaje en el contexto laboral moderno. Al respecto, Tynjälä (2008) postula que el aprendizaje en el lugar de trabajo ya no puede entenderse como una mera transferencia de conocimientos, sino como un proceso constructivo y social donde la integración de la teoría y la práctica es fundamental. Simultáneamente, Noe et al. (2014) amplían esta visión señalando que el aprendizaje en el siglo XXI es informal, social y dirigido por el propio trabajador, lo que exige una reconfiguración de las estrategias de capacitación tradicionales.

Ahora bien, cuando el objeto de aprendizaje son las habilidades blandas, la complejidad aumenta. Dicho de otra manera, a diferencia de las habilidades técnicas, las competencias socioemocionales requieren intervenciones más profundas. En este sentido, Heckman y Kautz (2012), desde una perspectiva económica y psicológica, demuestran con "evidencia dura" que las

habilidades blandas son maleables y pueden aprenderse a lo largo de la vida, pero su desarrollo depende crucialmente de la inversión temprana y de entornos que refuercen la práctica continua.

Por lo que se refiere a las metodologías específicas de desarrollo, la literatura reciente ofrece hallazgos reveladores. Por un lado, Urkia-Basterra et al. (2025) identifican a través de una revisión sistemática que el "Aprendizaje Basado en el Trabajo" (Work-Based Learning) es uno de los vehículos más efectivos, ya que expone al individuo a situaciones reales donde debe desplegar comunicación y trabajo en equipo. Asimismo, Matsuo (2019) destaca el rol de la orientación a metas, argumentando que los colaboradores que aprenden de la experiencia a través de la reflexión crítica desarrollan habilidades interpersonales más robustas.

Sin embargo, persiste el desafío de asegurar que lo aprendido se mantenga en el tiempo. A saber, Botke et al. (2024) abordan el problema de la "transferencia" del entrenamiento, proponiendo un marco basado en las ciencias del comportamiento para lograr que las habilidades blandas "se peguen" (*stick*) y se conviertan en hábitos automáticos y no solo en conocimientos teóricos temporales. En cuanto a la efectividad de estos programas en el entorno corporativo, la evidencia es contundente. En particular, Busso et al. (2023), mediante un meta-análisis exhaustivo, confirman que los programas de capacitación gerencial enfocados en habilidades blandas generan retornos positivos medibles en la productividad y las ganancias de la firma. De igual forma, Spiteri Axiak (2025) refuerza esta premisa al concluir que el talento efectivamente puede ser entrenado en estas áreas, desmitificando la idea de que el liderazgo o la empatía son rasgos innatos inmutables.

Finalizando, es crucial considerar el origen formativo de estas competencias. Es decir, aunque el enfoque es organizacional, Racero et al. (2020) advierten sobre la necesidad de una articulación desde la educación superior, sugiriendo que las brechas que las empresas intentan

cerrar a menudo provienen de una formación académica que priorizó históricamente lo técnico sobre lo humano. En conclusión, el desarrollo de habilidades blandas es un proceso continuo, medible y altamente rentable que requiere estrategias pedagógicas experienciales y un compromiso organizacional sostenido.

1.3 El Liderazgo como Habilidad Blanda: Influencia, Estilos y Entrenamiento

En relación con la gestión organizacional, el liderazgo ha dejado de ser visto únicamente como una posición de autoridad jerárquica para redefinirse como una competencia comportamental compleja. Vale la pena decir que esta transición conceptual sitúa al liderazgo en el terreno de las habilidades blandas, donde la capacidad de influir sin coerción es primordial. Al respecto, Rao (2014) sostiene que el núcleo del liderazgo efectivo reside en las habilidades interpersonales y de influencia, argumentando que los líderes que carecen de estas "*soft skills*" fallan en movilizar a sus equipos hacia la visión corporativa, independientemente de su coeficiente intelectual o destreza técnica.

Ahora bien, para comprender la mecánica de este liderazgo "blando", es imperativo examinar sus componentes emocionales. Es decir, el liderazgo no es solo cognitivo; es fundamentalmente afectivo. En este sentido, Riggio y Reichard (2008) proponen que la inteligencia emocional y social son los predictores más fuertes del éxito directivo, permitiendo al líder "leer" el clima organizacional y regular las emociones propias y ajenas para mantener la motivación.

Por lo que se refiere a la evolución de las teorías que sustentan esta visión, Day et al. (2014), en una revisión exhaustiva de 25 años de investigación, observan un desplazamiento desde el enfoque en los rasgos innatos del líder hacia procesos de desarrollo relacional. Simultáneamente, McCleskey (2014) profundiza en cómo los estilos de liderazgo (situacional,

transformacional y transaccional) dependen enteramente de la flexibilidad conductual del individuo. Dicho de otra manera, un líder situacional (clave para este estudio) debe poseer la habilidad blanda de la adaptabilidad para ajustar su estilo a la madurez de sus colaboradores. En cuanto al impacto tangible de estos estilos, Velu et al. (2017) demuestran empíricamente que existe una correlación directa entre el estilo de liderazgo ejercido y el desempeño de los trabajadores. A saber, los líderes que emplean habilidades blandas para empoderar y motivar (en lugar de solo controlar) generan mayores niveles de compromiso y productividad.

No obstante, surge la pregunta crítica: ¿se puede enseñar a liderar o es un talento natural? Por un lado, Hunsaker (2006) argumenta que el entrenamiento en habilidades blandas de liderazgo ha sido históricamente subestimado, pero es esencial para corregir déficits conductuales. Por otro lado, y aportando la evidencia más robusta hasta la fecha, Lacerenza et al. (2017) realizaron un meta-análisis que confirma que el entrenamiento en liderazgo es altamente efectivo (con una mejora del 25% en el aprendizaje y 28% en el desempeño en el puesto), siempre y cuando se base en el *feedback*, la práctica e intervalos espaciados, refutando el mito de que "el líder nace, no se hace".

Finalmente, el contexto digital actual añade una nueva capa de complejidad. Por ejemplo, Edelman et al. (2025) introducen el concepto de liderazgo organizacional como una habilidad blanda crítica para facilitar la transformación digital, donde el líder debe gestionar la ansiedad tecnológica de su equipo mediante la empatía y la comunicación clara. En conclusión, el liderazgo moderno es una habilidad blanda sofisticada, compuesta por inteligencia emocional y adaptabilidad situacional, que puede y debe ser entrenada rigurosamente para garantizar la sostenibilidad organizacional.

1.4 Gamificación

La gamificación ha emergido en las últimas décadas como una estrategia innovadora para el diseño de experiencias de aprendizaje y desarrollo en contextos educativos y organizacionales, sustentándose en una comprensión profunda del juego como fenómeno cultural, psicológico y social (Plass et al., 2015). Desde esta perspectiva, la gamificación no se limita a la incorporación superficial de elementos lúdicos en contextos no recreativos, sino que constituye un enfoque metodológico estructurado orientado a potenciar el compromiso, el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias mediante la participación activa de los individuos (Kapp, 2012). Su fundamentación teórica se encuentra estrechamente vinculada con concepciones clásicas y contemporáneas del juego, la motivación y el aprendizaje experiencial.

Desde un marco psicoeducativo contemporáneo, el punto de partida conceptual para comprender la gamificación radica en concebir al juego como un entorno de interacción donde se fusionan el aprendizaje cognitivo, afectivo y sociocultural (Plass, Homer y Kinzer, 2015). Para estos autores, el juego constituye un espacio mediado por reglas claras y motivaciones intrínsecas, que permite la exploración, la experimentación y la construcción activa de significado. Lejos de ser una actividad carente de rigor, el entorno gamificado funciona como un espacio seguro en el cual los individuos pueden probar distintas soluciones, asumir riesgos y cometer errores, recibiendo retroalimentación inmediata sin temor a sufrir consecuencias o repercusiones negativas en el mundo real.

Desde una perspectiva psicológica, la aplicación contemporánea de la teoría del flujo, Brambilla et al., (2024) aporta un marco explicativo fundamental para comprender el potencial motivacional de la gamificación. El estado de flujo se produce cuando una persona se encuentra completamente inmersa en una actividad que presenta un equilibrio óptimo entre el nivel de

desafío y las habilidades del individuo. En estas condiciones, la atención se focaliza, el tiempo subjetivo se distorsiona y la actividad resulta intrínsecamente gratificante. En contextos de aprendizaje y desarrollo organizacional, el flujo favorece la persistencia, la exploración activa y la resolución de problemas complejos, aspectos centrales para el fortalecimiento de habilidades blandas. La gamificación, al estructurar desafíos progresivos, objetivos claros y retroalimentación constante, facilita la generación y el mantenimiento de estos estados motivacionales.

De manera complementaria, investigaciones recientes demuestran que el modelo de aprendizaje experiencial proporciona un sustento teórico fundamental para la aplicación de la gamificación en contextos formativos (Julrode et al., 2025). Basado en los postulados clásicos de Kolb (1984), este enfoque concibe el aprendizaje como un proceso cíclico que integra la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa. Desde esta perspectiva, el conocimiento se construye a partir de la interacción directa con situaciones significativas, más que mediante la transmisión pasiva de información. La gamificación permite diseñar experiencias que recorren de forma sistemática este ciclo, ofreciendo a los participantes oportunidades para actuar, reflexionar sobre sus decisiones, extraer aprendizajes y aplicar nuevas estrategias en escenarios simulados que reproducen la complejidad del entorno organizacional.

Uno de los aportes más relevantes de la gamificación al ámbito de la evaluación del aprendizaje es la noción de evaluación sigilosa o *stealth assessment*, desarrollada por Shute (2011). Este enfoque propone integrar los procesos de evaluación dentro de la propia experiencia de juego, de modo que los participantes no perciban explícitamente que están siendo evaluados. A través del análisis de las decisiones tomadas, las acciones realizadas y los patrones de

comportamiento observados dentro del entorno gamificado, es posible inferir el nivel de desarrollo de determinadas competencias. Esta propuesta resulta especialmente pertinente para la evaluación de habilidades blandas, ya que permite superar las limitaciones de los instrumentos tradicionales de autoevaluación y reducir sesgos asociados a la percepción subjetiva del propio desempeño.

Investigaciones más recientes han profundizado en la eficacia de la gamificación aplicada al aprendizaje y al desarrollo de competencias, destacando que sus efectos dependen en gran medida del diseño de la experiencia y de su alineación con los objetivos formativos (Silic y Lowry, 2020; Xi y Hamari, 2020). Xi y Hamari (2020) señalan que la gamificación produce resultados positivos cuando las mecánicas de juego se integran de manera coherente con los procesos cognitivos y motivacionales que se busca activar. Asimismo, el clásico modelo de evaluación de Kirkpatrick sigue siendo un referente útil para analizar la efectividad de las intervenciones formativas gamificadas. Investigaciones actuales utilizan este marco para evaluar no solo la reacción inicial de los participantes, sino también la retención del aprendizaje, la transferencia de habilidades al contexto laboral y el impacto en los resultados organizacionales (Rahimipour et al., 2025).

En relación con la evidencia empírica, diversos estudios recientes han analizado el impacto de la gamificación en el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales (Bartolomé et al., 2025; Bitrián et al., 2021). Bartolomé et al. (2025) examinaron el efecto de entornos gamificados sobre la resolución de problemas y el desarrollo de competencias, encontrando mejoras significativas y medibles en el desempeño de los usuarios. Los autores destacan que la integración de mecanismos de evaluación sigilosa (*stealth assessment*) basados en el análisis de datos permitió identificar progresos reales en habilidades blandas sin recurrir a

pruebas explícitas de autoinforme, lo que refuerza la validez, escalabilidad y reducción de la ansiedad de evaluación de este enfoque para contextos de capacitación organizacional.

De manera similar, Bitrián et al. (2021) evaluaron la efectividad de programas gamificados, combinando métodos cuantitativos y cualitativos. Sus resultados evidencian un incremento significativo en el compromiso de los participantes y en la percepción de aprendizaje significativo, así como indicios de transferencia de las competencias desarrolladas al desempeño laboral, especialmente en situaciones que requerían toma de decisiones.

Wu y Wang (2026) analizaron el impacto de la gamificación basada en desafíos progresivos y retroalimentación adaptativa sobre el aprendizaje autorregulado. A través de un diseño empírico, los autores concluyen que los entornos gamificados favorecen la persistencia ante tareas complejas y el desarrollo de estrategias más efectivas para enfrentar problemas, particularmente cuando el nivel de dificultad se ajusta dinámicamente a las habilidades del participante.

Por su parte, Oxanart y Houghton (2021) exploraron la relación entre gamificación, motivación intrínseca y desempeño en tareas complejas mediante un estudio longitudinal. Los hallazgos indican que la incorporación de mecánicas de juego incrementa la motivación y facilita el aprendizaje profundo del autoliderazgo, promoviendo la capacidad de analizar escenarios desde múltiples perspectivas. Estos resultados refuerzan la idea de que la gamificación puede actuar como un catalizador del desarrollo de habilidades blandas en contextos organizacionales.

Estudios complementarios aportan evidencia adicional sobre la pertinencia de la gamificación como estrategia de desarrollo del talento (Patrício et al., 2018; Silic y Lowry, 2020). Patrício et al. (2022) destacan que las intervenciones gamificadas favorecen entornos de aprendizaje más participativos e inclusivos en procesos de desarrollo corporativo. Asimismo,

Silic y Lowry (2020) señalan que la gamificación mejora el compromiso y la transferencia del aprendizaje cuando se integra de manera coherente con los objetivos organizacionales y las necesidades reales del contexto laboral.

En el contexto latinoamericano, la necesidad de estrategias innovadoras para el desarrollo de habilidades blandas se ve reforzada por las limitaciones identificadas en la gestión del clima organizacional y en los modelos tradicionales de formación. García-Rubiano y Forero-Aponte (2021) sostienen que, aunque las organizaciones reconocen la importancia de un clima favorable para el desempeño, las intervenciones suelen centrarse en diagnósticos descriptivos y carecen de mecanismos efectivos para el desarrollo de competencias. En este escenario, la gamificación se presenta como una alternativa metodológica que permite intervenir activamente en situaciones organizacionales, generando experiencias que promueven el aprendizaje, la reflexión y, de manera crucial para esta investigación, el desarrollo de habilidades blandas enfocadas al liderazgo. Al respecto, la evidencia empírica contemporánea de Buzady et al. (2022) demuestra que la implementación de simulaciones interactivas y juegos serios no solo permite evaluar con alta precisión las competencias directivas a través de la toma de decisiones simuladas, sino que también entrena la capacidad del individuo para liderar equipos de alto rendimiento mediante la promoción de estados de flujo.

En síntesis, la literatura revisada evidencia que la gamificación, sustentada en sólidos fundamentos teóricos y respaldada por estudios empíricos recientes, constituye una estrategia pertinente para abordar los desafíos del desarrollo de habilidades blandas en contextos organizacionales. Su capacidad para integrar aprendizaje experiencial, motivación intrínseca y evaluación sigilosa la posiciona como una herramienta especialmente adecuada para el contexto

de la Industria 5.0 y para la realidad latinoamericana, justificando su incorporación como eje metodológico central de la presente investigación.

1.5 Estado del Arte

El presente estado del arte expone una revisión de investigaciones empíricas y teóricas que fundamentan la relevancia de las habilidades blandas y el liderazgo en el contexto organizacional contemporáneo. A través del siguiente recorrido bibliográfico, se analizan estudios que transitan desde la identificación y evaluación de estas competencias en el ámbito formativo, pasando por las brechas de percepción entre la academia y las exigencias del mercado laboral, hasta llegar a la medición conductual y el impacto de los estilos directivos en el desempeño de los equipos. Esta recopilación permite establecer una base sólida para comprender que el liderazgo no es únicamente un rasgo innato, sino una competencia estratégica y medible, susceptible de ser desarrollada mediante intervenciones de capacitación estructuradas.

El primer estudio corresponde a Fuentes et al. (2021), titulado “Evaluación de las habilidades blandas en la educación superior”. Su objetivo fue determinar la prevalencia de habilidades blandas en estudiantes de los programas de Psicología y Administración en Salud Ocupacional de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO (Colombia). Se empleó un enfoque cuantitativo, descriptivo y de corte transversal con una muestra de 50 estudiantes de últimos semestres, aplicando técnicas de juego de roles y entrevistas por competencias. Los resultados revelaron que las habilidades más prevalentes fueron escucha, influencia y trabajo en equipo, mientras que las menos desarrolladas fueron responsabilidad y apoyo. Se concluye que el mercado laboral exige estas competencias y que la academia debe fortalecerlas mediante la articulación curricular.

El segundo estudio pertenece a Quirós-Morales (2022), bajo el título “Habilidades blandas requeridas por profesionales que ejercen puestos de jefatura desde la perspectiva de ocupantes del rol y subalternos”. Su propósito fue identificar las habilidades blandas más relevantes para profesionales en posiciones de liderazgo, desde la percepción de quienes ejercen el rol y de sus subordinados. Se aplicó un diseño no experimental de corte transversal, con enfoque cuantitativo y alcance descriptivo, a 201 profesionales de las ciencias económicas y sociales en Costa Rica. El instrumento utilizado fue un cuestionario diseñado para evaluar ocho habilidades blandas (comunicación, negociación, relaciones, influencia, trabajo en equipo, dirección, liderazgo y planificación). Los hallazgos demostraron diferencias estadísticamente significativas entre la percepción real e ideal, siendo siempre superior lo que se espera de la jefatura respecto a lo percibido en la práctica.

El tercer estudio, desarrollado por Chetilan Rodríguez (2024), se titula “Habilidades blandas en liderazgo directivo: Una revisión sistemática”. El objetivo fue analizar la relación entre las habilidades blandas y el liderazgo directivo en el ámbito educativo. La metodología aplicada consistió en una revisión sistemática cualitativa de literatura y tesis doctorales, utilizando un método de síntesis comparativa con búsqueda sistemática mediante operadores booleanos. Los resultados evidenciaron una relación estrecha entre las habilidades blandas y el liderazgo, destacando que los programas de fortalecimiento en estas competencias contribuyen a un liderazgo más efectivo y con impacto significativo en entornos educativos. Se concluye que el desarrollo de habilidades blandas es un factor determinante para la consolidación de liderazgos sostenibles en instituciones educativas.

Siguiendo con la revisión de estudios internacionales, se destaca la investigación de Robles (2012), titulada “La opinión de los ejecutivos sobre las 10 habilidades sociales más

necesarias en el mundo laboral actual”. El objetivo principal fue identificar y jerarquizar las diez habilidades blandas más críticas percibidas por los ejecutivos de negocios para el éxito organizacional. Metodológicamente, se aplicó un enfoque cuantitativo mediante encuestas a 58 ejecutivos de empresas estadounidenses, solicitándoles clasificar 50 habilidades en orden de importancia. Los resultados arrojaron que la "Integridad" y la "Comunicación" fueron las competencias mejor valoradas, seguidas por la cortesía y la responsabilidad. Se concluye que, para la alta dirección, las habilidades blandas no son un complemento, sino un requisito de empleabilidad tan o más importante que las habilidades técnicas (*"hard skills"*).

En una línea similar, pero con un enfoque comparativo, Succi y Canovi (2020) presentaron el estudio “Habilidades blandas para mejorar la empleabilidad de los titulados: comparación entre las percepciones de los estudiantes y las de los empleadores”. Su propósito fue analizar la brecha de percepción entre lo que las empresas demandan y lo que los estudiantes universitarios creen que es importante. Se utilizó una metodología mixta con encuestas a 158 empleadores y 96 estudiantes de diferentes escuelas de negocios europeas. Los hallazgos revelaron una discrepancia significativa: mientras los estudiantes sobrevaloraban las habilidades técnicas y lingüísticas, los empleadores priorizaban drásticamente la adaptabilidad, el trabajo en equipo y la resolución de problemas. La conclusión sugiere que las instituciones educativas deben ajustar sus mallas curriculares para alinear las expectativas de los graduados con la realidad del mercado laboral.

Por otro lado, enfocándose en la medición conductual, se encuentra el trabajo de Fierro et al. (2021), titulado “Competencias conductuales en el ámbito laboral: análisis de un modelo de competencias para empresas privadas”. El objetivo fue validar un modelo de competencias basado en comportamientos observables para mejorar la gestión del talento humano. La

investigación, de carácter empírico, analizó los diccionarios de competencias de diversas empresas privadas para identificar indicadores de conducta comunes. Los resultados demostraron que la definición operativa de comportamientos específicos (como "escucha activa" o "liderazgo participativo") permite una evaluación del desempeño objetiva y reduce la subjetividad en los procesos de promoción. Se concluye que los modelos conductuales son herramientas esenciales para tangibilizar el desarrollo de habilidades blandas en la estructura organizacional.

Asimismo, para vincular el liderazgo con el rendimiento, es pertinente citar a Velu et al. (2017) y su investigación "La influencia de los estilos de liderazgo en el rendimiento de los empleados". El estudio buscó determinar cómo los diferentes estilos de liderazgo (que son, en esencia, manifestaciones de habilidades blandas) impactan en la productividad de los subordinados. A través de un diseño cuantitativo con encuestas a trabajadores de diversas organizaciones, los resultados evidenciaron que el liderazgo autocrático tenía una correlación negativa con el desempeño a largo plazo, mientras que los estilos democrático y transformacional mostraban correlaciones positivas significativas. Se concluye que la habilidad blanda del líder para gestionar relaciones y motivar es un predictor directo de la rentabilidad y eficiencia del equipo.

Finalmente, cerrando esta revisión con evidencia sobre la capacitación, se presenta el meta-análisis de Lacerenza et al. (2017), titulado "Diseño, impartición y aplicación de programas de formación en liderazgo: un metaanálisis". El objetivo fue determinar si el entrenamiento en habilidades de liderazgo es realmente efectivo y qué métodos funcionan mejor. Se trató de una investigación cuantitativa masiva que sintetizó datos de 335 muestras independientes. Los resultados fueron contundentes: el entrenamiento en liderazgo mejora el aprendizaje en un 25%, la transferencia al puesto en un 28% y los resultados organizacionales en un 20%. Se concluye

que el liderazgo es una habilidad entrenable (no solo innata) y que los programas más exitosos son aquellos que incluyen práctica, feedback y están basados en necesidades organizacionales reales.

Capítulo 2

Metodología

2.1 Objetivos

2.1.1 Objetivo General

Diseñar situaciones organizacionales enfocadas al desarrollo de habilidades blandas:
Liderazgo.

2.1.2 Objetivos Específicos

- Analizar la literatura existente en temas de gestión de competencia para determinar el desarrollo de las mismas.
- Crear escenarios organizacionales para el entrenamiento de habilidades blandas.

- Describir la narrativa para el desarrollo de la habilidad de liderazgo.

2.2 Tipo de Investigación

Se propuso un enfoque cualitativo, ya que permite comprender en profundidad los significados y narrativas que los estudiantes construyen en torno al liderazgo en contextos organizacionales, recogiendo experiencias que no podrían ser capturadas únicamente con datos numéricos. Se adoptó un carácter aplicado porque la investigación no se limita a la generación de conocimiento teórico, sino que busca crear escenarios y propuestas prácticas que puedan implementarse en la formación académica de la Universidad del Azuay. El alcance fue descriptivo, pues se pretendió caracterizar las manifestaciones del liderazgo en situaciones de interacción, identificando patrones, conductas y elementos narrativos que sustenten el diseño de escenarios organizacionales. El diseño metodológico fue transversal, dado que la información se recolectó en un único momento, lo que permitió obtener un panorama representativo y actual sin necesidad de realizar un seguimiento longitudinal. La muestra se seleccionó de manera no probabilística y a conveniencia del autor, esto se fundamentó en la necesidad de contar con participantes que cumplan con perfiles específicos de liderazgo dentro de las situaciones organizacionales analizadas y que presenten una disponibilidad inmediata para el proceso de recolección de datos.

2.3 Participantes

La población estuvo conformada por estudiantes del último año de la Universidad del Azuay que hayan realizado sus prácticas preprofesionales o experiencia laboral. La muestra

estuvo compuesta por 5 estudiantes seleccionados mediante un muestreo a juicio de conveniencia del autor.

2.3.1 Criterios de Inclusión

- Estudiantes matriculados en la Universidad del Azuay que se encuentren cursando su último año de carrera.
- Personas mayores de 18 años.
- Estudiantes que cuenten con experiencia en prácticas preprofesionales.
- Disposición voluntaria de participación.

2.3.2 Criterios de Exclusión

- Estudiantes que no cumplan con los requisitos académicos o de edad previamente mencionados.
- Personas que no otorguen su firma en el documento de consentimiento informado.

2.4 Instrumento

El diseño del instrumento de recolección de datos se fundamentó en la técnica de la Entrevista de Eventos Conductuales (BEI), operacionalizada a través del modelo STAR (Situación, Tarea, Acción, Resultado) (Spencer & Spencer, 1993). Esta elección responde al principio teórico de que el comportamiento pasado en situaciones críticas es el predictor más fiable del desempeño futuro y de la posesión real de una competencia (Spencer & Spencer, 1993). A diferencia de las entrevistas situacionales hipotéticas, que evalúan el conocimiento

declarativo ("qué haría"), el modelo STAR permite evaluar el conocimiento procedimental ("qué hizo"), lo cual es esencial para medir habilidades blandas complejas como el liderazgo en contextos organizacionales reales.

La selección de las situaciones específicas "Coordinación de Grupos" y "Resolución de Conflictos" no es arbitraria, sino que responde a las dos dimensiones fundamentales del liderazgo descritas en la teoría conductual: la conducta orientada a la tarea y la conducta orientada a las relaciones (Northouse, 2021).

Situación A: Manejo de Grupos y Coordinación (Orientación a la Tarea): Las preguntas de esta sección ("¿Qué hiciste tú para poner orden?") buscan identificar la capacidad del participante para estructurar roles y dirigir esfuerzos hacia objetivos, validando la competencia de "Iniciación de Estructura". Esto se alinea con la evidencia empírica contemporánea que señala que la claridad en la asignación de tareas y el liderazgo orientado a la tarea son componentes críticos para mejorar la ejecución, la coordinación y la eficacia global en equipos de alto rendimiento (Kan, 2024).

Situación B: Ideas Contrapuestas (Orientación a las Relaciones): Las preguntas enfocadas en la mediación ("¿Qué hiciste para calmar la tensión?") evalúan la Inteligencia Emocional y la regulación de conflictos. De acuerdo con revisiones recientes sobre el impacto psicológico del liderazgo (Coronado-Maldonado y Benítez-Márquez, 2023), las habilidades blandas relacionadas con la empatía y la gestión social son diferenciadores clave, permitiendo mantener la cohesión del equipo, establecer un clima comunicativo seguro y gestionar constructivamente la disonancia cognitiva. Finalmente, las preguntas de cierre ("¿Qué aprendiste sobre tu forma de guiar?") se justifican en la Teoría del Aprendizaje Experiencial de Kolb (1984). Estas interrogantes transforman la entrevista en una herramienta diagnóstica de la metacognición, verificando si el

sujeto ha transitado de la "Experiencia Concreta" a la "Observación Reflexiva", proceso indispensable para el desarrollo y consolidación de las habilidades de liderazgo (Day et al., 2014).

2.5 Proceso y Estrategia de Extracción de Datos

El procedimiento incluyó etapas secuenciales para el desarrollo de la investigación:

1. Revisión bibliográfica.
2. Obtención de permisos institucionales y aprobación ética.
3. Selección y reclutamiento de la muestra.
4. Aplicación piloto de la entrevista.
5. Recolección de datos mediante entrevistas grabadas.
6. Transcripción literal y codificación temática.
7. Elaboración de informes técnicos que sistematicen los hallazgos para construir los escenarios organizacionales.

Dentro de este proceso se contemplaron rigurosas consideraciones éticas, incluyendo el respeto a la voluntariedad mediante la firma de consentimiento informado, la confidencialidad de la información a través del carácter anónimo de los datos, la protección de los participantes frente a posibles malestares, y el resguardo seguro de las grabaciones y transcripciones. Todo este proceso busca garantizar la credibilidad, pertinencia práctica y rigor académico de la propuesta.

2.6 Análisis de Resultados

El análisis de los datos obtenidos en el transcurso de la investigación se realizó mediante un enfoque de contenido temático cualitativo. Esto permitió categorizar las respuestas de las

entrevistas de acuerdo con dimensiones clave de liderazgo (tales como claridad, asertividad, escucha activa, influencia y manejo de conflictos), contrastándolas de manera iterativa con la literatura revisada en el marco teórico.

Capítulo 3

Resultados

El análisis de los resultados se lleva a cabo a través de un enfoque cualitativo, evaluando las respuestas de cinco entrevistas semiestructuradas aplicadas bajo la metodología STAR (Situación, Tarea, Acción, Resultado). Este proceso permite identificar las dinámicas, estresores y respuestas conductuales más frecuentes que enfrentan los practicantes pre-profesionales al asumir roles de liderazgo o coordinación de grupos.

Los hallazgos demuestran que el liderazgo en la inserción laboral no se ejerce desde la autoridad formal, sino desde el autoliderazgo, la capacidad de mediación y la contención emocional. Además, los participantes coincidieron unánimemente en la existencia de una brecha formativa académica, reconociendo que el manejo de equipos y la resolución de crisis organizacionales se aprenden de forma empírica frente a la adversidad.

Los testimonios evidencian que las situaciones de mayor tensión provienen de variables externas incontrolables (como fallas tecnológicas o sobrecarga repentina) y de conflictos interpersonales jerárquicos o entre pares. Ante estos retos, los practicantes experimentan un bloqueo o shock inicial, pero logran ejercer el liderazgo mediante la reestructuración operativa, la mediación de conflictos y la regulación emocional. De manera unánime, los hallazgos revelan una brecha significativa entre la formación académica teórica y la exigencia práctica de las habilidades blandas, resaltando la necesidad de entrenar la resiliencia, la toma de decisiones y el liderazgo ético en entornos simulados antes de la inserción laboral definitiva.

3.1 Nodos Identificados en el Análisis de las Entrevistas

Dimensión 1: Autoliderazgo e Iniciativa

En esta dimensión se evalúa la respuesta conductual proactiva ante escenarios de estancamiento operativo o ambigüedad. La Tabla 1 sintetiza los patrones de comportamiento identificados en la muestra.

Tabla 1

Patrones Conductuales STAR: Autoliderazgo e Iniciativa en la Muestra

Fase STAR	Patrón Conductual Identificado (Nodos Repetidos)
Situación (S)	Shock, bloqueo o frustración inicial ante escenarios desconocidos (fallas técnicas, sistemas nuevos, tareas que generan ansiedad).
Tarea/Acción (T/A)	Ejecución proactiva tras el bloqueo (capacitarse, buscar soluciones, ejecutar con tensión).
Resultado (R)	Aprendizaje retrospectivo: Necesidad de pausar, pedir más instrucciones y aprender a delegar para no sobrecargarse.

Al enfrentarse a sus primeras experiencias corporativas, los practicantes experimentan un nodo común de shock o parálisis ante la incertidumbre, detonado frecuentemente por fallas tecnológicas, herramientas desconocidas o tareas que generan ansiedad social. Pese a este aturdimiento inicial, todos demuestran una respuesta conductual resolutive, logrando sobreponerse para ejecutar la tarea. La reflexión retrospectiva colectiva apunta a un aprendizaje fundamental: la necesidad de dejar de absorber toda la responsabilidad de manera individual, pausar frente a la adversidad y apoyarse más en delegar o pedir orientación oportuna.

Dimensión 2: Manejo de Grupos y Coordinación

Esta dimensión explora las estrategias tácticas empleadas por los estudiantes frente a la desorganización de los equipos o la pérdida de rumbo en los objetivos.

Tabla 2

Patrones Conductuales STAR: Coordinación y Manejo de Grupos en la Muestra

Fase STAR	Patrón Conductual Identificado (Nodos Repetidos)
Situación (S)	Desorganización, choques de egos, pérdida de rumbo o estancamiento operativo del grupo.
Tarea/Acción (T/A)	Asunción de un rol mediador para unificar criterios o ritmos dispares. Creación de espacios de vulnerabilidad compartida (chistes, anécdotas) para romper el hielo.
Resultado (R)	División y distribución equitativa de tareas para destrabar al equipo.

Frente a la desorganización, los choques de egos o la sobrecarga de fin de mes, la táctica predilecta y más efectiva de los entrevistados es la reestructuración operativa. El patrón de

acción se centra en actuar como mediadores, promoviendo el consenso para dividir y distribuir equitativamente las tareas. Casos aislados, pero efectivos, demuestran que fomentar la vulnerabilidad compartida o apelar estrictamente a la ética profesional son herramientas válidas para alinear al grupo y recuperar el rumbo.

Dimensión 3: Gestión de Relaciones y Conflictos

Esta dimensión analiza la capacidad de los practicantes para manejar fricciones interpersonales, abordando tanto la reacción inmediata frente a la tensión como las estrategias de resolución a largo plazo.

Tabla 3

Patrones Conductuales STAR: Gestión de Relaciones y Conflictos

Fase STAR	Patrón Conductual Identificado (Nodos Repetidos)
Situación (S)	Fricciones interpersonales por desacuerdos, choques directos o acusaciones injustas.
Tarea/Acción (T/A)	Pausa o distanciamiento temporal ("cabeza fría", retiradas, caminar) para evitar respuestas impulsivas iniciales. Reanudación del diálogo con un enfoque empático y paciente.
Resultado (R)	Cesión de posturas o asunción de responsabilidad compartida para restaurar la armonía.

Existe un consenso claro en el mecanismo de resolución de fricciones interpersonales: la pausa estratégica. Ante acusaciones injustas o choques directos, los entrevistados recurren al distanciamiento temporal para asegurar una "cabeza fría" y evitar el escalamiento impulsivo. Posteriormente, la resolución se alcanza retomando el diálogo desde una postura empática, donde

ceder posiciones, asumir responsabilidades compartidas o establecer límites metodológicos claros permite restaurar el clima laboral sin dejar secuelas.

Dimensión 4: Liderazgo bajo Presión y Gestión del Clima Laboral

En esta sección se agrupan los resultados correspondientes a la gestión de crisis generadas por factores externos y la influencia de las dinámicas de poder en el clima organizacional.

Tabla 4

Patrones Conductuales STAR: Liderazgo bajo Presión y Gestión del Clima

Fase STAR	Patrón Conductual Identificado (Nodos Repetidos)
Situación (S)	Crisis detonadas por problemas sistémicos externos (fallas tecnológicas) o tensiones climáticas derivadas de jefaturas (mal humor, discriminación).
Tarea/Acción (T/A)	Estrategias de aislamiento temporal o pausas activas (escuchar música, caminar, salir a comer) para regular emociones y evitar el contagio del pánico.
Resultado (R)	Mantenimiento de la productividad intacta a pesar de la negatividad del entorno y el desahogo de tensiones en espacios familiares.

Las crisis por factores externos (caídas de sistemas, falta de comunicación logística) y la toxicidad del clima interno comparten un detonante común: la pérdida de control. Es notable que

las mayores fuentes de estrés climático provienen "de arriba hacia abajo", derivadas de jefaturas lidiando con problemas personales, mal humor o actitudes discriminatorias. Para sobrevivir a esto, los entrevistados aplican barreras de contención emocional: evaden el ambiente mediante aislamiento físico o acústico (audífonos, caminatas, salir a comer). Impresionantemente, a pesar del impacto afectivo o la frustración, todos reportan lograr mantener su operatividad y productividad intactas, priorizando su responsabilidad laboral.

Dimensión 5: Liderazgo Auténtico y Brecha Formativa (Simuladores)

La última dimensión aborda el costo emocional de sostener el liderazgo ético y recoge las reflexiones finales de los participantes sobre sus carencias formativas, sentando las bases empíricas para propuestas de intervención.

Tabla 5

Patrones Conductuales STAR: Liderazgo Auténtico y Brecha Formativa

Fase STAR / Tema	Patrón Conductual Identificado (Nodos Repetidos)
Situación (S)	Necesidad de sostener posturas éticas, desmentir engaños, dar malas noticias o actuar como vocero frente a injusticias.
Acción / Labor Emocional (A)	Ejercicio de una fuerte "labor emocional" (desgaste físico y mental) al sostener posturas éticas. Optar por la vulnerabilidad compartida.
Resultado / Reflexión (R)	Consenso unánime de que la universidad no enseña habilidades blandas, aprendiendo "a golpes". Necesidad crítica de entornos simulados.

El ejercicio del liderazgo ético conlleva un alto costo de "labor emocional". Los candidatos relatan desgaste físico y mental al tener que desmentir a superiores, comunicar decisiones impopulares o actuar como la única voz asertiva de equipos silenciados por el miedo. Esta cruda inmersión en la dinámica corporativa genera una conclusión unánime entre los cinco perfiles: la educación universitaria presenta una brecha formativa severa en la gestión de personas. Todos respaldan la necesidad crítica de implementar simuladores para entrenar habilidades blandas, especialmente para lidiar con conflictos jerárquicos, auditorías externas de alta presión y el estrés del primer día de trabajo.

Aunque el análisis cualitativo revela fuertes convergencias en el comportamiento de la muestra, también emergen conductas y aprendizajes aislados que resultan valiosos para comprender la complejidad del liderazgo en la práctica preprofesional. En la Tabla 6 se detallan estos nodos no repetidos, categorizados por participante.

Tabla 6

Nodos Emergentes Individuales según Participantes

Participante	Dimensión / Bloque	Nodo Individual (Comportamiento o Aprendizaje Aislado)
Entrevista 2	Autoliderazgo	Deconstrucción de creencias limitantes sobre el liderazgo como un rol exclusivamente autoritario.
	Liderazgo bajo Presión	Actuar como "escudo protector" del equipo frente a maltratos externos (e.g., reclamos de una rectora).

	Influencia en el Clima	Impacto formativo de modelos positivos de jefatura que brindan confianza inmediata.
	Liderazgo Auténtico	Asunción de la vocería del grupo frente a injusticias cuando el resto teme hablar.
Entrevista 3	Gestión de Conflictos	Necesidad de intervención inicial de las jefaturas para separar funciones operativas antes del diálogo.
	Liderazgo bajo Presión	Desahogo directo en el entorno familiar para liberar la tensión acumulada en el trabajo.
Entrevista 5	Manejo de Grupos	Redirección ética de funciones que se encontraban fuera de la competencia del equipo.
	Influencia en el Clima	Creación activa de redes de apoyo interno para contener a compañeros afectados por discriminación.
	Liderazgo Auténtico	Optar por la vulnerabilidad y compartir la molestia con el equipo para sostener la carga de forma conjunta.

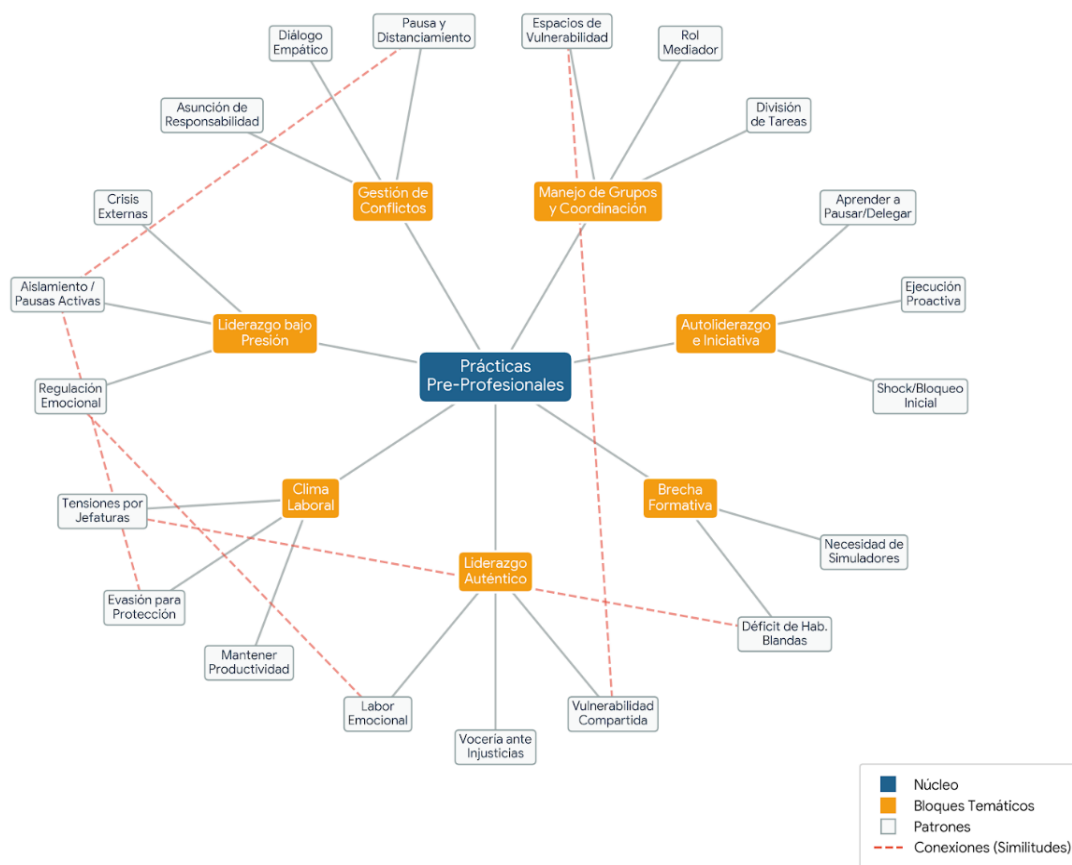
El análisis comparativo de las cinco entrevistas revela que las prácticas pre-profesionales representan un choque significativo para los estudiantes al enfrentarse a un entorno corporativo real. Inicialmente, todos los practicantes experimentan un bloqueo o ansiedad ante escenarios inciertos, como fallas tecnológicas, sobrecarga de tareas o conflictos interpersonales. Sin embargo, desarrollan orgánicamente estrategias de autoliderazgo, como la división táctica de tareas, la mediación de conflictos mediante el consenso y el uso del distanciamiento temporal (pausas, caminar o escuchar música) para evitar reaccionar impulsivamente ante la presión. Destaca que las mayores tensiones climáticas no provienen de sus compañeros, sino "de arriba hacia abajo", es decir, de jefaturas que ejercen tratos discriminatorios, muestran mal humor o

carecen de control emocional. A pesar de este entorno adverso, los practicantes logran mantener intacta su productividad recurriendo a la evasión como mecanismo de protección.

En resumen, se observa la existencia de una severa brecha formativa entre la educación universitaria y las demandas emocionales del mundo laboral. En este caso, los cinco entrevistados coinciden unánimemente en que la universidad no los preparó para ejercer el liderazgo ni para manejar las "habilidades blandas". Puesto que carecían de esta base, se vieron obligados a aprender a gestionar conflictos jerárquicos y situaciones de crisis "a golpes" en la práctica. Por lo tanto, todos respaldan la necesidad de implementar simuladores académicos.

Figura 1

Red Semántica: Patrones de Liderazgo



Esta red semántica ilustra de manera estructurada los patrones de comportamiento y los desafíos que experimentan los estudiantes durante sus prácticas pre-profesionales. En el centro del gráfico se ubica el núcleo principal de la experiencia, del cual se ramifican siete bloques temáticos de evaluación, tales como el Autoliderazgo e Iniciativa, Liderazgo bajo Presión, Liderazgo Auténtico, Gestión de Conflictos, Manejo de Grupos y Coordinación, Clima Laboral y la Brecha Formativa. Orbitando alrededor de cada tema se encuentran los nodos secundarios que representan las respuestas conductuales más repetidas por los entrevistados, mostrando desde el shock o bloqueo inicial ante situaciones de presión, hasta la ejecución proactiva y la asunción de un rol mediador. Finalmente, las líneas punteadas trazan conexiones semánticas transversales que revelan cómo ciertas dinámicas se interrelacionan en la práctica; por ejemplo, demostrando que

la evasión actúa como un mecanismo de protección íntimamente ligado al uso de pausas activas para mitigar el estrés, y cómo el déficit generalizado en la enseñanza de habilidades blandas se correlaciona directamente con las tensiones provocadas por problemas o falta de tacto en las jefaturas.

3.2 Síntesis de Resultados

En síntesis, el análisis de las entrevistas permitió encontrar que el ejercicio del liderazgo en contextos laborales reales, especialmente para profesionales en etapa de inserción, difiere significativamente de la mera imposición jerárquica. Los hallazgos revelan que el desarrollo de esta competencia exige, en primer lugar, un fuerte componente de autoliderazgo para superar el bloqueo, la frustración o el aturdimiento inicial frente a crisis externas y fallas operativas. Asimismo, la coordinación de equipos y la resolución de conflictos demandan una regulación emocional consciente —descrita por los participantes como mantener la "cabeza fría"— para mediar en choques de egos, aplicar pausas estratégicas y reorganizar el trabajo de manera equitativa y asertiva.

Otro aspecto crítico identificado es el profundo impacto del clima organizacional y la toxicidad jerárquica. Las narrativas demuestran que los líderes emergentes deben sostener una intensa "labor emocional" para actuar como escudos protectores frente a superiores prepotentes, mal humor o situaciones de inequidad. Esta capacidad de absorber la negatividad del entorno para proteger la integridad psicológica y la productividad de los compañeros se consolida como un pilar del liderazgo auténtico.

De esta manera, la investigación subraya una brecha formativa unánime: la academia instruye en competencias técnicas, pero el manejo práctico de personas y el control del estrés se

adquieren de forma empírica y reactiva frente a la adversidad. Frente a esta realidad, el diseño del videojuego no solo se plantea como una narrativa interactiva, sino que se configura como una herramienta pedagógica y de entrenamiento esencial para la estructuración de escenarios. A lo largo de la experiencia gamificada, la presión del entorno y la ramificación de consecuencias se convierten en oportunidades seguras para que los futuros profesionales reflexionen, ajusten su comportamiento directivo y fortalezcan sus habilidades de liderazgo antes de enfrentarse a los desafíos genuinos del mundo laboral.

3.3 Interpretación de Resultados

El análisis exhaustivo de las entrevistas revela que la concepción del liderazgo en estudiantes y profesionales junior sufre una transformación radical al enfrentarse a la realidad de los entornos laborales. Inicialmente, los participantes ingresan a sus prácticas pre-profesionales con una creencia arraigada que asocia el liderazgo con el autoritarismo, la jerarquía y la directriz inflexible. Sin embargo, la exposición a situaciones organizacionales de alta exigencia deconstruye este paradigma, demostrando que el liderazgo efectivo en las organizaciones contemporáneas no es un rasgo estático, sino una competencia dinámica basada en la facilitación, la mediación y el servicio hacia el equipo (Northouse, 2021).

En cuanto a la dimensión de autoliderazgo frente a las crisis externas, la investigación evidencia un patrón conductual de "shock" o bloqueo cognitivo inicial ante fallas sistémicas, como la caída de servidores o problemas logísticos. La interpretación de estos eventos sugiere que la sobrecarga de estrés paraliza momentáneamente la operatividad. No obstante, los participantes que lograron retomar el control no lo hicieron imponiendo fuerza, sino aplicando estrategias de autorregulación emocional, como las pausas activas o el aislamiento acústico

temporal. Esto concuerda con los postulados de la inteligencia emocional aplicados al trabajo, los cuales sostienen que la autogestión y el control de los propios impulsos son los cimientos indispensables antes de intentar influir en la conducta de terceros (Goleman, 2000).

Por otra parte, la resolución de conflictos interpersonales y la influencia en el clima laboral sacaron a la luz la alta carga de "labor emocional" que deben soportar los líderes emergentes. Los testimonios reflejaron que las tensiones más paralizantes se originan de manera vertical, provenientes de jefaturas que proyectan mal humor, prepotencia o comportamientos discriminatorios. En este contexto, el practicante se ve forzado a ejercer un "liderazgo ético", actuando como un escudo protector para evitar que la toxicidad merme la motivación de sus pares. Este esfuerzo constante por mantener una postura profesional y contener el estado de ánimo del equipo, a pesar de experimentar frustración interna, representa un alto costo psicológico (Grandey, 2000), pero se confirma como un factor determinante para sostener la productividad.

Finalmente, los resultados arrojan una luz crítica sobre la brecha formativa existente en la educación superior. De manera unánime, los entrevistados manifestaron que las universidades proveen un sólido marco de habilidades técnicas, pero fracasan en la enseñanza práctica de competencias interpersonales y manejo del estrés. Las destrezas de comunicación asertiva y resolución de conflictos se aprenden de forma reactiva y empírica frente al error. Por ende, la interpretación de estos hallazgos justifica plenamente la necesidad de diseñar entornos simulados y videojuegos educativos. La gamificación permite trasladar esta complejidad emocional a un espacio seguro, brindando al estudiante la oportunidad de experimentar la presión del liderazgo, tomar decisiones bajo incertidumbre y reflexionar sobre las consecuencias de sus actos antes de su inserción definitiva en el mercado laboral (Kapp, 2012).

3.4 Triangulación de Resultados

La triangulación de las experiencias recogidas valida la necesidad de implementar simuladores para el entrenamiento de habilidades blandas. Al contrastar los relatos (donde los errores de comunicación o liderazgo derivaron en parálisis del equipo o desgaste emocional severo) con los fundamentos del aprendizaje experiencial, se evidencia que los entornos corporativos reales no ofrecen un margen seguro para el error.

El uso de un videojuego serio permite simular el estrés del entorno laboral mediante estímulos narrativos, brindando al jugador la oportunidad de practicar la toma de decisiones, la regulación emocional y la resolución de conflictos sin las repercusiones psicosociales o productivas del mundo real (Landers, 2014). De esta forma, la gamificación transforma la frustración del "primer día de trabajo" en un desafío estructurado que recompensa el liderazgo empático y la asertividad (Kapp, 2012).

3.5 Escenografía

El diseño del videojuego se basa en la simulación de entornos específicos diseñados para recrear las situaciones organizacionales documentadas en la fase de investigación, entonces actúa como un componente psicológico activo que incrementa la percepción cognitiva del jugador. Los espacios están modelados para reflejar la tensión, el ruido y la presión constante que experimentan los profesionales en la realidad.

Tomando como referencia los relatos recogidos, los escenarios transitan desde oficinas corporativas modernas pero abrumadoras, hasta instituciones educativas y zonas de logística o transporte. En cada uno de estos entornos, la disposición de los elementos (como teléfonos

sonando, servidores caídos, o salas de reuniones cerradas) predispone al jugador a enfrentar barreras interpersonales específicas.

Esta experiencia garantiza que el desarrollo de la habilidad de liderazgo se evalúe de manera holística. El entorno presiona al avatar, forzándolo a leer el clima laboral, identificar el nivel de estrés de sus compañeros o superiores, y decidir si asume un rol directivo, mediador o evasivo frente a la crisis que se despliega visual y sonoramente ante él.

Tabla 7

Detalles de los Escenarios

Entornos	Estresores	Hallazgo de la investigación (Basado en Entrevistas)
Oficina Corporativa / Concesionaria	Caída de servidores a nivel nacional, plazos de entrega adelantados, herramientas técnicas desconocidas.	El pánico tecnológico paraliza al equipo; se requiere iniciativa para buscar alternativas manuales o pausas estratégicas que eviten el colapso.
Institución Educativa / DECE	Intervención con múltiples padres de familia, interrupciones abruptas, jefatura hostil o prepotente.	La presión jerárquica y el mal clima generado por superiores exigen un liderazgo ético para defender el trabajo y blindar la moral del equipo.
Zona de Logística y Transporte	Pérdida de comunicación (falta de GPS), retrasos por factores externos (robos), reclamos en cadena.	La incertidumbre externa genera tensión extrema en el grupo; el líder debe aplicar contención emocional (evasión física/pausas) para mitigar el estrés contagioso.

Entornos	Estresores	Hallazgo de la investigación (Basado en Entrevistas)
Sala de Reuniones	Choque de egos, posturas rígidas en la planificación de informes, negación a ceder.	Conflictos interpersonales que escalan rápidamente; requieren que el líder actúe como mediador, divida tareas equitativamente y fomente consensos.

3.6 Árbol de Decisiones

[■] Nodo de Decisión Inicial (El Detonante): Frente a una situación crítica o de alta tensión en el entorno de prácticas pre-profesionales, ¿cuál es la fuente principal del problema que exige una respuesta de liderazgo?

Rama 1: Fallas operativas, tecnológicas o factores externos incontrolables.

Esta ruta se activa cuando el estrés deriva de caídas del sistema, falta de comunicación logística o fallos de software antiguo.

[●] Nodo de Probabilidad: Nivel de impacto y reacción inicial del equipo.

Probabilidad Alta: El equipo experimenta un shock, aturdimiento inicial o parálisis ante la incertidumbre.

Probabilidad Media: Surge una frustración inmediata donde los miembros buscan culpables o se acusan mutuamente por la pérdida de avances.

[■] Nodo de Decisión: Acción de autoliderazgo a ejecutar.

Alternativa A: Absorber el problema individualmente e intentar controlarlo todo sin pedir ayuda.

Alternativa B: Aplicar una pausa estratégica, delegar tareas técnicas a especialistas y buscar una reestructuración operativa consensuada.

[→] Resultados y Consecuencias

Si se elige la Alternativa A: Mayor frustración personal, desgaste mental sostenido, colapso organizativo y retraso severo en las entregas del departamento.

Si se elige la Alternativa B: Mitigación del estrés colectivo, normalización de los indicadores operativos y culminación exitosa (parcial o total) del trabajo requerido.

Rama 2: Sobrecarga laboral y presión extrema de tiempo.

Esta ruta se activa ante cierres de mes, adelantamiento drástico de fechas de entrega o multiplicidad de tareas simultáneas (nóminas, auditorías, informes).

[●] Nodo de Probabilidad: Reacción cognitiva del grupo frente a la presión.

Probabilidad Alta: Bloqueo cognitivo masivo acompañado de un silencio tenso e incapacidad para avanzar.

Probabilidad Media: Ejecución desorganizada que resulta en trabajo deshecho, mezclado y errores cruzados continuos.

[■] Nodo de Decisión: Estrategia de coordinación y contención emocional.

Alternativa A: Forzar el ritmo de trabajo sin descanso bajo máxima presión para cumplir el plazo.

Alternativa B: Proponer proactivamente una pausa activa de desconexión, como salir a comer, servir agua o escuchar música.

[→] Resultados y Consecuencias

Si se elige la Alternativa A: Disminución drástica de la calidad del trabajo, incremento de roces interpersonales y colapso general de la campaña o proyecto.

Si se elige la Alternativa B: Disipación rápida de la energía negativa, recuperación de la motivación, reanudación fluida de ideas y entrega exitosa de un proyecto de buena calidad.

Rama 3: Conflictos interpersonales y choque de egos entre pares.

Esta ruta se desencadena por diferencias operativas, rivalidades académicas o métodos incompatibles de organización del trabajo.

[●] Nodo de Probabilidad: Escalabilidad de la fricción.

Probabilidad Alta: El desacuerdo se estanca en posturas rígidas, defensivas y falta de validación de las ideas del otro.

Probabilidad Media: La discusión escala rápidamente a ataques personales, uso de tono violento y resentimiento profundo.

[■] Nodo de Decisión: Intervención de mediación grupal.

Alternativa A: Actuar a la defensiva, imponer la propia opinión y negarse a ceder.

Alternativa B: Fomentar un espacio de vulnerabilidad compartida (usando anécdotas o humor), asumir culpas mutuas y pedir actuar con "cabeza fría".

[→] Resultados y Consecuencias

Si se elige la Alternativa A: Ruptura irreversible del clima laboral, aislamiento de los miembros y necesidad ineludible de que las jefaturas intervengan para separar las áreas de responsabilidad.

Si se elige la Alternativa B: Ruptura de los paradigmas grupales, restablecimiento inmediato de la armonía, mejora sustancial en la comunicación y consolidación de un buen ambiente de trabajo a largo plazo.

Rama 4: Clima laboral tóxico generado por figuras de autoridad.

Esta ruta se abre cuando el estrés desciende verticalmente debido a jefaturas lidiando con problemas personales, actitudes discriminatorias o trato denigrante.

[●] Nodo de Probabilidad: Tipología de la afectación climática.

Probabilidad Alta: Agresividad directa manifestada a través de gritos, prepotencia o humillación pública.

Probabilidad Media: Decisiones organizacionales antiéticas, imposiciones injustas o comportamientos abiertamente discriminatorios hacia vulnerables.

[■] Nodo de Decisión: Ejercicio del liderazgo auténtico y ética profesional.

Alternativa A: Mimetizarse con el entorno, absorber el malestar en silencio o evadir el problema por miedo a las represalias jerárquicas.

Alternativa B: Aplicar confrontación asertiva, defender la integridad del trabajo frente al equipo, crear redes de apoyo interno y recurrir al aislamiento acústico o físico temporal para proteger la psique.

[→] Resultados y Consecuencias

Si se elige la Alternativa A: Sensación de cohibición paralizante, disminución de la autoestima profesional del equipo, pérdida de autoridad moral y perpetuación de la cultura tóxica organizacional.

Si se elige la Alternativa B: Altísimo desgaste físico y emocional para el líder (labor emocional), pero que resulta en la protección efectiva del equipo, reafirmación del liderazgo ético, empoderamiento de los compañeros y mantenimiento intacto de los niveles de productividad corporativa.

3.7 Desarrollo de la Narrativa del Videojuego

La construcción de la narrativa del videojuego no obedece a un diseño de ficción arbitrario, sino que se fundamenta estrictamente en la cristalización de las vivencias empíricas documentadas durante las entrevistas bajo la metodología STAR. La historia principal actúa

como un vehículo de aprendizaje experiencial, donde la teoría organizacional se somete a la fricción de la realidad corporativa. Se toma como premisa fundamental el consenso de los entrevistados: la academia provee el marco teórico, pero las habilidades blandas, y de manera aguda el liderazgo, se forjan "a golpes" mediante la exposición directa a crisis sistémicas y conflictos interpersonales.

En este sentido, la narrativa sumerge al jugador en el rol de un profesional recién egresado (el avatar) que ingresa a su primer período de prácticas pre-profesionales o empleo junior en una corporación de alta exigencia. El hilo conductor de la historia se basa en la disonancia cognitiva: el jugador ingresa al entorno virtual con la creencia limitante (ampliamente reportada en la investigación cualitativa) de que el liderazgo es sinónimo de jerarquía, autoridad y directrices inflexibles. A lo largo de la trama, el entorno se encargará de deconstruir esta noción, obligando al protagonista a descubrir que la influencia real proviene de la regulación emocional, la mediación, el autoliderazgo y la protección psicológica de sus pares (Kouzes & Posner, 2017).

- **El Arco de Transformación del Protagonista y la Progresión Lúdica**

La historia se estructura en un arco de progresión secuencial y ascendente en complejidad, anclado en los nodos de competencia identificados. A medida que el avatar avanza, el nivel de ambigüedad en la toma de decisiones aumenta, reflejando el caos inherente a las organizaciones modernas.

1) **El Espejismo del Control (Autoliderazgo e Iniciativa):** En los compases iniciales del juego, la narrativa posiciona al jugador en escenarios rutinarios que súbitamente se desmoronan por externalidades. Se simulan colapsos de software a nivel nacional o pérdida logística de mercancías. Visualmente, la pantalla se satura de

notificaciones urgentes, correos sin leer y compañeros que exigen respuestas. El jugador experimenta el "aturdimiento" inicial relatado por los entrevistados. La narrativa castiga lúdicamente la inacción o el intento de absorber toda la responsabilidad en solitario, premiando en su lugar a quienes deciden aplicar "pausas estratégicas" para mitigar la ansiedad y buscar ayuda técnica pertinente.

2) **El Laberinto Interpersonal (Manejo de Grupos y Conflictos):** Una vez superado el bloqueo técnico, la historia introduce la fricción humana. El jugador debe coordinar entregables de fin de mes trabajando codo a codo con personajes no jugables (NPCs) que exhiben posturas rígidas, egos inflados o falta de proactividad. La narrativa obliga al jugador a abandonar la imposición y adoptar un rol de mediador. Aquí, el éxito narrativo no depende de tener la razón teórica, sino de la capacidad de desescalar el conflicto mediante la vulnerabilidad compartida (como el uso del humor o la reestructuración equitativa de tareas).

3) **El Escudo Protector (Influencia en el Clima y Liderazgo Auténtico):** El clímax narrativo enfrenta al jugador al desafío más complejo reportado en la fase de investigación: la toxicidad vertical. El avatar se enfrenta a figuras de autoridad (supervisores o gerentes) que proyectan su propio estrés sobre el equipo, emitiendo críticas destructivas, instrucciones contradictorias o, en los escenarios más críticos, actitudes discriminatorias. La historia empuja al jugador a ejercer el "liderazgo auténtico", asumiendo el desgaste de la labor emocional. Las mecánicas exigen defender éticamente el trabajo del equipo con firmeza y respeto, sirviendo como un escudo de contención que absorbe la negatividad para que la productividad y la moral de sus compañeros no decaigan.

- **Mecánicas Narrativas de Estrés y Contención (Labor Emocional)**

Para que la inmersión sea efectiva, el guion del videojuego incorpora elementos ambientales que comunican el clima organizacional sin necesidad de texto explícito. El "Contagio Motivacional" se visualiza a través del lenguaje corporal de los NPCs: si el jugador toma malas decisiones de liderazgo, los avatares de sus compañeros suspirarán, caminarán más lento o ignorarán las instrucciones.

Adicionalmente, se integra una narrativa interna del personaje. Frente a decisiones difíciles, el avatar manifiesta diálogos internos que reflejan la "cabeza caliente" o la impulsividad. El jugador debe aprender a silenciar esa impulsividad seleccionando opciones de diálogo que prioricen el análisis objetivo y la comunicación asertiva. Si el entorno se vuelve insostenible, la narrativa permite al jugador ejecutar mecánicas de "aislamiento temporal" — como salir a caminar por las instalaciones virtuales o colocarse audífonos—, tácticas de supervivencia emocional que los entrevistados validaron como altamente efectivas en la vida real.

- **Sistema de Reflexión y Recuperación de Vidas**

En coherencia con la estructura de gamificación de la investigación paralela, los errores de liderazgo no implican un cierre punitivo del juego, sino una oportunidad de anclaje teórico (Bandura, 1977). Cuando el jugador merma la "Confianza del Equipo" o daña el "Clima Laboral", debe enfrentarse a dinámicas de recuperación. Narrativamente, esto se justifica como sesiones de retroalimentación o introspección al final de la jornada laboral. Durante estas secuencias, se le presentan acertijos situacionales donde debe asociar el fracaso reciente con conceptos de la Psicología Organizacional, reforzando la tesis de que los tropiezos son precondiciones fundamentales para la formación de un liderazgo resiliente y facilitador.

- **Lógica General del Videojuego**

La lógica de funcionamiento del videojuego se basa en una estructura de decisiones de opción múltiple que moldea la experiencia del jugador (avatar) a lo largo de los distintos escenarios organizacionales. Esta estructura permite que cada elección genere un impacto directo e inmediato en el entorno virtual, simulando las consecuencias reales del ejercicio del liderazgo.

El núcleo del juego opera bajo un Sistema de Tríada de Respuestas, donde cada problema (falla técnica, choque de egos, jefatura tóxica) presenta tres caminos de acción, categorizados según su nivel de madurez directiva:

Opción Inadecuada (Liderazgo Autoritario o Evasivo): Representa respuestas impulsivas, defensivas o la total inacción. El jugador cede ante la presión, impone su criterio sin escuchar o huye del conflicto. Consecuencia lúdica: El jugador pierde una "vida" (representada como la pérdida de confianza del equipo), la tensión del escenario aumenta visual y sonoramente, y se penalizan las barras de "Clima Laboral" y "Productividad".

Opción Intermedia (Liderazgo Transaccional o Parcial): El jugador intenta resolver el problema, pero lo hace de forma superficial o parcheada, sin abordar la raíz emocional del conflicto. Consecuencia lúdica: El problema se pausa temporalmente, permitiendo avanzar de nivel, pero el jugador no obtiene puntaje extra y el equipo mantiene una actitud escéptica o distante.

Opción Adecuada (Liderazgo Auténtico y Facilitador): El jugador aplica autoliderazgo, regula sus emociones ("cabeza fría") y utiliza la empatía para mediar o proteger a su equipo. Consecuencia lúdica: Superación exitosa del escenario, fortalecimiento del vínculo con los NPCs (personajes no jugables) y un aumento significativo en las métricas de desempeño del equipo.

Para evitar que el juego sea puramente punitivo y cumpla su función pedagógica, se integra un sistema de recuperación de vidas. Cuando el jugador fracasa en la gestión de una crisis y pierde la confianza de su equipo, es enviado a una fase de "Introspección" o "Retroalimentación". Aquí, debe resolver pequeños acertijos o retos de asociación teórica vinculados a los fundamentos del comportamiento organizacional. Si el jugador logra conectar su error práctico con la teoría subyacente (por ejemplo, reconocer que le faltó escucha activa), recupera una vida y se le permite reintentar el escenario, consolidando el aprendizaje experiencial.

3.8 Personajes Descritos

Para que el simulador sea efectivo, los personajes no jugables (NPCs) se construyeron basándose en los perfiles conductuales extraídos de las entrevistas. Cada personaje está diseñado para detonar una competencia específica del liderazgo.

Las descripciones de rostros, expresiones faciales y lenguaje corporal (como el ceño fruncido del "Supervisor Autoritario" o los brazos cruzados del "Compañero Rígido") tienen como objetivo maximizar la inmersión del jugador. Según Kapp (2012), en los entornos de aprendizaje gamificados, la fidelidad psicológica (el grado en que la simulación evoca los mismos procesos cognitivos que el mundo real) es más crítica que la fidelidad visual para el desarrollo de habilidades blandas. Al dotar a los NPCs de rasgos emocionales visibles, se obliga al jugador a practicar la decodificación de señales no verbales, una competencia clave del liderazgo para interpretar el clima laboral antes de actuar.

El Supervisor Autoritario / Tóxico

- Rol en el juego: Representa la figura jerárquica que genera tensión climática, da órdenes contradictorias o desmerece el trabajo del equipo. Pone a prueba el liderazgo ético y la asertividad del jugador.
- Edad aproximada: 45 - 55 años.
- Rostro y expresión facial: Ceño fruncido constantemente, mirada invasiva y gestos de impaciencia (mirar el reloj, resoplar).
- Lenguaje corporal: Postura invasiva (se inclina sobre el escritorio de los demás), movimientos bruscos, evita el contacto visual cuando se le habla.
- Función pedagógica: Entrenar la capacidad del jugador para mantener la calma, no ceder a la impulsividad, y actuar como un "escudo protector" emocional para el resto de sus compañeros.

El Compañero Rígido / Conflictivo

- Rol en el juego: Representa la fricción operativa. Es el miembro del equipo que se niega a ceder en sus ideas, altera los documentos compartidos y responde a la defensiva.
- Edad aproximada: 22 - 28 años (Par del jugador).
- Rostro y expresión facial: Mirada a la defensiva, cejas arqueadas, boca tensa.
- Lenguaje corporal: Brazos cruzados frecuentemente, se aleja físicamente cuando se le proponen cambios, interrumpe antes de que el otro termine de hablar.
- Función pedagógica: Obligar al jugador a abandonar la imposición y adoptar un rol mediador, entrenando la división equitativa de tareas y la generación de consensos.

La presencia de personajes hostiles (como el "Supervisor Autoritario") está diseñada para activar respuestas emocionales reales en el jugador, como el estrés o la impulsividad reportados en las entrevistas. Según Daniel Goleman (1995), el liderazgo efectivo requiere autorregulación, es decir, la capacidad de manejar impulsos y sentimientos perturbadores. Las descripciones físicas detalladas de estos personajes sirven para que el jugador aprenda a identificar los "detonantes" de tensión en su entorno y practique la "cabeza fría" necesaria para mantener la cohesión del equipo sin dejarse contagiar por la negatividad del superior.

El Equipo Pasivo / Desmotivado

- Rol en el juego: Representa al grupo de colaboradores que, ante una crisis externa (como la caída del sistema o un recorte de tiempo), sufren un bloqueo cognitivo y se paralizan.
- Edad aproximada: 20 - 30 años.
- Rostro y expresión facial: Miradas perdidas, expresiones de cansancio extremo, ojeras marcadas.
- Lenguaje corporal: Hombros caídos, cabezas apoyadas en las manos, movimientos lentos y silencio prolongado.
- Función pedagógica: Demostrar empíricamente que la presión extrema destruye la productividad. Exige que el jugador aplique autoliderazgo tomando la iniciativa para proponer "pausas estratégicas" (comer, escuchar música, reír) para reactivar al grupo.

El diseño de personajes como el "Compañero Rígido" o el "Equipo Pasivo" se fundamenta en la Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura (1977). Bandura postula que el aprendizaje ocurre a través de la observación de modelos y las consecuencias de sus acciones.

En el videojuego, los NPCs actúan como modelos sociales que presentan desafíos (conflictos, desmotivación) ante los cuales el jugador debe ensayar respuestas. Las "funciones pedagógicas" descritas para cada personaje (como "entrenar la escucha activa") aseguran que cada interacción sea un "momento de enseñanza" donde el jugador observa el impacto inmediato de su liderazgo en el comportamiento del modelo social.

El Personaje Jugador (Avatar)

- Rol en el juego: Representa al practicante o analista junior en su etapa de inserción laboral.
- Edad aproximada: 22 - 25 años.
- Rostro y expresión facial: Adaptable según las decisiones (inseguridad inicial que transita hacia una expresión de confianza y firmeza).
- Función pedagógica: Experimentar la deconstrucción del liderazgo.

Permitir que el usuario comprenda que guiar a otros no requiere un cargo de autoridad previa, sino empatía, proactividad y gestión emocional.

Discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten comprender que el desarrollo del liderazgo en practicantes pre-profesionales constituye un proceso de transformación cognitiva y conductual que dista significativamente de los modelos estáticos tradicionales. Al contrastar las narrativas de los entrevistados con la literatura revisada, se evidencia que los estudiantes

ingresan al mundo laboral con una concepción del liderazgo aún influenciada por la administración científica de Taylor (1911, citado en Ribeiro et al., 2022), donde se asume que dirigir implica control estricto y autoridad vertical. Sin embargo, la exposición a la complejidad organizacional deconstruye rápidamente este paradigma, forzando a los jóvenes profesionales a adoptar una postura alineada con la Industria 5.0, la cual exige que el trabajador interactúe de forma colaborativa y sitúe el bienestar y la resiliencia humana en el centro de la resolución de problemas (Breque et al., 2021; Xu et al., 2021).

Uno de los hallazgos empíricos más relevantes de este estudio es la respuesta conductual frente a las crisis externas (como fallas tecnológicas o logísticas), caracterizada por un "shock" inicial que posteriormente es superado mediante el autoliderazgo y la aplicación de "pausas estratégicas". Este fenómeno corrobora directamente los postulados de la inteligencia emocional en el entorno laboral. Tal como sostienen Mayer y Salovey (1997), las emociones no son un obstáculo para el razonamiento, sino un recurso que, al ser regulado, facilita el pensamiento y la acción. La capacidad de los practicantes para mantener la "cabeza fría" demuestra que la eficiencia técnica es insuficiente sin la autorregulación emocional descrita por Goleman (1995), confirmando que las competencias profundas son los verdaderos predictores de un desempeño superior en contextos de alta presión (McClelland, 1973; Spencer & Spencer, 1993).

Por otra parte, la investigación sacó a la luz la intensa "labor emocional" que deben ejercer los líderes emergentes al enfrentar climas laborales tóxicos generados por figuras de autoridad. Actuar como un "escudo protector" para el equipo revela que el aprendizaje y la supervivencia en las organizaciones contemporáneas están profundamente mediados por el contexto social. Esto dialoga con el concepto de modernidad líquida de Bauman (2000), donde la fragilidad y la incertidumbre del entorno exigen una adaptación constante, y subraya la

importancia de satisfacer las necesidades psicológicas básicas de relación y autonomía planteadas por la teoría de la autodeterminación (Deci et al., 2017) para mantener la motivación del grupo a pesar de la adversidad jerárquica."

Al evaluar la dimensión formativa, los testimonios coinciden de manera unánime en la existencia de una severa desconexión entre la preparación académica y las exigencias del entorno laboral. El hecho de que los estudiantes declaren haber aprendido a manejar conflictos "a golpes" en la práctica valida las advertencias de Olmedo-Falcón et al. (2024) y Orih et al. (2024) sobre la crisis de las habilidades blandas en la educación superior latinoamericana. Adicionalmente, esta carencia formativa resalta el peligro de depender de la autoevaluación para medir competencias interpersonales, ya que los individuos pueden ser víctimas del efecto Dunning-Kruger (Kruger & Dunning, 1999), sobreestimando sus capacidades al no haber enfrentado tensiones reales.

En este escenario, el diseño del videojuego propuesto en la presente tesis se justifica plenamente como una intervención superadora. A la luz de la teoría, la gamificación no es un simple recurso lúdico, sino la materialización de un espacio simbólico y seguro (Plass et al., 2015), donde el error no tiene consecuencias productivas reales. Al estructurar los desafíos del liderazgo a través de la metodología STAR y traducirlos en árboles de decisión, el simulador permite ejecutar el ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984), llevando al usuario desde la experiencia concreta de la crisis hasta la conceptualización abstracta mediante acertijos de recuperación. Finalmente, la implementación de un sistema de consecuencias ramificadas posibilita una evaluación sigilosa o *stealth assessment* (Shute, 2011), midiendo el liderazgo procedimental del practicante y garantizando una transferencia efectiva de competencias hacia la realidad de las organizaciones.

- **Implicaciones en Psicología Organizacional**

Tradicionalmente, la capacitación en habilidades blandas se ha basado en métodos pasivos o teóricos que, como señalan los entrevistados, resultan insuficientes ante la "crudeza" de la realidad laboral. Para la Psicología Organizacional, esto implica una transición necesaria hacia metodologías de Aprendizaje Inmersivo y Gamificación, que permitan a los colaboradores ensayar conductas de liderazgo en un entorno de "fidelidad psicológica" sin los riesgos productivos de la vida real.

Una de las mayores dificultades de la disciplina ha sido la medición objetiva de las habilidades blandas, a menudo sesgada por autoinformes y el efecto Dunning-Kruger. El uso de simuladores basados en árboles de decisión permite a los psicólogos organizacionales implementar una evaluación sigilosa, donde el nivel de liderazgo se infiere de las acciones y consecuencias reales dentro del juego, proporcionando datos más fiables para procesos de selección y planes de carrera.

Los resultados subrayan que el liderazgo organizacional conlleva un desgaste físico y mental significativo, debido a la "labor emocional" de contener equipos frente a climas tóxicos. Esto implica que la Psicología Organizacional debe priorizar programas de autorregulación emocional y resiliencia para líderes, reconociendo que la capacidad de mantener la "cabeza fría" es un factor protector no solo para la productividad, sino para la salud mental del capital humano.

Conclusiones

La presente investigación tuvo como propósito diseñar situaciones organizacionales enfocadas al desarrollo del liderazgo como habilidad blanda en estudiantes de la Universidad del Azuay. Tras el análisis de los resultados y la construcción de la propuesta narrativa, se derivan las siguientes conclusiones principales:

Deconstrucción del Liderazgo Tradicional: Se concluye que existe una transformación significativa en la percepción del liderazgo al transitar de la academia al entorno laboral. Mientras que inicialmente se asocia la dirección con la autoridad jerárquica, la realidad de las prácticas demuestra que el liderazgo efectivo en profesionales junior se fundamenta en el autoliderazgo, la facilitación y la mediación, priorizando la cohesión del equipo sobre la imposición de criterios.

Gestión de la Incertidumbre y Autorregulación: La investigación identifica que las situaciones de mayor tensión para los practicantes provienen de factores externos e incontrolables, como fallas tecnológicas o sobrecargas repentinas. Ante estos retos, la capacidad de mantener la "cabeza fría" y aplicar pausas estratégicas surge como una competencia crítica para evitar el contagio del pánico y retomar la operatividad del grupo, validando la relevancia de la inteligencia emocional en la gestión de crisis.

El Líder como Escudo Protector: Se determina que el clima organizacional y la conducta de las jefaturas influyen drásticamente en el desempeño de los equipos. Los hallazgos revelan que el líder emergente asume una intensa "labor emocional" al actuar como un escudo de contención frente a tratos prepotentes o discriminatorios de superiores, protegiendo la integridad psicológica de sus compañeros para salvaguardar la productividad y la motivación grupal.

Brecha Formativa y Necesidad de Gamificación: Existe un consenso unánime entre los participantes sobre la insuficiencia de la formación universitaria en el desarrollo de habilidades blandas. Al haber aprendido a gestionar personas y crisis "a golpes" en la práctica real, se justifica plenamente la implementación de simuladores y videojuegos serios. Estos entornos

permiten a los estudiantes experimentar consecuencias ramificadas, practicar la toma de decisiones y fortalecer su liderazgo ético en un espacio seguro y controlado.

Cumplimiento de Objetivos y Aporte Disciplinar: Finalmente, se concluye que el diseño de la narrativa y la lógica del videojuego, basados en el modelo STAR, cumplen con el objetivo de proporcionar una herramienta pedagógica innovadora. Esta propuesta no solo cierra la brecha entre la teoría y la práctica, sino que alinea la formación del psicólogo organizacional con el paradigma de la Industria 5.0, donde la tecnología se pone al servicio del desarrollo humano y la resiliencia organizacional

Limitaciones y Recomendaciones

- Limitaciones de la Investigación

Si bien la presente investigación cumplió con los objetivos planteados y logró fundamentar el diseño de una herramienta gamificada para el desarrollo del liderazgo, es importante reconocer ciertas limitaciones que contextualizan el alcance de los resultados obtenidos. En primer lugar, el estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con una muestra de cinco participantes. Aunque la metodología de incidentes críticos (STAR) permitió extraer narrativas profundas y patrones conductuales valiosos, el tamaño reducido de la muestra limita la generalización estadística de los resultados hacia otras poblaciones estudiantiles o contextos corporativos de diferente naturaleza.

En segundo lugar, la recolección de datos dependió exclusivamente de los testimonios retrospectivos (autoinformes) de los practicantes. Como se analizó en el marco teórico respecto al efecto Dunning-Kruger, la percepción subjetiva de las propias habilidades puede presentar sesgos, ya que los individuos podrían omitir detalles o sobreestimar su nivel de asertividad frente a las crisis relatadas.

Finalmente, la investigación culmina en la fase de estructuración narrativa, diseño de la lógica y planteamiento de los árboles de decisiones para el videojuego. Por lo tanto, queda pendiente una fase de implementación técnica o validación empírica con usuarios reales que permita medir de forma cuantitativa el impacto de la herramienta sobre el nivel de liderazgo de los estudiantes.

- **Recomendaciones**

A partir de los hallazgos obtenidos y de las limitaciones señaladas, se proponen las siguientes recomendaciones dirigidas tanto al ámbito académico como al campo de la Psicología Organizacional:

Implementación y Evaluación del Simulador: Se recomienda a futuras líneas de investigación llevar a cabo el desarrollo técnico del videojuego diseñado en este estudio y aplicarlo en un entorno controlado. Resultaría sumamente valioso realizar un estudio cuasi-experimental (pre-test y post-test) para medir empíricamente si la toma de decisiones dentro del simulador mejora significativamente las competencias de liderazgo, regulación emocional y resolución de conflictos de los estudiantes antes de su ingreso a las prácticas pre-profesionales.

Actualización del Currículo Académico: Frente a la brecha formativa unánimemente reportada, se sugiere a las instituciones de educación superior —y en particular a la Facultad de Psicología— integrar metodologías de aprendizaje inmersivo dentro de las mallas curriculares. El entrenamiento en habilidades blandas no debe dejarse a la experiencia empírica de "ensayo y error" en el mundo laboral; debe abordarse de manera preventiva mediante juegos de roles y simuladores de gestión de crisis.

Intervención en el Clima Organizacional: Desde la perspectiva de la consultoría y la gestión del talento, se recomienda a las organizaciones prestadoras de plazas de prácticas fomentar entornos de "seguridad psicológica". Dado que la investigación demostró el alto costo de la "labor emocional" frente a jefaturas hostiles, las empresas deben capacitar a sus líderes formales en inteligencia emocional y comunicación asertiva, evitando que los nuevos practicantes tengan que fungir como escudos protectores ante climas laborales disfuncionales.

Ampliación de la Muestra en Futuros Estudios: Para robustecer la comprensión del desarrollo del liderazgo en la inserción laboral, se sugiere replicar esta investigación ampliando la muestra hacia estudiantes de otras disciplinas (por ejemplo, ingenierías o ciencias de la salud) y de diversas regiones geográficas. Esto permitiría contrastar si los detonantes de crisis y las respuestas de autoliderazgo varían en función de la cultura profesional.

Referencias

- Aguirre, Á. N. S., Saavedra, K. E. M., Talavera, H. J. U., & Bermúdez, E. F. (2024). Metodología para implementar el aprendizaje basado en problemas en el modelo por competencias. *Revista Humanismo y Cambio Social*, 30–44.
<https://doi.org/10.5377/hyys.v1i23.18533>
- Alles, M. A. (2009). *Diccionario de competencias: La trilogía. Tomo I. Nuevos conceptos y enfoques* (1.ª ed.). Ediciones Granica.
- Arribas-Aguila, D., Castaño, G., & Martínez-Arias, R. (2024). A systematic review of evidence-based general competency models: Development of a general competencies taxonomy. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 40(2), 61–76.
<https://doi.org/10.5093/jwop2024a6>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bartolomé, J., del Río, I., Martínez, A., Aranguren, A., Laña, I., & Alloza, S. (2025). Game On: Exploring the potential for soft skill development through video games. *Information*, 16(10), 918. <https://doi.org/10.3390/info16100918>
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.
- Bhati, H. (2022). The importance of soft skills in the workplace. *SSRG International Journal of Humanities and Social Science*, 9(2), 21–33. <https://doi.org/10.14445/23942703/IJHSS-V9I2P104>

Bitrián, P., Buil, I., & Catalán, S. (2021). Enhancing user engagement: The role of gamification in mobile apps. *Journal of Business Research*, 132, 170-185.

<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.028>

Bohórquez, V. M. D. (2009). El modelo de competencias laborales: Base para la gestión del talento humano en las organizaciones. *Revista Económicas CUC*, 30(1), 25–38.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5786227.pdf>

Botke, J. A., Hansen, A. M., & Carter, J. W. (2024). Making soft skills 'stick': A systematic scoping review and integrated training transfer framework grounded in behavioural science. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 33(1), 1–18.

<https://doi.org/10.1080/1359432X.2024.2376909>

Brambilla, A., Oliveira, W., Dantas Scaico, P., Hamari, J., Li, Z., Shi, L., & Dindar, M. (2024).

The effects of gamification on students' flow experience: A controlled experimental study. *2024 IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*

(ICALT), 245-249. <https://doi.org/10.1109/ICALT61570.2024.00078>

Breque, M., De Nul, L., & Petridis, A. (2021). Industry 5.0: Towards a sustainable, human-centric and resilient European industry. European Commission, Directorate-General for Research and Innovation. <https://doi.org/10.2777/308407>

Busso, M., Park, K., & Irazoque, N. (2023). The effectiveness of management training programs: A meta-analytic review. Inter-American Development Bank.

<https://doi.org/10.18235/0004815>

- Buzady, Z., Wimmer, A., Csesznak, A., & Szentesi, P. (2022). Exploring flow-promoting management and leadership skills via serious gaming. *Interactive Learning Environments*, 30(7), 1-15. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2098775>
- Campion, M. A., Fink, A. A., Ruggeberg, B. J., Carr, L., Phillips, G. M., & Odman, R. B. (2011). Doing competencies well: Best practices in competency modeling. *Personnel Psychology*, 64(1), 225–262. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2010.01207.x>
- Chetilan Rodríguez, F. (2024). Habilidades blandas en liderazgo directivo: Una revisión sistemática. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 15(29). <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2216>
- Cimatti, B. (2016). Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *International Journal for Quality Research*, 10(1), 97–130. <https://doi.org/10.18421/IJQR10.01-05>
- Coronado-Maldonado, I., & Benítez-Márquez, M. D. (2023). Emotional intelligence, leadership, and work teams: A hybrid literature review. *Heliyon*, 9(10), e20356. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e20356>
- Day, D. V., Fleenor, J. W., Atwater, L. E., Sturm, R. E., & McKee, R. A. (2014). Advances in leader and leadership development: A review of 25 years of research and theory. *The Leadership Quarterly*, 25(1), 63–82. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.11.004>
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & 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. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>

De la Ossa, J. V. (2022). Habilidades blandas y ciencia. *Revista Colombiana de Ciencia Animal - RECIA*, 14(1), e945. <https://doi.org/10.24188/recia.v14.n1.2022.945>

Edelmann, N., Mergel, I., & Scholta, H. (2025). Organizational leadership as a soft skill to facilitate the digital transformation of the workplace. *International Journal of Research and Scientific Innovation*, 12(10).

Espinoza Mina, M. A., & Gallegos Barzola, D. P. (2020). Habilidades blandas en la educación y la empresa: Mapeo Sistemático. *Revista Científica UISRAEL*, 7(2), 39-56. <https://doi.org/10.35290/rcui.v7n2.2020.245>

Fernández, I., & Baeza, R. (2002). Aplicación del modelo de competencias: experiencia en algunas empresas chilenas. *Psykhé*, 11(2).

Fierro, F., Andrade, J. M., & Ramírez, E. (2021). Behavioral workplace competencies: Analyzing a competency model for private companies. *TEM Journal*, 10(2), 777–788. <https://doi.org/10.18421/TEM102-35>

Fuentes, G. Y., Moreno-Murcia, L. M., Rincón-Tellez, D. C., & Silva-Garcia, M. B. (2021). Evaluación de las habilidades blandas en la educación superior. *Formación Universitaria*, 14(4), 49–60. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000400049>

García-Rubiano, M., & Forero-Aponte, C. (2021). Análisis del clima organizacional en las empresas del sector palmero de la región Caribe colombiana. *Revista U.D.C.A*

Actualidad & Divulgación Científica, 24(1).

<https://doi.org/10.31910/rudca.v24.n1.2021.1730>

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 78(2), 78–90.

Gómez, L. M. P., Borrero, C. P. V., & Pertúz, M. J. M. (2020). Identificación de habilidades blandas en directivos Pymes de Barranquilla. *Dictamen Libre*, 26, 153–168.

<https://doi.org/10.18041/2619-4244/dl.26.6193>

Gómez-Ortiz, M. P., & Vázquez-Domínguez, E. (2025). Habilidades blandas y las organizaciones. *TEPEXI Boletín Científico de la Escuela Superior Tepeji del Río*, 12(23), 69–73. <https://doi.org/10.29057/estr.v12i23.13587>

Grandey, A. A. (2000). Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95–110.

<https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.1.95>

Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451–464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>

Hernández, E. M. V., Unzueta, R. J. S., Curo, R. M. P., & Del Pilar Fajardo Canaval, M. (2024). Manejo de habilidades blandas para la buena gestión empresarial de instituciones educativas en el sector privado. *Revista Científica UISRAEL*, 11(3), 159–176. <https://doi.org/10.35290/rcui.v11n3.2024.1104>

Herrera, T. J. F., Mendoza, A. A. M., & Cadavid, D. A. V. (2021). Behavioral assessment of productivity and profitability indicators in health provider companies from the contributory scheme in Colombia. *Salud Uninorte*, 32(3), 419–428.

<https://doi.org/10.14482/sun.32.3.9742>

Hunsaker, P. L. (2006). Training in soft skills. *Industrial and Commercial Training*, 38(4), 191–195. <https://doi.org/10.1108/00197850610671970>

Julrode, P., Worragin, P., Ariya, P., Puritat, K., & Intawong, K. (2025). Designing Gamified Virtual Reality Intervention Based on Experiential Learning to Enhance Social Reciprocity in Children with Autism Spectrum Disorder. *Education Sciences*, 15(9), 1104. <https://doi.org/10.3390/educsci15091104>

Kan, J. (2024). Research on the relationship between leadership style and team dynamics in high-performance teams. *SHS Web of Conferences*, 200, 02031.

<https://doi.org/10.1051/shsconf/202420002031>

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer / John Wiley & Sons.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2017). *The leadership challenge: How to make extraordinary things happen in organizations* (6.^a ed.). John Wiley & Sons.

<https://doi.org/10.1002/9781119278962>

- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121–1134. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>
- Lacerenza, C. N., Reyes, D. L., Marlow, S. L., Joseph, D. L., & Salas, E. (2017). Leadership training design, delivery, and implementation: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 102(12), 1686–1718. <https://doi.org/10.1037/apl0000241>
- Landers, R. N. (2014). Developing a Theory of Gamified Learning: Linking Instructional Design and Assessment of Learner Outcomes. *Simulation & Gaming*, 45(6), 752–768. <https://doi.org/10.1177/1046878114563660>
- Madhani, P. M. (2015). Managing salesforce performance. *Compensation & Benefits Review*, 47(2), 81–90. <https://doi.org/10.1177/0886368715581959>
- Mateo, M. O., Pastor-Fernández, A., Cerezo-Narváez, A., & Ramírez-Peña, M. (2025). Definición de Key Performance Indicators (KPIs) para la gestión de stakeholders en proyectos de ingeniería mecánica. publicaciones.asoc-aeim.es. <https://doi.org/10.63450/aim.1.87.2025>
- Matsuo, M. (2019). The role of goal orientation in learning from experience: A qualitative study. *Journal of Workplace Learning*, 31(8), 534–546. <https://doi.org/10.1108/JWL-03-2019-0036>
- Matteson, M. L., Anderson, L., & Boyden, C. (2016). Soft skills: A phrase in search of meaning. *portal: Libraries and the Academy*, 16(1), 71–88. <https://doi.org/10.1353/pla.2016.0009>

- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- McCleskey, J. A. (2014). Situational, transformational, and transactional leadership and leadership development. *Journal of Business Studies Quarterly*, 5(4), 117–130.
- Noe, R. A., Clarke, A. D., & Klein, H. J. (2014). Learning in the twenty-first-century workplace. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 245–275. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091321>
- Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and practice* (9.^a ed.). SAGE Publications.
- Olmedo-Falcón, Ortiz, M., & García, L. (2024). Brechas de competencias blandas en la educación superior latinoamericana: Un análisis contemporáneo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(1), 45-62.
- Orih, A., Silva, J., & Pérez, R. (2024). El desarrollo sistemático de habilidades blandas en entornos académicos. *Journal of Organizational Learning*, 12(3), 112-128.
- Oxanart, R. A., & Houghton, J. D. (2021). A spoonful of sugar: Gamification as means for enhancing employee self-leadership and self-concordance at work. *Administrative Sciences*, 11(2), 35. <https://doi.org/10.3390/admsci11020035>

- Patrício, R., Moreira, A. C., & Zurlo, F. (2018). Gamification approaches to the early stage of innovation. *Creativity And Innovation Management*, 27(4), 499-511.
<https://doi.org/10.1111/caim.12284>
- Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of game-based learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258–283. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1122533>
- Ribeiro, N., Santos, A., & Oliveira, J. (2022). From Taylorism to Industry 5.0: A review of management models evolution and their impact on human-centricity. *Procedia Computer Science*, 200, 1245-1254. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2022.01.325>
- Pluzhnirova, E. A., Zhivoglyad, M. V., Kulagina, J. A., Morozova, I. M., & Titova, N. V. (2021). Formation of soft skills among students of higher educational institutions. *EDUWEB*, 15(1), 112–122. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2021.15.01.10>
- Prifti, L., Knigge, M., Kienegger, H., & Krcmar, H. (2017). A competency model for "Industrie 4.0" employees. Proceedings of the 13th International Conference on Wirtschaftsinformatik, 46–60. <https://aisel.aisnet.org/wi2017/track01/paper/4>
- Quirós-Morales, D. J. (2022). Habilidades blandas requeridas por profesionales que ejercen puestos de jefatura desde la perspectiva de ocupantes del rol y subalternos. *Revista Nacional de Administración*, 13(2), e4081. <https://doi.org/10.22458/rna.v13i2.4081>
- Racero, D. A., Bueno, G., & Gallego, L. (2020). Las habilidades blandas en la educación superior: Un estudio de caso. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.678>

- Rahimipour, M., Karimian, Z., Kojuri, J., & Amini, M. (2025). Play to learn: innovating embryology education through a web-based gamification platform, and evaluating its effects on medical students' reaction, learning, and behavior. *BMC Medical Education*, 25(1), 122. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-07922-0>
- Rao, M. S. (2014). Leader interpersonal and influence skills: The soft skills of leadership. *Human Resource Management International Digest*, 22(7).
<https://doi.org/10.1108/HRMID.04422gaa.003>
- Riggio, R. E., & Reichard, R. J. (2008). The emotional and social intelligences of effective leadership: An emotional and social skill approach. *Journal of Managerial Psychology*, 23(2), 169–185. <https://doi.org/10.1108/02683940810850808>
- Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453–465.
<https://doi.org/10.1177/1080569912460400>
- Schippmann, J. S., Ash, R. A., Battista, M., Carr, L., Eyde, L. D., Hesketh, B., Kehoe, J., Pearlman, K., Prien, E. P., & Sanchez, J. I. (2000). The practice of competency modeling. *Personnel Psychology*, 53(3), 703–740. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2000.tb00220.x>
- Shute, V. J. (2011). Stealth assessment in computer-based games to support learning. In S. Tobias & J. D. Fletcher (Eds.), *Computer games and instruction* (pp. 503-524). Information Age Publishing.

- Silic, M., & Lowry, P. B. (2020). Using design-science-based gamification to improve organizational security training and compliance. *Journal of Management Information Systems*, 37(1), 129–161. <https://doi.org/10.1080/07421222.2019.1705512>
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. John Wiley & Sons.
- Spiteri Axiak, I. (2025). Talent development and training effectiveness: Soft skills can be trained. *Journal of Workplace Learning*, 37(7/8), 572–586. <https://doi.org/10.1108/JWL-04-2025-0106>
- Stevens, G. W. (2013). A critical review of the science and practice of competency modeling. *Human Resource Development Review*, 12(1), 86–107. <https://doi.org/10.1177/1534484312456690>
- Succi, C., & Canovi, M. (2020). Soft skills to enhance graduate employability: Comparing students and employers' perceptions. *Studies in Higher Education*, 45(9), 1834–1847. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420>
- Teodorescu, T. (2006). Competence versus competency: What is the difference? *Performance Improvement*, 45(10), 27–30. <https://doi.org/10.1002/pfi.4930451006>
- Togra, D. S. D., Cachinell, A. N. L., & Arandi, K. D. C. (2025). Las habilidades blandas y su efecto en el aprendizaje autónomo de estudiantes universitarios. *Revista Ciencia UNEMI*, 18(49), 112–120.

- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130–154. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>
- Urkia-Basterra, I., Imaz Agirre, A., & Álvarez-Huerta, P. (2025). Soft skills development in work-based learning: A systematic literature review. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-11-2024-0348>
- Valle Vargas, M. E., Ramón Salcedo, I. F., Idrobo Gutiérrez, M. A., & Costa Samaniego, C. del C. (2022). Habilidades blandas en la investigación formativa del estudiante universitario. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 1201–1219. <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.178>
- Veliu, L., Manxhari, M., Demiri, V., & Jahaj, L. (2017). The influence of leadership styles on employee's performance. *Vadyba Journal of Management*, 31(2), 59–69.
- Wu, H., & Wang, X. (2026). AI-driven gamification and metacognitive strategy development: A study of primary school English vocabulary learning from a self-regulated learning perspective. *Frontiers in Psychology*, 17, 1692949.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1692949>
- Xi, N., & Hamari, J. (2020). Does gamification affect brand engagement and equity? A study in online brand communities. *Journal of Business Research*, 109, 449-460.
<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.11.058>
- Xu, X., Lu, Y., Vogel-Heuser, B., & Wang, L. (2021). Industry 4.0 and Industry 5.0—Inception, conception and perception. *Journal of Manufacturing Systems*, 61, 530-535.
<https://doi.org/10.1016/j.jmsy.2021.10.006>

Anexos

Anexo 1

Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cuenca, _____

Estimados estudiantes de nuestra comunidad universitaria,

Reciban un cordial saludo desde la Junta Académica de la carrera de Psicología Organizacional.

Por medio de la presente queremos solicitarles comedidamente su colaboración voluntaria, participando en la investigación que el/la estudiante del 8vo ciclo de nuestra carrera, señor RONIE EMANUEL ORTIZ NUGRA, titulada: “**Situaciones Organizacionales enfocadas al Desarrollo de Habilidades Blandas: Liderazgo**”, está realizando como su trabajo de graduación.

Su participación consistirá en responder a las preguntas planteadas en una entrevista que nuestro/a estudiante le realizará y que tomará un tiempo aproximado de una hora.

Ponemos en su conocimiento que la entrevista será grabada y que toda la información que usted proporcione será manejada con confidencialidad.

De antemano, le agradecemos por su colaboración.

Atentamente,

Junta Académica de Psicología Organizacional.

ACEPTACIÓN:

Informo que he leído esta información sobre la investigación en la que me han solicitado colaborar, y acepto participar en la misma, de forma voluntaria.

NOMBRE: _____

CARRERA: _____

FIRMA: _____

Anexo 2*Formato de Entrevista*

Entrevista Semiestructurada sobre Inteligencia Emocional

Código de entrevista : _____

Edad: _____

Carrera: _____

Semestre: _____

Tipo de experiencia: _____

Duración aproximada: _____

Fecha: _____

Lugar: _____

Entrevistador: _____

Tipo de experiencia:

 Prácticas preprofesionales Trabajo formal Trabajo informal

Notas iniciales del entrevistador: _____

Preguntas Iniciales

Cuéntame un poco sobre ti y sobre lo que estás estudiando actualmente.

¿En qué momento de tu carrera te encuentras y cómo te has sentido con ese proceso hasta ahora?

¿Has tenido algún acercamiento al mundo laboral o a prácticas? Cuéntame cómo fue ese primer contacto.

Si describieras tus experiencias laborales (o de trabajo en equipo) hasta ahora en pocas palabras, ¿cuáles serían y por qué?

COMPETENCIA 1: Manejo de Grupos y Coordinación (Orientación a la Tarea)

Enfoque STAR: Evaluar la capacidad de lectura del entorno y organización táctica ante la desorganización grupal.

[Situación/Tarea] "¿Podrías describirme una situación en la que el trabajo de grupo no estuviera avanzando como debería o hubiera mucha desorganización?"

[Acción] "¿Qué hiciste tú específicamente para poner orden o asignar las tareas en ese momento?"

[Resultado] "¿Cómo se sintió el grupo con tu intervención y qué aprendiste sobre tu propia forma de guiar a otros en momentos de caos?"

(Emociones/Estados percibidos en el entrevistado o su equipo durante el reto) Frustración

Ansiedad Estrés Confusión Apatía Iniciativa Seguridad Alivio Motivación

Otra: _____

SITUACIÓN Y TAREA (¿Qué pasó y qué se debía lograr?) (Contexto, personas involucradas, momento, nivel de desorganización percibido)

ACCIÓN (¿Qué hizo para coordinar al equipo?) (Cómo organizó, cómo asignó roles, qué tipo de directrices dio)

RESULTADOS (¿Qué pasó después?) (Avance del trabajo, respuesta del grupo a su liderazgo, aprendizaje personal)

OBSERVACIONES DEL ENTREVISTADOR/A (Competencia 1): (¿Mostró un estilo directivo o delegador? ¿Se notaba seguro al asumir el control?)

COMPETENCIA 2: Resolución de Conflictos (Ideas Contrapuestas)

Enfoque STAR: Evaluar la gestión de tensiones interpersonales y la capacidad para mantener el clima grupal.

[Situación/Tarea] "Cuéntame de alguna ocasión en la que hubo un desacuerdo fuerte o tensión entre tus compañeros debido a ideas diferentes sobre cómo hacer un trabajo."

[Acción] "¿Qué acciones tomaste tú para calmar la tensión o ayudar a buscar un punto medio entre las partes?"

[Resultado] "¿Cómo terminó la relación del equipo después de ese incidente y qué aprendiste de esa experiencia para futuros conflictos?"

(Emociones/Estados percibidos en el entrevistado o su equipo durante el conflicto) Enojo

Frustración Tensión Hostilidad Incomodidad Empatía Paciencia Alivio

Alegría Otra: _____

SITUACIÓN Y TAREA (¿Qué originó el choque de ideas?) (Contexto del desacuerdo, posturas enfrentadas, impacto inicial en el equipo)

ACCIÓN (¿Cómo medió o resolvió el problema?) (Tono de comunicación utilizado, estrategias de negociación, búsqueda de consenso)

RESULTADOS (¿Qué pasó después?) (Resolución del conflicto, estado final del clima laboral/grupal, aprendizaje obtenido)

OBSERVACIONES DEL ENTREVISTADOR/A (Competencia 2): (¿Tomó partido o fue neutral? ¿Su comunicación fue asertiva? Lenguaje no verbal al relatar el conflicto)

Anexo 3

Guía Semiestructurada

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA: COMPETENCIA DE LIDERAZGO BAJO METODOLOGÍA STAR

Bloque 1: Apertura y Contexto (Rapport)

Objetivo: Generar confianza y situar al entrevistado en su rol dentro del equipo u organización.

Cuéntame sobre el lugar donde hiciste tus prácticas o trabajaste: ¿A qué se dedicaban y cuál era tu papel ahí?

Si tuvieras que describir "un día difícil" o de alta exigencia en ese lugar, ¿cómo sería?

¿Qué fue lo que más te sorprendió de la interacción y la dinámica con tus compañeros o jefes al empezar?

Bloque 2: Autoliderazgo y Toma de Iniciativa (El "Yo" como líder)

Enfoque STAR: Buscamos identificar el detonante situacional y la respuesta conductual proactiva ante la pasividad.

[Situación] Recuerda algún momento en el que las cosas no salieron como esperabas (quizá un error del equipo, un bloqueo o una sobrecarga) y nadie sabía cómo avanzar.

¿Qué estaba pasando exactamente?

[Tarea/Acción] En ese instante, ¿qué fue lo primero que hiciste para organizar las ideas, proponer una solución o dar el primer paso?

[Resultado] ¿Cómo manejaste la situación y cómo respondió el resto al ver tu iniciativa? Si pudieras volver a ese momento con lo que sabes hoy, ¿qué cambiarías de tu reacción?

Bloque 3: Manejo de Grupos y Coordinación (Orientación a la Tarea)

Enfoque STAR: Evaluar la capacidad de lectura del entorno y organización táctica.

[Situación] Cuéntame de una situación en la que el trabajo de grupo no estuviera avanzando como debería o hubiera mucha desorganización.

¿Cómo te diste cuenta de que el equipo estaba perdiendo el rumbo?

[Acción] ¿Qué hiciste tú específicamente para poner orden, asignar tareas o guiar a tus compañeros en ese momento?

[Resultado] ¿Cómo se sintió el grupo con tu intervención y qué aprendiste sobre tu propia forma de guiar a otros en momentos de caos?

Bloque 4: Gestión de Relaciones y Manejo de Conflictos

Enfoque STAR: Habilidades de comunicación, persuasión y alineación de equipos.

[Situación] Todos hemos tenido desacuerdos. Cuéntame de alguna ocasión en la que hubo un desacuerdo fuerte o tensión entre tus compañeros debido a ideas diferentes sobre cómo hacer un trabajo.

¿Cuál era el punto de fricción?

[Acción] ¿Qué acciones tomaste tú para calmar la tensión o ayudar a buscar un punto medio entre las partes? ¿Qué palabras o tono usaste para intentar convencerlos o llegar a un acuerdo?

[Resultado] ¿Cómo terminó la relación del equipo después de ese incidente y qué aprendiste de esa experiencia para futuros conflictos?

Bloque 5: Liderazgo bajo Presión (Gestión de Crisis)

Objetivo: Evaluar la capacidad de mantener el enfoque del equipo y la gestión de la carga cognitiva ante problemas externos.

[Situación] Cuéntame de alguna vez que hubo un problema externo serio (una crisis con un cliente, un fallo del sistema o un recorte de tiempo) y, aun así, el equipo tenía que entregar resultados.

¿Cómo se sentía el grupo al enfrentar ese día?

[Acción] ¿Qué hiciste para que ese nivel de estrés no afectara las tareas críticas o el trato entre los miembros del equipo?

¿Tomaste el control o preferiste esperar instrucciones?

[Resultado] Al final del día, ¿cómo evaluarías el desempeño del equipo bajo tu guía?

Bloque 6: Influencia en el Clima y "Contagio" Motivacional

Objetivo: Identificar si el estudiante absorbe el estrés del entorno o logra influir positivamente para mantener el equilibrio del grupo.

[Situación] Recuerda una ocasión en la que el ambiente en tu trabajo estaba muy "pesado" o negativo (quizás por un despido, una crisis o un jefe de mal humor).

¿Cómo te afectó eso a ti personalmente?

[Acción] ¿Qué hiciste para proteger tu propio estado de ánimo y tratar de que la negatividad no "contagiara" al resto de tus compañeros o subordinados?

[Resultado] ¿Lograste mantener la productividad del grupo o sentiste que el entorno terminó venciendo las ganas de trabajar de todos?

Bloque 7: Liderazgo Auténtico vs. Toma de Decisiones Impopulares

Objetivo: Explorar la "labor emocional" y el esfuerzo de mantener una postura profesional al guiar a otros en situaciones incómodas.

[Situación] ¿Alguna vez tuviste que comunicar una decisión difícil a tu equipo, o pedirles que hicieran algo tedioso con lo que tú mismo estabas en desacuerdo o te generaba molestia?

Cuéntame ese momento.

[Acción] ¿Cómo lograste transformar (o esconder) lo que sentías para dar una imagen de liderazgo firme y profesional frente a ellos?

¿Qué técnica usaste en ese momento para mantener la autoridad?

[Resultado] ¿Cómo te sentiste físicamente después de haber tenido que "actuar" o reprimir esa emoción durante tanto tiempo para sostener al equipo?

Bloque 8: Adaptabilidad y Formación de Liderazgo (Entorno Seguro/Simulación)

Objetivo: Insumos para el diseño de tu propuesta de entrenamiento.

Si tuviéramos que crear un simulador para nuevos practicantes que asumen roles de liderazgo, ¿qué "escena de tensión grupal" crees que es obligatoria incluir porque a todos nos pasa?

¿Qué es eso que nadie te enseña en la universidad sobre cómo tratar con la gente en el trabajo y que tuviste que aprender "a golpes"?

¿Qué situación de liderazgo o manejo de grupos te hace sentir que "pierdes el control" y te gustaría practicar en un entorno seguro antes de que pase en la realidad?

PREGUNTAS INTRODUCTORIAS ADICIONALES (OPCIONALES)

(Basadas en la sección final del documento original para ampliar contexto si es necesario)

Cuéntame un poco sobre tu recorrido laboral hasta ahora. ¿Cómo llegaste a tu primera experiencia de trabajo o prácticas?

¿Qué diferencias notaste entre lo que imaginabas que sería liderar o trabajar en equipo y lo que realmente viviste?

¿Qué cosas sientes que aprendiste trabajando que no se aprenden en la universidad sobre el manejo de personas?

¿Hubo algo que te sorprendió de ti mismo/a cuando tuviste que tomar responsabilidades?