

Metodología para el diseño de una experiencia de simulación enfocada al desarrollo competencial de la empatía

Methodology for the design of a simulation experience focused on the development of empathy competences

Luis Blancafort-Masriera¹

¹ Universidad de Manresa (UVIC-UCC), España

lblancafort@umanresa.cat

RESUMEN. Las metodologías activas de aprendizaje y la formación basada en la experiencia han adquirido gran relevancia en los últimos años, especialmente en el contexto de las competencias blandas y el sector servicios, y entre las diversas metodologías formativas aplicadas, la simulación escenificada es una de las más destacadas. En este contexto resulta interesante una investigación que proponga una metodología que ayude al diseño de experiencias de simulación enfocadas a competencias blandas. El objetivo de la investigación es desarrollar una metodología útil, tomando como ejemplo para su diseño el desarrollo competencial de la empatía en los equipos de sala de los restaurantes. Es estudio concluye una metodología sólida desde el punto de vista académico, sencilla de desarrollo, versátil para su utilización en un amplio espectro de competencias blandas y documentada para su aplicación práctica.

ABSTRACT. Active learning methodologies and experience-based training have gained significant relevance in recent years, especially in the context of soft skills and the service sector. Among the various training methodologies applied, staged simulation is one of the most notable. In this context, research that proposes a methodology to aid in the design of simulation experiences focused on soft skills is of interest. The objective of this research is to develop a useful methodology, using the competency development of empathy in restaurant dining room teams as an example. The study concludes with a methodology that is academically sound, simple to develop, versatile for use across a wide range of soft skills, and well-documented for practical application.

PALABRAS CLAVE: Competencias blandas, Formación, Simulación, Empatía, Servicio de sala.

KEYWORDS: Soft skills, Training, Simulation, Empathy, Dining room service.

1. Introducción

No cabe duda de que el dinamismo del mercado empresarial y económico, la creciente innovación y evolución de las nuevas tecnologías y la permeabilidad generada por la globalización entre otros factores, ha provocado que los perfiles competenciales cambien constantemente, requiriendo dosis superiores de flexibilidad, adaptación y autoaprendizaje: una formación continua a lo largo de toda la carrera profesional. Uno de los cambios más notables es la mayor importancia de las competencias blandas, especialmente en contextos con gran incidencia en empresas donde el trabajo de equipo es relevante, muchas veces deslocalizado, sectores vinculados a los servicios y a la atención a las personas o profesiones donde la proactividad y autonomía para mantener un perfil profesional competitivo es relevante. Competencias blandas, soft skills, como la comunicación, la interrelación entre personas, el liderazgo, la toma de decisiones, la capacidad de trabajo autónomo y el autoaprendizaje tienen la misma o mayor relevancia que las competencias duras, hard skills. Sin duda, es un nuevo paradigma real y muy exigente: cinco años de estudio y pequeñas adaptaciones a lo largo de la trayectoria profesional ya no es suficiente, se requiere una formación activa continua durante toda la vida laboral. Tal como indican Palšaitis et al. (2017) «el éxito de las actividades de los empleados en organizaciones globalizadas depende de la habilidad de adaptación a los entornos cambiantes, donde las competencias y su desarrollo potencial resultan factores clave» (p. 605),

De acuerdo con lo expuesto anteriormente en referencia a la importancia de las competencias blandas, especialmente en el sector servicios, y con el objetivo de poder desarrollar el diseño de la metodología de la simulación en un sector empresarial concreto, hemos decidido incidir en la restauración, concretamente en las personas que conforman los equipos de sala. No cabe duda de que el sector de la restauración es estratégico en muchos países. En España, de acuerdo con el Anuario de la Hostelería (2021, p.13), las cifras indican la existencia de cerca de 282.567 establecimientos de restauración, de los que 81.179 son establecimientos de comidas que generan un empleo para 1.307.575 trabajadores y una facturación de 99.197 M€, aproximadamente un 4,5% del PIB. La mayoría de estos restaurantes se gestionan desde tres áreas trabajo interrelacionadas: cocina, sala y gestión, siendo la parte de sala en general infravalorada atendiendo a su repercusión real en el negocio a través, entre otras, de la calidad del servicio percibida. La persona que atiende el servicio al cliente tiene una gran incidencia en el índice de retorno del comensal, de recomendación a terceros o en los comentarios realizados a través de las redes sociales, tres elementos clave para llenar las salas.

Es una tipología de negocio donde la formación continua es importante, especialmente la relativa a las competencias blandas que inciden en la comunicación e interrelación con el cliente, siendo la empatía una de las más relevantes. Estas competencias no son sencillas de desarrollar a través de la formación más tradicional, la clase magistral, sino que requieren de lo que se denominan actualmente formación basada en la experiencia o metodologías activas de aprendizaje, donde el alumno es parte activa de proceso de aprendizaje, como por ejemplo la simulación escenificada.

Ninguno de estos elementos, independientemente de los demás, es suficiente para incrementar la rentabilidad de los establecimientos. Es fundamental combinar un buen análisis competencial, un conocimiento del área de negocio y perfil profesional en que se quiere incidir, y un buen diseño de la experiencia formativa de la simulación específica para los objetivos trazados.

Es, por tanto, este contexto, que se lleva a cabo esta investigación, que es parte de mi tesis doctoral: el desarrollo de una metodología para el diseño de experiencias de simulación que, utilizando el ejemplo de la empatía en las personas que forman los equipos de sala en la restauración, pueda servir de base para el desarrollo de experiencias similares en diferentes situaciones y realidades.

2 Revisión de la literatura

En este apartado de revisión de la literatura se revisarán las tres áreas de conocimiento que conforman conjuntamente la base del resultado final: los perfiles y modelos competenciales, la simulación como metodología activa de aprendizaje y el personal de los equipos de sala en los restaurantes. No es un estudio



profundo dado que el objetivo no es analizar cada uno de ellos, sino obtener los conocimientos suficientes para desarrollar el diseño objeto de la investigación.

2.1. Formación basada en las competencias

Desgraciadamente no existe en la literatura un consenso sobre la definición del término competencia, Guerrero y De los Ríos (2012) indican al respecto que «aunque se ha escrito mucho sobre el tema de las competencias, no existe una definición concisa del término competencia que se utilice por un amplio número de autores» (p. 1290). Destacaremos únicamente dos como referencia: la mencionada por la International Organization for Standardization (ISO) (2016), que define la competencia a través de la Guía sobre ISO/IEC 17024 como «la capacidad para aplicar los conocimientos y habilidades para conseguir los resultados previstos (realizar las tareas de forma competente)» (p. 2) y la indicada por Navío (2005), que define la competencia profesional como «un conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, etc. que se integran atendiendo a una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de personalidad, aptitudes, etc...) tomando como referencia las experiencias personales y profesionales, y que se manifiestan mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo». (pp. 216-217). Ambas combinan conocimientos, experiencias y habilidades de las personas con los objetivos de las tareas a desarrollar.

Cada entorno profesional dispone de un modelo competencial propio, que se compone de unos perfiles profesionales compuestos por una serie de competencias adecuadas a sus responsabilidades. Según Chung-Herrera y Lankau (2003) un modelo de competencias formal «es una herramienta descriptiva que identifica los conocimientos, destrezas, habilidades y comportamientos adecuados para un desempeño efectivo dentro de la organización» (p. 17). En el ejemplo que utilizamos en esta investigación, es necesario definir el perfil competencial propio de los miembros de los equipos de sala de los restaurantes y valorar la importancia de la empatía en dicho perfil con el objetivo de diseñar una adecuada metodología formativa basada en la simulación.

No existe tampoco una taxonomía única que clasifique y/o categorice las competencias, aunque una de las más habituales es la división entre competencias blandas, soft skills, y competencias duras, hard skills. Diversos estudios han reseñado la importancia de las competencias blandas respecto a las competencias duras en el sector de la restauración, entre los que destacamos el publicado por Sisson y Adams (2013), que tras una primera aproximación a los conceptos de hard skill y soft skill, selecciona 14 competencias esenciales prioritarias, de las cuales se puede considerar que 11 son blandas, 2 son duras y 1 mixta (con características propias de ambas). Estos aspectos se reflejan también en un amplia investigación sobre el modelo de competencias en el sector de la hostelería y restauración que realizaron Chung-Herrera y Lankau (2003) a partir de un análisis sobre 99 competencias específicas del comportamiento, desarrolladas estadísticamente a través de 8 factores y 28 dimensiones donde se destacaron 8 competencias clave, todas consideradas competencias blandas, y la mitad de ellas estaban relacionadas con la comunicación y las relaciones interpersonales. Yu-chí et al. (2015), por su parte, realizaron un estudio empírico para contrastar la correlación entre las competencias interpersonales y las cuatro dimensiones críticas de Parasuraman et al. (1988), altamente conectadas con la satisfacción del cliente. El resultado validó que las competencias interpersonales están correlacionadas positivamente con las dimensiones de confiabilidad, sensibilidad, garantía y empatía del servicio percibido. Estas afirmaciones coinciden con Alhelalat et al. (2017) y Kay y Russet, mencionados por Wong (2017), al destacar la importancia de las competencias interpersonales, especialmente en los momentos de interacción directa entre el personal del equipo de sala con el comensal; a este encuentro lo denominan «momento de la verdad», ya que se trata del instante de la experiencia que resulta fundamental en el desarrollo del concepto de «satisfacción del cliente» en el comensal.

La empatía es una competencia blanda fundamental en el servicio de sala de los restaurantes que correlaciona en gran medida los aspectos referidos en el presente subapartado. A pesar de su importancia, es un concepto que, tal como mencionan Batchelder et al. (2017), no tiene una definición única. El primer

significado relevante es el publicado por la Real Academia Española, que define la empatía como la «capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos». Otra definición interesante la aportan Montazeri et al. (2020), cuando la refieren como «una comprensión cognitiva y emocional de la experiencia de otra persona, que da como resultado una respuesta emocional que es congruente con la visión de que los demás son dignos de compasión y respeto, y tienen un valor intrínseco» (p. 337). En el contexto de esta investigación se adopta una definición propia derivada de las mencionadas: se considera la empatía como la competencia que desarrolla la capacidad de identificarse con alguien y que permite comprender y compartir sus emociones, pensamientos o creencias desde su perspectiva y sentimientos. No es una competencia sencilla de definir ni simple de constituir, tal como indican Spivak et al. (2018): «La empatía se puede decir que es un atributo multidimensional que involucra muchas habilidades» (p. 144).

El-garaihy (2013), refuerza su importancia, al concluir en un estudio sobre 38 hoteles de Arabia Saudí sobre la calidad del servicio en la hostelería que «los gerentes de los hoteles, por otro lado, deben considerar que la empatía fue la dimensión más significativa al evaluar la calidad general del servicio ofrecido por el hotel a los clientes» (p. 234), añadiendo que «los resultados, además, indican que la calidad del servicio es un predecesor significativo de la satisfacción y la lealtad del cliente» (p. 234).

2.2. Sector de la restauración

En España, de acuerdo con el Anuario de la Hostelería de España (2021, p. 13), en 2019 existían 282 567 establecimientos de restauración, de los cuales 81 179 correspondían a establecimientos de comida; generando empleo para 1 307 575 trabajadores y facturando 99 197 millones de euros, que suponían un 4,5 % del PIB. En referencia al mercado europeo, Ernst y Young (2013), citado por Wang et al. (2017, p.1.), cuantifican el sector de la hostelería y la restauración en Europa, indicando que representan 16,6 millones de puestos de trabajo, es decir, un 7,8 % del mercado laboral europeo. Ambas cifras muestran que estamos delante de un sector económico y empresarial relevante.

La estructura organizativa y empresarial de los restaurantes difiere de acuerdo con su tipología, tamaño, ubicación, propiedad y público objetivo; sin embargo, desde una óptica organizacional, se pueden agrupar de acuerdo con Ortega Reina (2022) y Blancafort-Masriera et al. (2022) en tres áreas funcionales: el área de cocina, el área de gestión empresarial y el área de sala. Las tres áreas son imprescindibles para la perdurabilidad y rentabilidad del negocio, y los empleados que ocupan cada una de ellas asumen su correspondiente parte de responsabilidad.

El equipo de sala tiene como función principal atender al comensal; esto es cada vez más relevante, tal como se refleja, por ejemplo, en la publicación de la Escuela Universitaria de Hostelería y Turismo de Sant Pol de Mar (Barcelona) (2020): «lejos de encargarse sólo de trasladar los platos desde cocina hasta el comensal, el personal de sala tiene un papel fundamental en un restaurante. De su profesionalidad depende, en gran medida, el éxito de un restaurante. Y de ahí la importancia de su formación: la suma de conocimientos y habilidades en sala, pero también en cocina, son clave para cualquier persona que se quiere dedicar al servicio de sala» (p. 1). Misma consideración merece la opinión de Valverde (2021): «En los últimos años se ha dado mucha importancia a la cocina y a su trabajo, pero quizás no se haya dado la importancia necesaria al trabajo de sala. Esta puede ser una de las razones por las que cada vez es más complicado encontrar personal cualificado para estos puestos» (p. 1).

Solano y Uzcátegui (2017) reseñan que «la mejora continua de la calidad del servicio por parte de las empresas de restaurantes se ha convertido en un factor determinante para lograr la satisfacción de los clientes, esto debido al incremento de la competencia de otras entidades y al aumento de poder de la demanda de los clientes» (p. 52) añadiendo que «el beneficio de ofrecer un servicio con calidad es el incremento sustancial de la satisfacción al cliente que puede a su vez generar lealtad y que se traduce a nivel interno en un incremento de los ingresos y la disminución de costos» (p. 53). Kim et al. (2009) corroboraron la hipótesis de que la satisfacción del cliente tiene una fuerte relación con la intención de repetir la visita.



2.3. Metodologías activas de aprendizaje y simulación

La educación y las metodologías que se utilizan, como en la mayoría de las disciplinas, son entornos dinámicos que evolucionan. Durante muchos años la enseñanza tradicional se ha fundamentado en el protagonismo del profesor y el rol pasivo del estudiante; la focalización estaba más en el proceso de enseñanza que en el de aprendizaje, tal como indica Sánchez Noda (2020).

Uno de los cambios fundamentales en los últimos años ha sido incorporar la experiencia en las metodologías formativas. Pine y Gilmore (1998, p. 99) expresan que la experiencia aporta dos dimensiones importantes, la participación activa y la conexión con el entorno.

La combinación de estos conceptos de experiencia, participación activa del estudiante, conexión con el entorno, focalización en el aprendizaje o cambio de rol del docente, entre otros, conforman lo que se conoce como metodologías activas de aprendizaje. Sánchez Noda (2020) define su concepto y algunas particularidades:

Las metodologías activas de aprendizaje son procesos en los que el estudiante es el foco de atención y a partir del cual se estructuran programas en los que se busca el aprendizaje constructivo, se caracteriza porque el estudiante es el protagonista de su aprendizaje. Esas metodologías de aprendizaje construyen un entorno educativo real, en el que los alumnos se desenvuelven a través de su propia iniciativa y en el que su implicación e intereses son los protagonistas imprescindibles. Se asientan en una formación por competencias y con un aprendizaje significativo, así como la utilización de herramientas necesarias para desenvolverse en la vida real, es decir, en su entorno social (p. 15).

La necesidad del aprendizaje activo en el que el estudiante está involucrado en el proceso de aprendizaje surge, según Gopinath y Sawyer (1999), «cuando el objetivo educativo incluye el pragmatismo y la aplicación de habilidades o destrezas», (p. 498).

La simulación es una metodología activa de aprendizaje en la que se entrena en entornos próximos a la realidad; así se desprende del estudio de Bell et al. (2008, p.4): «Las simulaciones se definen en general como entornos artificiales que son cuidadosamente preparados para gestionar experiencias individuales de la realidad».

Ekaterina et al. (2015) apuntan resultados similares al indicar que «la simulación incrementa el interés de los estudiantes y ayuda a los profesores a motivar a los estudiantes» (p. 343), aspectos que refuerzan su utilidad.

El diccionario de la Society for Simulation in Healthcare (2016) lo define como la «técnica que crea una situación o entorno que permite a las personas experimentar una representación de un acontecimiento real con fines de práctica, aprendizaje, evaluación, ensayo o para comprender sistemas o acciones humanas» (p. 34).

Como conclusión, se añade un texto de Larréché (1987) que resume lo expresado en este subapartado: El objetivo de una simulación es desarrollar habilidades para aplicar eficazmente los conceptos mediante la toma de decisiones y la adopción de acciones adecuadas. Complementa otros enfoques pedagógicos que se centran simplemente en la transmisión de conocimientos como objetivo. Si a alguien le preocupan únicamente los conocimientos y no la capacidad de los estudiantes para ponerlos en práctica, entonces una simulación, como caso, tendrá poca utilidad marginal (p. 562).

El diseño de una simulación es un proceso complejo que requiere de una atención especial a los distintos detalles, con la finalidad de conseguir un resultado que sea al mismo tiempo sólido en objetivos, completo en contenidos y sencillo de aplicación.

La columna etiquetada con la denominación «Buenas prácticas» responde a los planteamientos de Rutherford-Hemming et al. (2015); la etiquetada como INACSL responde a los estándares definidos por la International Nursing Association for Clinical Simulation and Learning en sus INACSL Standards of Best Practice: Simulation Design (2016), y la etiquetada como UCF corresponde a la organización de contenidos publicada por Unió Consorci Formació (UCF) y utilizada por Camps y Dalmau (2017), colaboradores del CISARC.

Este esquema se corresponde con la clasificación más habitual en la simulación, que está compuesta por tres partes durante el ejercicio práctico (prebriefing, simulación escenificada y debriefing), junto a una fase previa de diseño y preparación, y una fase posterior de evaluación y metadebriefing.

Por último, reseñar que el Consell de Treball Econòmic i Social de Catalunya CTESC (2012) publicó un amplio estudio empresarial sobre las necesidades formativas del sector turístico concluyendo sobre la necesidad de «una formación más práctica en sectores como la restauración, la intermediación turística, las actividades de ocio y la organización de eventos» (p. 169).

3. Metodología

El marco teórico justifica la importancia, viabilidad y utilidad del proyecto. La simulación escenificada es una metodología muy válida para la formación competencial, especialmente para las competencias blandas donde clases magistrales adolecen de las componentes de aprendizaje activo y emocionalidad importante para dichas competencias. Evidentemente unas metodologías no son incompatibles con las otras, sino complementarias. Por otro lado, para desarrollar la metodología de diseño propuesta la empatía en el contexto en perfil competencial de las personas de atención al cliente de un sector tan relevante como la restauración es también un ejemplo muy adecuado.

De acuerdo con Bisquerra (2004), la función del conocimiento científico en educación se puede resumir como «comprender la realidad para transformarla» (p. 26); sugiere que se deben buscar soluciones y no solo explicaciones que resuelvan los problemas, caracterizándose por «una gran flexibilidad y heterogeneidad de enfoques, metodologías y resultados» (p. 34). Desde una perspectiva ontológica el objetivo de la formación es desarrollar la competencia de la empatía a través de la reflexión posterior sobre las acciones, decisiones y motivaciones realizadas en la escenificación; por tanto, la perspectiva ontológica se plantea desde el punto de vista particular o por consenso intersubjetivo. Desde la perspectiva epistemológica, en la que se prefigura el modelo de relación entre quien investiga y la realidad que investiga, el investigador se deberá involucrar, en la medida en la experiencia para compartir, el nivel subjetivo, constructivo y holístico de las decisiones y los sentimientos del participante y de los observadores. Caber reseñar que el autor es facilitador acreditado en simulación, característica que posibilita esta necesidad. Las técnicas son consecuentes con las recomendaciones de Arnal et al. (1992, pp. 36-38) en referencia a la singularidad de la investigación educativa en cuanto a su carácter cualitativo y complejo, su carácter poliédrico y la particular relación entre investigador y objeto investigado. En este caso la investigación será de tipo aplicada, con una primera fase exploratoria y una segunda descriptiva, y preparada para un resultado aplicable sobre el terreno, de acuerdo con Arnal et al. (1992). En su conjunto el diseño responde a una perspectiva humanístico-interpretativa, de base naturalista-fenomenológica, adopta principalmente una visión interpretativa apoyada por una metodología cualitativa, con la finalidad de comprender e interpretar la realidad educativa, los significados de las percepciones, intenciones y acciones de las personas. De acuerdo con Bisquerra (2004), se priorizan los conocimientos relacionados con los problemas reales que afectan directamente a los receptores de la investigación. tras una fase inicial exploratoria, se diseña, prueba y mejora un caso de experiencia de simulación diseñado desde la realidad educativa de la restauración. De acuerdo con Ballester (2004), es relevante considerar que, en la investigación educativa, uno de los factores clave es seleccionar varias metodologías que se combinen y que puedan requerir diferentes instrumentos, incluso desde una óptica multidisciplinar.

Los objetivos específicos que nos garantizan el objetivo general serán tres:



- Elaborar un constructo de la competencia empatía la defina de una manera integral para el objetivo previsto.
- Diseñar y/o seleccionar el instrumento a través del cual se puedan observar los puntos relevantes del constructo.
- Diseñar la experiencia de la simulación de acuerdo con el constructo de la empatía y sus puntos de observación.

Para desarrollar los tres objetivos específicos que llevan al objetivo final, se utilizan diferentes metodologías en cada uno de los apartados correspondientes. En algunos casos el apartado y/o sus subapartados son de desarrollo único (se aplica la metodología y se obtiene el resultado deseado), en otros el desarrollo es cíclico (se obtiene un resultado, puede ser modificado a posteriori al retroalimentarse de resultados posteriores, que obligan a aplicar algunas modificaciones). Para facilitar el seguimiento al lector, dentro de cada apartado de resultados se encuentra la concreción de la metodología de acuerdo con la bibliografía, los resultados y la discusión. En el apartado de conclusiones se realiza la discusión del objetivo general.

4. Resultados y discusión

En los siguientes apartados se aplica la metodología, se presentan los resultados y se realiza la discusión secuencialmente de cada uno de los subapartados. Al ser el diseño propuesto un proceso secuencial y progresivo, en el que el resultado de cada subfase es el inicio de la siguiente, se ha considerado que este formato favorecería el seguimiento por parte del lector.

4.1. Elaboración del constructo de la competencia “empatía”

Para la realización del constructo se utilizan tres metodologías consecutivamente, correspondiendo cada una a una subfase:

- Revisión bibliográfica
- Categorización
- Cord Sorting

4.1.1. Revisión bibliográfica para la elaboración del constructo de la competencia “empatía”

Schwarz (2013), que indica que «la base teórica de referencia es la que permite comprender el problema y sus principales aspectos de detalle en toda su extensión» (p. 1). En este sentido se revisa de una manera abierta, pensando en un proceso de filtrado y categorización posterior, los conceptos básicos que conforman el concepto de “empatía”. Se analizan las fuentes secundarias más accesibles y completas para la tipología de la información buscada. La búsqueda se realiza a través de palabras clave en buscadores como Google Scholar y Scopus, ambas a través de la herramienta CercaTot de UVIC-UCC. Se sigue una estrategia de búsqueda donde una vez seleccionadas las bases de datos, se elegirán los descriptores o palabras clave. Las palabras clave son los conceptos principales o las variables del problema o tema de la investigación». La primera selección se realiza con artículos publicados con posterioridad al 2010. En una primera revisión de los artículos, se tiene en cuenta el título y el resumen para su selección inicial. Sobre los artículos seleccionados, se realiza una lectura rápida del apartado de metodología y de las conclusiones. En la tercera fase, se leen y analizan los artículos de alto interés con el objetivo de extraer la información útil.

Hutton et al. (2016) indicaban que «durante las últimas décadas, se han llevado a cabo importantes iniciativas para mejorar la transparencia, la calidad y la consistencia de la información metodológica y los resultados presentados en las revisiones sistemáticas y metaanálisis» (p. 262), una de las más relevantes es, como indican Yepes-Nuñez et al. (2021), la actualización «Declaración PRISMA 2020», que ha sido diseñada principalmente para revisiones sistemáticas de estudios que evalúan los efectos de las intervenciones sanitarias, pero los ítems de la lista de verificación son aplicables también a los informes de revisiones sistemáticas que

evalúan otras intervenciones no relacionadas con la salud, como, por ejemplo, sociales o educativas, como es este caso. Para la aplicación del esquema se ha seguido el ejemplo del diagrama de flujo utilizado por Buer et al. (2018), donde se combinan muy adecuadamente las recomendaciones PRISMA con el enfoque sencillo, transparente, práctico y preciso que se requiere en la presente investigación.

Se realiza una primera búsqueda con los siguientes términos de búsqueda, obtenido a través de una lluvia de ideas desde unos primeros artículos obtenidos informalmente: *foodservice, service quality, restaurant service style, service employees, frontline employees, hospitality industry, customer satisfaction, restaurant service quality, service behaviour, training restaurant, training professional hospitality, frontline training*. El número de artículos obtenidos es de 110.

Para la incorporación de los artículos a la base de datos se hacen cribajes sucesivos de acuerdo con la metodología PRISMA: un primer cribaje de conforme a que el título del artículo parece relevante en aspectos de servicio al cliente, servicio en el sector de la restauración o competencias blandas relacionadas con el servicio de restauración, y un segundo cribaje de acuerdo con la información en el abstract de acuerdo con que trate las cualidades de los empleados frontline, trate las habilidades blandas en el sector servicios o aporte conceptos teóricos o prácticos sobre las categorías definidas por Parasuraman et al. (1988) aplicables al sector de la restauración. Los resultados se muestran en la Tabla 1.

ARTICULOS SELECCIONADOS
Linkage between frontline employee service competence scale and customer perceptions of service quality Yu-Chi, W., Tsai, C.-S., Hsiung, H.-W., & Chen, K.-Y. (2015)
A Competencies Model Chung-herrera, B. G., & Lankau, J. (2003)
Talent management Christensen Hughes, J., & Rog, E. (2008)
The impact of the social servicescape , density , and restaurant type on perceptions of interpersonal service quality Hanks, L., Line, N., Gon, W., & Kim, W. (2017)
Customer response to intangible and tangible service factors Wakefield, K. L., & Blodgett, J. G. (1999)
Effective restaurant rating scale development and a mystery shopper evaluation approach Liu, C. H. S., Su, C. S., Gan, B., & Chou, S. F. (2014)
The restaurant social servicescape : Establishing a nomological framework Hanks, L., & Line, N. D. (2018)
When customers want to become frontline employees: an exploratory study of decision factors and motivation types Wang, C. Y., Guhait, P., Chiang, C. H., & Weng, W. T. (2017)
Exploring the training needs of older workers in the foodservice industry Ravichandran, S., Cichy, K. E., Powers, M., & Kirby, K. (2015)
The influence of restaurant co-workers' perceived warmth and competence on employees' turnover intentions: The mediating role of job attitudes Bufquin, D., DiPietro, R., Orłowski, M., & Partlow, C. (2017) https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2016.09.008
Competencies of training professionals in the Hong Kong hotel industry Wong, S. C. K., & Lee, P. C. (2017)
Fitting Restaurant Service Style to Brand Image for Greater Customer Satisfaction Giebelhausen, M. D., Chan, E., & Sirianni, N. J. (2016)
The impact of personal and functional aspects of restaurant employee service behaviour on customer satisfaction Alhelalat, J. A., Habiballah, M. A., & Twaissi, N. M. (2017)

Tabla 1. Listado de artículos relativos a la empatía resultantes. Fuente: Elaboración propia.

4.1.2. Categorización de la competencia “empatía” a partir de los términos definidos en la revisión bibliográfica

Este es el planteamiento desde el cual se desarrollará el proceso inductivo-deductivo de categorización del concepto de empatía, y que queda reflejado a nivel teórico en el del procedimiento de categorización resumido por Marín et al. (2016). La metodología se aplicará sin la ayuda de un software, de forma tradicional, tal como indica Fernández Núñez (2006), «de manera de poder resaltar el pensamiento y la mecánica involucrada» (p.



7).

Este resultado final se plasmará en lo que Fernández Núñez (2006) define como un «libro o sistema de códigos», que no son más que «listas organizadas de códigos (a menudo en jerarquías), las cuales deben incluir una descripción detallada de cada código, criterios de inclusión y exclusión, y ejemplos de texto real para cada tema» (p. 6).

Seguidamente, y con el objetivo de hacer un listado de temáticas generales que engloben el concepto de empatía, se analizan íntegramente los artículos seleccionados. Las temáticas resultantes se pueden observar en la Tabla 2.

LISTADO DE TEMÁTICAS
Introducción al negocio de la restauración
Tipología de establecimientos
Equipo de cocina y equipo de sala
El equipo de sala. Personas de atención y servicio al cliente. Formación y compromiso
El responsable de sala
El cliente y sus expectativas de servicio. Momento.
Palancas del negocio
Importancia del modelo de competencias
Objetivos relevantes en los servicios
Estructuración de las competencias clave en la restauración – criterios de segmentación
Competencias clave del equipo de sala

Tabla 2. Listado de temáticas. Fuente: Listado de las temáticas conceptuales originadas desde el análisis de los artículos seleccionados. Elaboración propia.

Por último, se realiza una tabla con cada una de las temáticas con los artículos que tratan los temas propuestos, bien porque se pueden vincular a las competencias blandas de las personas de los equipos de sala de los restaurantes, bien porque pueden ayudar a la posterior categorización. Se revisa cada artículo para determinar términos relevantes vinculados al objetivo de la investigación, la “empatía”, aplicando criterios de Sisson y Adams (2013) y Alhelalat et al. (2017) o las recomendaciones de Bufquin et al. (2017). Por último

		Confiabilidad	Sensibilidad	Garantía	Empatía	Comunicación empática		
4	Sonrisa	Interpersonal	0	0	0	1	0	Alhelalat
5	Comportamiento entretenido	Interpersonal	0	0	0	1	1	Alhelalat
6	Cordialidad	Interpersonal	0	1	2	0	0	Alhelalat
9	Disponibilidad - atención - concentración	Interpersonal	1	1	0	1	0	Alhelalat Wong
13	Amabilidad	Interpersonal	0	2	2	0	0	Alhelalat
14	Autenticidad - Interés sincero	Comunicación	0	1	2	2	0	Giebelhausen Wakefield
15	Sinceridad	Comunicación	0	1	2	0	0	Bufquin
16	Generar confianza y credibilidad	Interpersonal	0	0	2	1	1	
17	Hacer sentir al cliente confortable	Interpersonal	0	2	1	0	0	
18	Atención individualizada - particularización	Interpersonal	2	2	0	2	0	Alhelalat Wakefield
20	Compromiso hacia las personas	Interpersonal	0	1	0	0	0	Wong
24	Actitud positiva	Interpersonal	0	0	0	1	1	Bufquin Hanks
26	Cuidar a los clientes	Interpersonal	0	2	1	2	0	Wakefield
27	Ser sincero de corazón con los intereses de los clientes	Interpersonal	0	2	1	2	0	Wakefield
28	Entender las necesidades particulares	Interpersonal	1	1	0	2	0	Wakefield
30	Facilitar la comunicación abierta	Comunicación	0	0	0	1	2	Chung-Herrera
31	Escucha activa	Comunicación	0	0	1	2	2	Chung-Herrera
33	Escuchar a los clientes	Comunicación	0	0	0	1	1	Yu-Chi
34	Expresarse claramente	Comunicación	0	0	0	1	2	Yu-Chi
35	Entender las necesidades de los clientes	Comunicación	1	1	0	2	0	Yu-Chi
38	Comunicación "genuina"	Comunicación	0	0	0	1	2	Yu-Chi

Tabla 3. Configuración de los términos de acuerdo con sus características. Fuente: Listado de los términos incluyendo su perfil competencial, la valoración en función de los criterios de Parasuraman et al. (1988) y Lozano Gutiérrez (2020), y el autor del artículo original de la referencia. Elaboración propia.

Finalmente se crea una tarjeta para cada término incorporando, con una valoración propia, su proximidad, con los cuatro conceptos empleados por Parasuraman et al. (1988) (Figura 1):

- EMPATÍA (Empathy): cuidado y atención personalizada (identificado con una “E”).
- GARANTÍA (Assurance): nivel de conocimiento y cortesía de los empleados, habilidad para generar credibilidad y confianza (identificado con una “G”).
- SENSIBILIDAD (Responsiveness): deseo de ayudar a los clientes y ofrecer un servicio rápido (identificado con una “S”).
- CONFIABILIDAD (Reliability): realización de las tareas prometidas adecuadamente (identificado con una “C”).

En segundo lugar, se ha evaluado la proximidad de los términos con los conceptos referidos de vinculación a las competencias de comunicación y relación interpersonal, de acuerdo con Nyanjom y Wilkins (2016), Yu et al. (2015) y Alhelalat et al. (2017), entre otros mencionados ampliamente en capítulos anteriores.

Y en tercer lugar, se ha analizado según su proximidad al concepto de «comunicación empática» referido por Lozano Gutiérrez (2020). Se realiza una valoración propia que queda reflejada de la siguiente manera, con un número con un marco circular en la parte inferior derecha del tarjetón.

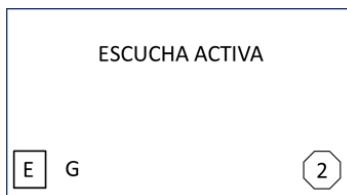


Figura 1. Ejemplo de tarjetón. Fuente: Elaboración propia.

4.1.3. Agrupación en categorías y denominación de estas para constituir el constructo de la competencia “empatía”

El card sorting u ordenación de cartas, según French et al. (2007), es una técnica de investigación empírica usada para obtener, sonsacar, estructurar o categorizar información del participante, con el objetivo principal, de acuerdo con Steinhoff y Still (2013), de entender cómo las personas agrupan información, incluyendo procesos de pensamiento, razonamiento o reacciones, y que permite identificar patrones de pensamiento y de respuesta, tal como indican Mammen et al. (2016), o identificar categorizaciones relevantes, como mencionan Rugg y McGeorge (1997). De acuerdo con Mammen et al. (2016), las categorías de agrupación suelen tener como origen el campo de la investigación previa, proviniendo de fuentes muy diversas, y según Paul (2014), representan un entorno de conocimiento determinado. Estas categorías, sobre las que luego se agruparán las tarjetas, de acuerdo con Steinhoff y Still (2013), Mammen et al. (2016) y Paul (2014), las puede generar previamente el investigador (modalidad cerrada), o las genera directamente el participante en el transcurso de la ordenación (modalidad abierta), Steinhoff y Still (2013). La información que se va a categorizar se redacta en tarjetas con un formato uniforme, tal como sugieren Mammen et al. (2016); cada tarjeta debe tener el mismo tamaño, color y tipo de grafía en su redactado. Tal como apuntan Rugg y McGeorge (1997), Steinhoff y Still (2013), Deibel et al. (2015) y Mammen et al. (2016), la metodología operativa es sencilla: solicitar a los participantes agrupar las tarjetas en categorías conceptualmente similares según su propio criterio, sentimiento o feels right approach. Finalmente, tal como mencionan Lyon et al. (2011), los resultados se registran en un papel, indicando los detalles de cada ordenación. El análisis para interpretar los resultados se puede realizar de manera tanto cualitativa como cuantitativa. Los resultados se obtienen a través de una combinación concurrente de técnicas cualitativas (por ejemplo, una entrevista en profundidad semiestructurada) o con ejercicios de ordenación de tarjetas (card sorting), según Finnie-Ansley et al. (2022), Saunders et al. (2009) y Lyon et al. (2011).

En los siguientes subapartados se muestra el resultado del proceso de card sorting, es decir, las agrupaciones finales en cinco categorías a las que tras una dinámica de grupo se les ha dado un nombre.

Categoría 1: Comunicación (Figura 2)

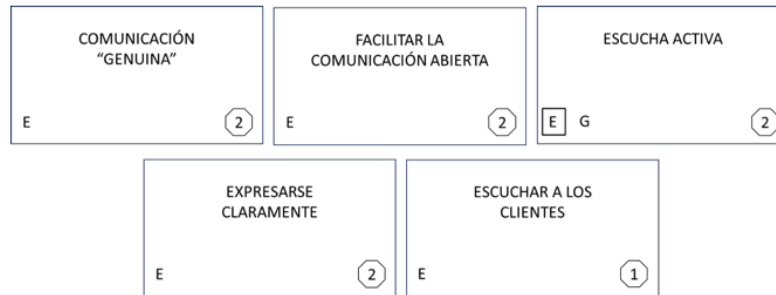


Figura 2. Agrupación de tarjetones identificados como "Comunicación". Fuente: Elaboración propia.

Los términos definen conceptos muy cercanos a la comunicación, en general, y a la comunicación empática, en particular, siguiendo la terminología de Lozano Gutiérrez (2020).

Todos los tarjetones muestran la importancia de elementos fundamentales en la teoría de la comunicación: relación entre emisor y receptor, mensaje claro por parte del emisor, actitud de escucha por parte del receptor.

De acuerdo con los apartados anteriores y con las sugerencias de Yu et al. (2015), la comunicación es uno de los elementos más importantes en la relación entre el equipo de sala y el comensal, por tanto, se considera una categoría relevante.

Categoría 2: Generar confianza (Figura 3)

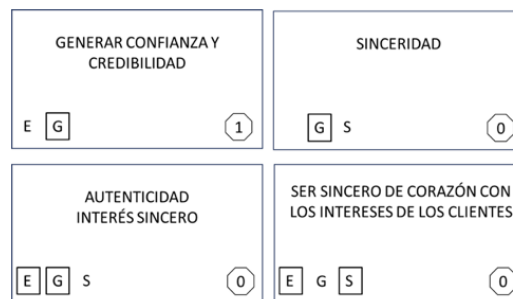


Figura 3. Agrupación de tarjetones identificados como "Generar confianza". Fuente: Elaboración propia.

La generación de confianza es también un elemento resaltado como crítico en el marco teórico de Spreng et al. (2009).

La comunicación no debe ser únicamente correcta desde el punto de vista del proceso técnico, tal como se muestra en la categoría 1, sino que ha de ser también auténtica, sincera, no teatralizada, generadora de confianza.

Los cuatro tarjetones de esta categoría se focalizan en elementos que generan confianza, fundamental para la percepción de la satisfacción por parte del cliente.

Categoría 3: Particularización (Figura 4)

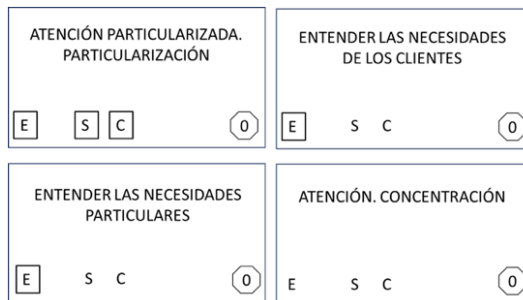


Figura 4. Agrupación de tarjetones identificados como "Particularización". Fuente: Elaboración propia.

Los cuatro tarjetones tienen en común que afectan casi íntegramente a todas las dimensiones de Parasuraman et al. (1988) y que se centran en los aspectos interpersonales de la relación, más que en elementos de comunicación empática.

Uno de los elementos clave de la empatía es la conexión cognitiva y emocional individual con la otra persona. Por tanto, el concepto de la percepción del servicio individualizado, particularizado y de atención dirigida a cada uno de los comensales, especialmente en el «momento de la verdad», de acuerdo Alhelalat et al. (2017), es un elemento importante dentro de la empatía con el comensal.

Es posible tener una buena comunicación, que sea auténtica y sincera, pero que el cliente no la perciba particularmente dirigida hacia sí. Considerando este efecto, la particularización es una categoría relevante.

Categoría 4: Cuidar al cliente (Figura 5)

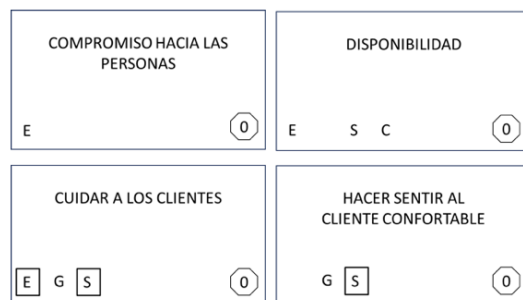


Figura 5. Agrupación de tarjetones identificados como "Cuidar al cliente". Fuente: Elaboración propia.

Los cuatro tarjetones tienen en común que se centran en los aspectos interpersonales de la relación, más que en elementos de comunicación empática, a la vez que tienen una importante relación con las dimensiones de Parasuraman, especialmente con la sensibilidad.

En esta dimensión de la empatía, se prioriza focalizar la atención y el cuidado del cliente, garantizando su confortabilidad, el compromiso y la disponibilidad hacia su persona.

Categoría 5: Actitud (Figura 6)

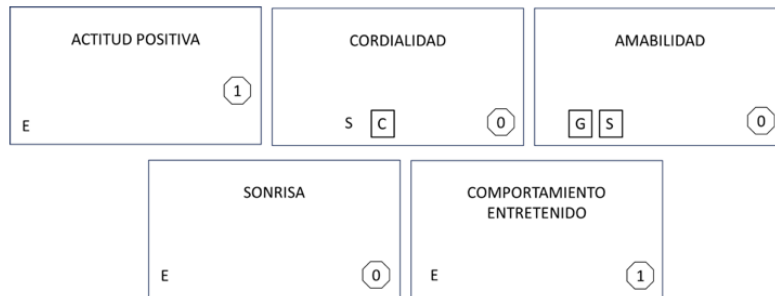


Figura 6. Agrupación de tarjetones identificados como "Actitud". Fuente: Elaboración propia.

Los cinco tarjetones de este grupo se centran en las relaciones interpersonales muy vinculadas a la empatía desde la óptica de las actitudes propias de la persona de atención al cliente. La actitud es un elemento muy importante para desarrollar los comportamientos generadores de empatía, tal como mencionan Kuo et al. (2012).

La actitud mostrada en aspectos como la sonrisa, la amabilidad, el positivismo o la cordialidad es un potenciador de todos los demás elementos, y retroalimenta la sensación de satisfacción mutua, la percepción de la calidad y una cierta posición inicial constructiva delante de potenciales errores.

En consecuencia, se considera que el resultado del objetivo específico de definir los elementos constitutivos de la competencia empatía queda bien reflejado en las denominaciones determinadas, y que estas permiten avanzar hacia los siguientes objetivos específicos.

4.2. Diseño de la experiencia de la simulación

En este apartado se diseña la experiencia de la simulación.

Es importante reseñar que este segundo apartado y el siguiente, el tercero, se retroalimentan cíclicamente hasta que el resultado de ambos sea consistente, dado que el segundo realiza el diseño de la experiencia de la simulación y el tercero los puntos de observación que garantizan la evaluación de todos los componentes del constructo de la competencia "empatía". Para evitar todos los pasos cíclicos de este proceso y la complicación que podría generar al lector, se redacta únicamente el resultado final en cada uno de los subapartados apartados correspondientes.

En los siguientes subapartados se describen las cuatro fases que se deben diseñar para realizar la experiencia de la simulación de acuerdo con los parámetros descritos en el marco teórico.

- Fase de preparación
- Prebriefing
- Escenificación
- Debriefing

En esta fase de diseño se prepara también el ejercicio que se dará a los alumnos unos días antes para la preparación del caso y conseguir así un aprendizaje significativo. La información es el enunciado del caso que deben trabajar en base a los conceptos teóricos trabajados en la asignatura, el servicio de atención al cliente de un restaurante en este caso.

4.2.1. Fase de preparación

La simulación se realizará en un aula aislada donde se halla el escenario en el que participante y actor escenifican la simulación, mientras que los observadores directos, es decir, alumnado y facilitador, están en un aula contigua observando a través de un vidrio o por un sistema audio visual. Se recomienda, en función de

los objetivos, clasificar la simulación de acuerdo con la clasificación de Roussin (2017), siendo en este caso una Zona 2, donde la simulación permite desarrollar la habilidad de la empatía y fortalecer el trabajo en equipo con el responsable de sala, siendo su preparación previa más próxima al experto que al novel.

La preparación conlleva cinco pasos:

1. Idea inicial
2. Análisis de necesidades
3. Objetivos y resultados esperados
4. Diseño del caso
5. Diseño de la escenificación y equipo técnico

La idea inicial se desarrolla a través un focus group realizado con expertos en formación para las escuelas de hostelería y restauración y concluye en la propuesta para desarrollar es el diseño de una simulación escenificada para el desarrollo de la competencia empatía en los miembros de los equipos de sala de los restaurantes, que sea aplicable en los estudios de servicio de restauración en los ciclos formativos de grado medio de las escuelas de restauración.

El análisis de las necesidades se realiza a través de entrevistas semiestructuradas con seis docentes de diferentes escuelas de hostelería y restauración que tiene restaurante-escuela en sus instalaciones. A parte de la componente académica, la experiencia de la simulación debe ser de aplicación real y sencilla, sin grandes necesidades humanas, de estructura o tecnológicas, sin superar las dos horas lectivas, y su contenido adecuado al desarrollo de la competencia “empatía”, a los requerimientos normativos en la prestación de servicios y las recomendaciones de los empresarios.

Los objetivos y resultados esperados son desarrollar en los participantes, en todos sus elementos constructivos, la competencia empatía, tanto en su relación con el comensal como con el responsable de sala. No está en el ámbito de este artículo, pero puede ser positivo la evaluación pre y post de nivel competencial de la “empatía” en alumno.

Se determina cuatro resultados esperados:

- Entender y sentir los sentimientos y emociones del comensal (empatía afectiva).
- Comprender las circunstancias del comensal (empatía cognitiva).
- Potenciar las habilidades comunicativas entre equipo de sala y el responsable de sala.
- Resolver situaciones de crisis en un contexto de presión.
- Actuar con autocontrol en entornos tensionados.
- La escena tiene tres personajes, de los cuales dos son actores/actrices y el tercero es participante:
 - El comensal (actor/actriz).
 - El responsable de sala (actor/actriz, idealmente un docente de la escuela con el que el participante tenga confianza para trabajar en equipo).
 - El camarero/a (participante-estudiante).

El diseño del caso se resume en las siguientes líneas: “La escena se sitúa en un restaurante de gama media-alta situado en una ciudad europea con oferta turística, cultural y gastronómica de gran calidad. Ha llegado al restaurante un comensal de gran relevancia empresarial, creemos que el representante de un importante banco de inversión europeo. Parece de alto potencial económico y exigente. Ha llegado algo tarde respecto a su reserva y, en vez de dos personas, solo viene una. Nos indica que tiene prisa, ya que posteriormente tiene una invitación para un evento muy exclusivo en un palacete de la ciudad: la presentación de una gran corporación estadounidense con la presencia del pianista más relevante de la actual escena mundial, el intérprete chino Lang Lang. El segundo plato se está retrasando mucho. De hecho, se ha cocinado mal y se está repitiendo. El cliente se ha enfadado y está a punto de irse. El camarero intenta tranquilizarlo. El objetivo es dar una atención



excelente al cliente en una situación de conflicto: conseguir que entienda la situación, acepte una compensación y no se marche insatisfecho, a pesar de que parte del motivo de tener presión en el tiempo ha sido su llegada con retraso respecto a la hora de la reserva”.

El guión se resume en las siguientes escenas (para el guion completo ver la nota al final del artículo) (Tabla 4).

ESC	ACCIÓN
ESC 1	<ul style="list-style-type: none"> El COMENSAL consulta al CAMARERO/A cuándo vendrá el segundo plato, sale al preguntar al/la RESPONSABLE DE SALA, que le comenta que tardará 15 minutos.
ESC 2	<ul style="list-style-type: none"> El CAMARERO/A vuelve a la sala del restaurante y da las explicaciones al comensal. Por indicación del COMENSAL, el CAMARERO/A requiere la presencia del RESPONSABLE DE SALA por primera vez. El RESPONSABLE DE SALA está en medio de una conversación telefónica y le dice al CAMARERO/A que vuelva con nuevos ofrecimientos. El COMENSAL insiste en ver al RESPONSABLE DE SALA.
ESC 3	<ul style="list-style-type: none"> El CAMARERO/A va a buscar al RESPONSABLE DE SALA por segunda vez, le explica la situación y valoran posibilidades. Deciden acudir de nuevo a calmar al COMENSAL. Conversación entre el RESPONSABLE DE SALA, el CAMARERO/A y el COMENSAL para encontrar una alternativa válida
ESC 4	<ul style="list-style-type: none"> El CAMARERO/A entra para traer el sándwich y la cuenta. El COMENSAL se va y finaliza la simulación.

Tabla 4. Resumen de las escenas de la simulación. Fuente: Tabla con los puntos clave de cada una de las cuatro escenas que se desarrollan en la experiencia de la simulación. Elaboración propia.

El diseño de la escenificación y del equipo técnico es sencillo:

- El escenario es sencillo, con el equipo mínimo para el servicio a un comensal. Se ha de ver elegante, limpio y funcional. La decoración es minimalista para que no despiste a los observadores, pero dando una imagen de profesionalidad.
- El equipo técnico necesario es el mínimo para grabar las escenificaciones de la mesa del comensal y el diálogo entre el participante y el responsable de sala, y todo ello debe ser monitoreado en tiempo real desde la sala de observación por parte de observadores, expertos y facilitadores. Un ordenador portátil para la grabación de la escena dentro de la sala, un micrófono omnidireccional para la mesa del comensal, un teléfono móvil para el responsable de sala y un sistema de videoconferencia con tres sesiones abiertas para compartir las tres zonas de grabación: escena general, mesa del comensal y diálogo con el jefe de sala.

4.2.2. Fase de briefing

El briefing o prebriefing es la primera actividad que se realiza en la experiencia práctica de la simulación y su objetivo es crear un «espacio de aprendizaje seguro» y de «seguridad psicológica». Un entorno donde el participante y los observadores se abstraigan de todo lo que suceda externamente y se encuentren integrados en la escenificación diseñada, sintiendo que son parte de una situación muy cercana a la realidad.

Es una actividad distendida, donde se potencia la cohesión del grupo con ejercicios que permiten una entrada suave y progresiva en la práctica programada y, a la vez, se refuerza también la conexión con la temática que se ha fijado como objetivo de aprendizaje. En esta fase, se desarrollan actividades enfocadas a las competencias que se quieren potenciar y se explica el procedimiento de la simulación, dejando el espacio de tiempo necesario para resolver cualquier tipo de duda.

Se diseña para realizar en seis fases:

1. Se da la bienvenida a los estudiantes y se les explica la actividad que se va a desarrollar es una

metodología de aprendizaje que se denomina «simulación».

2. Se realiza una dinámica de grupo para relajar al grupo y crear un entorno seguro y cohesionado.
3. Se visualiza un vídeo corto, máximo 2 minutos, motivador, en el que la competencia empatía tenga relevancia y parte de su contenido esté de acuerdo con la escenificación y pueda ser mencionado en el debriefing.
4. Se explican los conceptos básicos del desarrollo de la actividad: no juzgar, error permitido, entorno de compartir opiniones, etc...
5. Se recuerda el enunciado del caso que se va escenificar y los objetivos de aprendizaje.
6. Se selecciona el participante en la simulación entre el alumnado, sea voluntario o resultado de algún pequeño juego.

4.2.3. Fase de escenificación

La fase de escenificación es la experiencia real del participante con los actores, que es monitoreada desde otra sala por observadores, facilitador/a y expertos para su posterior reflexión. De acuerdo con el marco teórico, esta fase tiene dos actividades simultáneas y paralelas: la escenificación de los participantes y actores, y la observación de los participantes que no actúan.

Durante la simulación escenificada, el participante desarrolla un servicio de cena con un único comensal. En el restaurante también se encuentra el responsable de sala, a quien siempre podrá acceder cuando lo requiera.

El participante realizará el servicio y el resto de las personas observarán el proceso desde otra sala, a fin de no interferir.

4.2.4. Fase de debriefing

Al acabar la simulación escenificada, se realiza la fase de debriefing o de reflexiones conjuntas entre participantes, expertos y facilitador/a. El debriefing dura aproximadamente 50 minutos y su objetivo es reflexionar sobre los puntos más relevantes de la simulación y, con ello, asentar el aprendizaje y aportar puntos de mejora. Se intenta profundizar prioritariamente en los aspectos emocionales y de toma de decisiones, más que en los cognitivos o teóricos.

Para la concreción de los elementos básicos en el proceso de debriefing, el desarrollo se ha realizado sobre la base de tres metodologías complementarias definidas en el marco teórico: los pasos recomendados por el CISARC en Camps y Dalmau (2017), la metodología RUST, definida por Karlsen en Oriot y Alinier (2022), y la metodología PEARL, introducida por Eppich y Cheng (2015). El resultado de la aplicación de esta metodología quedará plasmado en la Guía del facilitador, desde donde el facilitador/a podrá aplicar de una manera sencilla la metodología propuesta.

Se diseña para realizar en cinco fases:

1. La introducción es la fase de presentación de la parte del debriefing, en la cual se explican las normas básicas del funcionamiento de la sesión, entre las cuales destacan que las reflexiones se realizan exclusivamente sobre los aspectos observados en la simulación, dentro de un entorno positivo, constructivo y confidencial, no hablar sobre el escenario, ninguna acción se considera un acierto ni un error, se busca únicamente el aprendizaje y los puntos de mejora. Es importante la participación de todos los asistentes, compartir conocimientos y experiencias para conseguir los objetivos planteados.
2. Se realiza una fase de reacción y observación reflexiva, donde se pide a los participantes inmediatamente después de la escenificación que expresen lo que han sentido en la simulación, se analiza la expresión emocional respecto a lo que se ha vivido en el escenario. Las preguntas van dirigidas al participante en primer lugar y seguidamente, el resto de los participantes que han observado la escenificación pueden expresar sus emociones, sentimientos y tensiones. El objetivo es que esta dinámica les signifique una



verdadera descompresión interna que permita un proceso reflexivo durante la fase siguiente. Muchas veces, la emoción impide la cognición, por lo que hay que liberarla.

3. En la tercera fase, de entendimiento o de conceptualización abstracta, se explora o analiza qué y por qué ha pasado, basándose en la observación de las escenas de la simulación y en las preocupaciones expresadas por los participantes. En este proceso se exploran principalmente las tres grandes áreas constitutivas de la empatía descritas en el marco teórico y resumidas por Goleman (2017).

a. Empatía cognitiva: la capacidad de entender la perspectiva de la otra persona, para la cual se necesita una actitud de investigación y profundización. Se pueden analizar los puntos de observación 1, 2, 3, 6, 8 y 10 del checklist.

b. Empatía emocional: la habilidad de sentir lo que otra persona siente, evocando en nuestro cuerpo sus estados emocionales. Se pueden analizar los puntos de observación 4, 5, 7, 9 del checklist.

c. Interés empático: la facultad de entender lo que la otra persona necesita de ti. Se puede analizar el punto de observación 10 del checklist.

Con el objetivo de ordenar las aportaciones de los participantes y observadores, de tener una visualización gráfica de apoyo y de concretar los contenidos de manera textual, se recomienda utilizar la metodología Plus-Delta, mencionada por Oriot y Aliener (2018) cuando propone un enfoque de debriefing «centrado en el proceso, dirigido desde el alumno y liderado por el facilitador» (p. 25) y descrito prácticamente por Fanning y Gaba (2007).

4. Se cierra la parte de análisis, con el resumen de lo que se ha aprendido como consecuencia de lo ocurrido en el escenario y de las reflexiones posteriores. En esta etapa es importante que el facilitador relacione los aprendizajes con los objetivos originales de la simulación y con los contenidos iniciales explicados en el briefing para obtener el aprendizaje significativo.

5. Finalmente, se realiza el cierre de la sesión invitando a cada participante a compartir un mensaje para llevarse a casa; se pide a cada uno que cite un aprendizaje que se lleva y que pueda aplicar directamente en su práctica profesional. Esta pregunta final permite que el aprendizaje recibido aporte ideas de cómo aplicarlo en la vida profesional cotidiana, enfatizando el aprovechamiento práctico de la sesión.

4.3. Metodologías para la observación de la escenificación

Es fundamental determinar cuáles son los puntos de observación en la escenificación a partir de los cuales el facilitador, con el apoyo del experto, fundamentará la reflexión que llevará al aprendizaje significativo sobre la competencia de la empatía. Al mismo tiempo permitirá descartar otras observaciones que no llevan a los objetivos trazados, aun cuando puedan ser interesantes.

Para ellos se exploran dos instrumentos:

- Checklist para los observadores
- Cuestionario para el comensal

4.3.1. Desarrollo del checklist

El objetivo es desarrollar un instrumento para la recogida de información durante la escenificación, que actualmente no existe.

La información inicial parte de los conceptos constitutivos de la empatía resultantes de la definición del constructo de «empatía». El objetivo es la creación de una checklist con valoraciones sobre la observación de acciones o momentos concretos de la escenificación. Cada observación se refiere a uno de los constructos de la empatía, y el conjunto de las observaciones garantiza que todos los elementos constitutivos de la empatía tengan, al menos, una observación propia.

El resultado de este apartado es la creación de un instrumento de evaluación, formado por una lista de cuestiones, que permite observar todos los componentes relevantes del concepto de empatía durante el desarrollo de la simulación.

La redacción y validación de realiza en tres pasos:

- Redacción inicial de las cuestiones sobre acciones observables en la escenificación.
- Contraste de la checklist a través de entrevistas con expertos.
- Revisión de las cuestiones de acuerdo con el contraste realizado en las pruebas piloto.

El primer paso es de elaboración propia de los autores tras un profundo debate. Se concretan dos puntos de observación para cada una de las cinco categorías del constructo de la empatía y se ubican en las escenas de la simulación.

La segunda fase se realiza a través de una valoración a través de tres expertos: dos en una entrevista en profundidad después de una revisión y la tercera después de una entrevista al finalizar la prueba piloto.

El resultado es la tabla que se muestra a continuación donde las categorías vienen determinadas por los siguientes códigos: (CO) Comunicación, (GC) Generar confianza, (CU) Cuidar al Cliente, (AC) Actitud y (PA) Particularización (Tabla 5).

CAT	PREGUNTA	0	10
CO	¿El camarero va a informar al responsable de sala de la situación conflictiva antes que el cliente se lo requiera explícitamente o el cliente ha de requerir la presencia del responsable de sala repetidamente?	Lo va a informar por iniciativa propia	Es requerido varias veces hasta que va a informarlo
GC	El camarero comprende de una manera profesional la problemática del cliente o comparte con profundidad la problemática del cliente, casi asumiéndola como propia	Comprende de manera profesional	Comparte con profundidad
CU	¿Se reduce la tensión del cliente después de las explicaciones del camarero?	No	Si
CO	El camarero/a explica correcta y sintéticamente la situación al responsable de sala	No explica correctamente	Explica correctamente
GC	El camarero/a deja clara su postura al responsable de sala respecto a quién ha de ir a dar explicaciones al cliente y quién asumirá el liderazgo de la conversación una vez el responsable de sala haya informado que el pescado se retrasará.	No explica correctamente	Explica correctamente
AC	En la reunión entre el responsable de sala, el camarero/a y cliente, la actitud y participación del camarero/a es la adecuada	No es adecuada	Es adecuada
CU	La conversación del camarero con el cliente antes de la despedida final ayuda a que este quiera volver al restaurante y lo recomiende a sus amigos/as.	No ayuda a que vuelva	Ayuda a que vuelva
PA	¿Se han utilizado frases o palabras que pueden haber enfadado o incomodado al cliente?	No las utiliza	Las utiliza
AC	El camarero/a mantiene el autocontrol durante toda la simulación	No mantiene autocontrol	Mantiene autocontrol
PA	El camarero/a, en general, ha tomado las decisiones como consecuencia de las indicaciones del responsable de sala o del cliente, o ha tomado la iniciativa de las decisiones	No toma la iniciativa de las decisiones	Toma la iniciativa de las decisiones

Tabla 5. Preguntas de la checklist inicial. Fuente: Los acrónimos de las categorías, de acuerdo con la categorización anterior, son GC, generar confianza; CO, comunicación; PA, particularización; CU, cuidar al cliente, y AC, actitud. Las valoraciones se harán entre un valor mínimo de 0 y un máximo de 10, según el criterio correspondiente reflejado en la columna. Elaboración propia.

La lista de cuestiones se considera definida y validada para el uso en el diseño desarrollado.

4.3.2. Cuestionario para el comensal

Ante la utilidad de disponer de un cuestionario que permita al actor - comensal valora la empatía con el participante de la experiencia de la simulación, el miembro del equipo de sala que le atiende, se realizó una amplia búsqueda bibliográfica académica de cuestionarios validados que cumplieren tres requisitos: aproximación al sector de la restauración, incorporación de al menos un vector relacionado con la competencia «empatía» y una facilidad de aplicación práctica, especialmente debido que el actor debe rellenarlo en pocos segundos para entregarlo al facilitador antes del principio del debriefing.



El primer cuestionario validado enfocado a los servicios que tuvo una repercusión global fue el desarrollado por Parasuraman et al. (1985) en el que se analizaban en su modelo final 5 dimensiones en 22 ítems (fiabilidad, tangibilidad, capacidad de respuesta, seguridad y empatía). Ferri Sanz et al. (2019) etiquetan SERVQUAL como la escala más frecuentemente usada para la obtención de información sobre la calidad del servicio. El cuestionario fue ampliamente validado para numerosas traducciones y adaptaciones, entre las que se pueden destacar diversas del contexto de hostelería y restauración (HOTELQUAL, LOGQUAL, DINERSERV, LODGESERV, ECOSERV, RURALQUAL, RESORTQUAL o HOSTAL).

Basado en el modelo SERVQUAL, DINESERV fue conceptualizado por Stevens et al. (1995) para medir la calidad en el servicio de los restaurantes a través de un modelo de 29 preguntas en 5 dimensiones, una de las cuales es la empatía con el cliente: «capacidad y disposición del personal de brindar atención personalizada ante las necesidades específicas del cliente». Varios autores han confirmado su validez en diversas experiencias Diab et al. (2016), Solano Solano (2017) o Guzmán López y Cárcamo Solís (2014), siendo estos últimos los que incorporan la versión en castellano.

En este contexto se selecciona y utiliza las cuestiones de la dimensión «empatía» de DINESERV para conocer las sensaciones que el comensal tiene después del servicio de mesa.

5. Conclusiones

Este artículo se basa en los resultados previos de la publicación por parte del autor de una tesis doctoral más amplia, por lo que las conclusiones refieren a las relativas a los objetivos del artículo de investigación. El objetivo general es el desarrollo de una metodología para el diseño de experiencias de simulación en un contexto de servicio a las personas y centrado en las habilidades blandas. Para el desarrollo se ha utilizado el ejemplo de la empatía en las personas que forman los equipos de sala en la restauración, que puede servir de base para el desarrollo de experiencias similares en diferentes situaciones y realidades.

Para valorar el resultado se realizan dos pruebas piloto en dos restaurantes de prestigiosas escuelas de hostelería y restauración: la Escola d'Hostaleria Sant Ignasi (Barcelona) el 3/5/22 y el CETT (Barcelona) el 10/5/22. En ambas asisten como expertos para validar y mejorar el diseño tanto docentes vinculados al servicio de sala en la restauración como profesionales de la simulación.

En el primer objetivo específico se elabora un constructo de la competencia empatía la define de una manera integral. El proceso es metodológicamente amplio y académico. Una vez realizado el cuestionario, en una primera fase se valida con expertos y en una segunda se valida durante las pruebas piloto. El resultado son cinco vectores (comunicación, generar confianza, particularización, cuidar al cliente y actitud) que representan de manera integral la competencia empatía en el contexto de la atención al cliente, y sobre las cuales se pueden fijar los puntos de observación en la escenificación. Por tanto, se considera que tanto la metodología para llegar al resultado como el resultado concreto son válidos.

El segundo objetivo específico buscaba diseñar y/o seleccionar el instrumento a través del cual se puedan observar los puntos relevantes del constructo. Aún cuando la bibliografía ha permitido localizar un pequeño cuestionario para que el actor valore de manera objetiva su percepción de la empatía durante el servicio recibido, no se ha encontrado un instrumento válido para la observación de la escenificación, ni siquiera uno adaptable. En estas circunstancias se ha diseñado uno ad-hoc aprovechando la información disponible del primer objetivo específico y la retroalimentación de diseño de la escenificación definida en el tercer objetivo específico. El resultado final fue validado tanto por expertos de manera independiente como en el contexto de las pruebas piloto. Por tanto, se considera que tanto la metodología para llegar al resultado como el resultado concreto son válidos.

El tercer objetivo específico es diseñar la experiencia de la simulación de acuerdo con el constructo de la empatía y sus puntos de observación. Con una metodología muy amplia y adaptando cada paso al objetivo

específico formulado, y atendiendo a la realidad operativa de las escuelas destinatarias del diseño, se ha desarrollado una escenificación que incluye de manera completa tanto los elementos que constituyen de manera integral la competencia de la empatía como los puntos de observación en formato checklist para el proceso de reflexión crítica y formativa. Ambos puntos son validados por los expertos en las pruebas piloto. Por tanto, se considera que tanto la metodología para llegar al resultado como el resultado concreto son válidos.

Los resultados denotan dos comentarios finales respecto al objetivo general:

- El proceso de diseño desarrollado y validado permite facilitar el diseño de experiencias de simulación en contextos similares, aumentando la accesibilidad a esta metodología activa de aprendizaje considerar relevante.
- La experiencia de simulación específica, desarrollada como ejemplo de aplicación y útil en el proceso de validación y mejora, permite del desarrollo de la competencia empatía en los profesionales del servicio de sala de los restaurantes.

En ambos casos los resultados suponen una mejora en la potencial utilización de la experiencia de la simulación como metodología de aprendizaje en un contexto del servicio y atención al cliente, área de conocimiento con escasa bibliografía.

El estudio ha tenido limitaciones como la escasa bibliografía en algunas áreas, la dificultad para el proceso de validación atendiendo a los calendarios de las escuelas con servicio de restaurante abierto al público y la necesidad de adaptación de instrumentos adecuados a las necesidades específicas.

Este estudio genera ampliar líneas de futuras investigaciones:

- Mejorar y adaptar el proceso de diseño desarrollado, tanto el general como el específico.
- Aplicar la metodología a otras competencias, como pueden ser el proceso de toma de decisión, el liderazgo, la gestión de crisis o el trabajo en equipo, por ejemplo.
- Aplicar la metodología a otras áreas de negocio, como pueden ser los talleres mecánicos, los supermercados, los centros comerciales o los puntos de información.

Nota

Este artículo es parte de la tesis doctoral del mismo autor, denominada “La simulación como metodología formativa para desarrollar la empatía de los equipos de sala de la restauración” que se publicará en fechas próximas. Una vez publicada quedaran a disposición de los lectores todas las guías y documentos necesarios para desarrollar la experiencia de simulación desarrollada como ejemplo de la metodología de diseño propuesta en el presente escrito.

Financiación

Esta investigación no recibió financiación externa.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Blancafort-Masriera, L. (2025). Metodología para el diseño de una experiencia de simulación enfocada al desarrollo competencial de la empatía. *Company Games & Business Simulation Academic Journal*, 5(1), 95-117. <https://doi.org/10.54988/cg.2025.1.1721>

Referencias

- Alhelalat, J. A.; Habiballah, M. A.; Twaissi, N. M. (2017). The impact of personal and functional aspects of restaurant employee
 Blancafort-Masriera, L. (2025). Metodología para el diseño de una experiencia de simulación enfocada al desarrollo competencial de la empatía. *Company Games & Business Simulation Academic Journal*, 5(1), 95-117. <https://doi.org/10.54988/cg.2025.1.1721>



- service behaviour on customer satisfaction. *International Journal of Hospitality Management*, 66, 46–53. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2017.07.001>.
- Alinier, G.; Oriot, D. (2022). Simulation-based education: deceiving learners with good intent. *Advances in Simulation*, 7(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s41077-022-00206-3>.
- Arnal, J.; del Rincon, D.; Latorre, A. (1992). Investigación educativa. In Editorial Labor. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.458>.
- Ballester Brage, L. (2004). Bases metodológicas de la investigación educativa. Universitat de les Illes Balears.
- Batchelder, L.; Brosnan, M.; Ashwin, C. (2017). The development and validation of the empathy components questionnaire (ECQ). *PLoS ONE*, 12(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0169185>.
- Bell, B. S.; Kanar, A. M.; Kozlowski, S. W. J. J. (2008). Current issues and future directions in simulation-based training in North America. *The International Journal of Human Resource Management*, 19(January 2015), 1416–1434. <https://doi.org/10.1080/09585190802200173>.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. In *Metodología de la Investigación Educativa*.
- Blancafort-Masriera, L.; Tarrats-Pons, E.; Ferrás-Hernandez, X.; Serrat-Antolí, N. (2022). La tecnología como catalizador para innovar la formación en escuelas de hostelería y restauración.
- Buer, S. V.; Strandhagen, J. O.; Chan, F. T. S. (2018). The link between industry 4.0 and lean manufacturing: Mapping current research and establishing a research agenda. *International Journal of Production Research*, 56(8), 2924–2940. <https://doi.org/10.1080/00207543.2018.1442945>.
- Buřquin, D.; DiPietro, R.; Orłowski, M.; Partlow, C. (2017). The influence of restaurant co-workers' perceived warmth and competence on employees' turnover intentions: The mediating role of job attitudes. *International Journal of Hospitality Management*, 60, 13–22. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2016.09.008>.
- Camps, A.; Dalmau, O. (2017). Diseño y planificación de experiencias de simulación.
- Chung-herrera, B. G.; Lankau, J. (2003). A Competencies Model. *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 44(3), 17–25. <https://doi.org/10.1177/001088040304400302>.
- CTESC - No 30 - Col·lecció Estudis i Informes. (2012). Informe sobre les necessitats formatives del sector turístic.
- Deibel, K.; Anderson, R.; Anderson, R. (2015). Using edit distance to analyze card sorts. *Expert Systems*, 22(3), 129–138.
- Diab, D.; Hesham, M.; Ilham Hassam Fathelrahman, M.; Osman, S. (2016). Investigating the impact of key dimensions of service quality on customers' satisfaction and loyalty: Evidences from the restaurant industry in Sudan. *Marketing and Branding Research*, 3(2), 153–165. <https://doi.org/10.33844/mbr.2016.60459>.
- Ekaterina, G.; Anastasya, B.; Ksenya, G. (2015). Sociocultural Competence Training in Higher Engineering Education: The Role of Gaming Simulation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 166(d), 339–343. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.533>.
- El-garaihy, W. H. (2013). Developing and validating a hospitality service quality scale in Saudi Arabia (HOSP-SQ): A structural equation model. *International Journal of Business and Social Science*, 4(14), 224–238.
- Eppich, W.; Cheng, A. (2015). Promoting excellence and reflective learning in simulation (PEARLS): Development and rationale for a blended approach to health care simulation debriefing. *Simulation in Healthcare*, 10(2), 106–115. <https://doi.org/10.1097/SIH.0000000000000072>.
- Escuela Universitaria de Hostelería y Turismo. (2020). Reprofesionalizar la figura del personal de sala. (<https://www.santpol.edu.es/blog/la-importancia-del-servicio-de-sala-en-un-restaurante/>).
- Fanning, R. M.; Gaba, D. M. (2007). The role of debriefing in simulation-based learning. *Simulation in Healthcare*, 2(2), 115–125. <https://doi.org/10.1097/SIH.0b013e3180315539>.
- Fernandez Nuñez, L. (2006). Fichas para investigadores. *Butlletí LaRecerca - Universitat de Barcelona*, 2002, 1–13.
- Ferri Sanz, M.; Durá Ferrandis, E.; Garcés Ferrer, J. (2019). Service Quality Scales and Tourists with Special Needs: A Systematic Review. *Sustainability*, 11(14), 3844. <https://doi.org/10.3390/su11143844>.
- Finnie-Ansley, J.; Denny, P.; Luxton-Reilly, A. (2022). Play Your Cards Right: Using Quantitative Card-Sort Data to Examine Students' Pattern-Like Concepts. In *SIGCSE 2022 - Proceedings of the 53rd ACM Technical Symposium on Computer Science Education (Vol. 1, Issue 1)*. Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3478431.3499343>.
- Goleman, D. (2017). *Inteligencia Emocional. Empatía - ¿Qué es la empatía?* EDITORIAL REVERTE.
- Gopinath, C.; Sawyer, J. E. (1999). Exploring the learning from an enterprise simulation. *Journal of Management Development*, 18(5), 477–489. <https://doi.org/10.1108/02621719910273596>.
- Guerrero, D.; De Los Ríos, I. (2012). Professional competences: a classification of international models. *Procedia-Social and Behavioral Science Journal*, 46, 1290–1296. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.290>.
- Guzman Lopez, A.; Cárcamo Solis, M. de L. (2014). La evaluación de la calidad en el servicio: caso de estudio " Restaurant Familiar Los Fresnos ." *Acta Universitaria*, 24(3), 35–49.
- Hostelería de España. (2021). Anuario de la hostelería de España 2021.
- Hutton, B.; Catalá-López, F.; Moher, D. (2016). La extensión de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorporan metaanálisis en red: PRISMA-NMA. *Medicina Clínica*, 147(6), 262–266. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2016.02.025>.
- INACSL Standards Committee. (2016). INACSL Standards of Best Practice : Simulation Design. *Clinical Simulation in Nursing*, 12, S5–S12. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecns.2016.09.005>.
- International Organization for Standardization (ISO). (2016). Cómo desarrollar esquemas para la certificación de personas. In *Cómo desarrollar esquemas para la certificación de personas*.
- Kim, W. G.; Ng, C. Y. N.; Kim, Y. soon. (2009). Influence of institutional DINESERV on customer satisfaction, return intention, and word-of-mouth. *International Journal of Hospitality Management*, 28(1), 10–17. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2008.03.005>.
- Kuo, C. M.; Chen, L. C.; Lu, C. Y. (2012). Factorial validation of hospitality service attitude. *International Journal of Hospitality*

- Management, 31(3), 944–951. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2011.11.002>.
- Larréché, J. C. (1987). On simulations in business education and research. *Journal of Business Research*, 15(6), 559–571. [https://doi.org/10.1016/0148-2963\(87\)90039-7](https://doi.org/10.1016/0148-2963(87)90039-7).
- Lozano Gutiérrez, M. D. (2020). Comunicación lineal, dinámica y productiva en restaurantes: análisis de noticias antes y durante la COVID-19 en México y España. *Sintaxis*, 226–248. <https://doi.org/10.36105/stx.2020edespcovid-19.11>.
- Lyon, F.; Möllering, G.; Saunders, M. N. K. (2011). Handbook of research methods on trust. In *Handbook of Research Methods on Trust*. <https://doi.org/10.4337/9780857932013>.
- Mammen, J. R.; Norton, S. A.; Rhee, H.; Butz, A. M. (2016). New approaches to qualitative interviewing: Development of a card sort technique to understand subjective patterns of symptoms and responses. *International Journal of Nursing Studies*, 58, 90–96. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2015.12.011>.
- Marín, A.; Hernández, E.; Flores, J. (2016). Metodología para el análisis de datos cualitativos en investigaciones orientadas al aprovechamiento de fuentes renovables. *Koinonia*, 1(1).
- Montazeri, M.; Tagharrobi, Z.; Sooki, Z.; Sharif, K. (2020). Development and psychometric evaluation of the Hospital Nurse Interpersonal Empathy Questionnaire. *International Journal of Nursing Sciences*, 7(3), 337–343. <https://doi.org/10.1016/j.ijnss.2020.06.012>.
- Navío, A. (2005). Propuestas Conceptuales en torno a la Competencia Profesional. *Revista de Educación*, 337, 213–234.
- Nyanjom, J.; Wilkins, H. (2016). The Development of Emotional Labor Skill in Food and Beverage Practical Training. *Journal of Hospitality and Tourism Education*, 28(4), 178–188. <https://doi.org/10.1080/10963758.2016.1226847>.
- Ortega Reina, F. J. (2022). Organigrama de un restaurante: Ejemplos, puestos y funciones. (<https://ingenieriademenu.com/organigrama-de-un-restaurante/>).
- Pašaitis, R.; Čižiuniene, K.; Vaičiute, K. (2017). Improvement of Warehouse Operations Management by Considering Competencies of Human Resources. *Procedia Engineering*, 187, 604–613. <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2017.04.420>.
- Parasuraman, A.; Zeithaml, V. A.; Berry, L. L. (1985). A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research. *Journal of Marketing*, 49(4), 41. <https://doi.org/10.2307/1251430>.
- Parasuraman, A.; Zeithaml, V.; Berry, L. L. (1988). SERVQUAL: a multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service *Journal of Retailing*, 64(1), 12. (http://books.google.co.uk/books?hl=en&lr=&id=Rt96wAigg2oC&oi=fnd&pg=PA140&dq=over+50%27s+consumer+behaviour&ots=pPv45yAHvK&sig=AL2ewACQwL3_En3qjvd1Bo5k9fw).
- Paul, C. L. (2014). Analyzing card-sorting data using graph visualization. *Journal of Usability Studies*, 9(3), 87–104.
- Pine, J.; Gilmore, J. H. (1998). Economy leadership when there is no one to ask : welcome to the experience economy cost systems putting the enterprise into the enterprise system. *Harvard Business Review*, 76(4), 97–105.
- Roussin, C. J.; Weinstock, P. (2017). SimZones: An Organizational Innovation for Simulation Programs and Centers. *Academic Medicine*, 92(8), 1114–1120. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000001746>.
- Rugg, G.; McGeorge, P. (1997). The sorting techniques: A tutorial paper on card sorts, picture sorts and item sorts. *Expert Systems*, 14(2), 80–93. <https://doi.org/10.1111/1468-0394.00045>.
- Rutherford-Hemming, T.; Lioce, L.; Durham, C. F. (2015). Implementing the standards of best practice for simulation. *Nurse Educator*, 40(2), 96–100. <https://doi.org/10.1097/NNE.000000000000115>.
- Sánchez Noda, R. (2020). Metodologías activas de enseñanza.
- Saunders, M.; Riordan, K.; Altinay, L. (2009). the Management of Post Merger Cultural. *Service Industries Journal*, 29(10), 1359–1375.
- Schwarz, M. (2013). Marco teórico vs Estado del Arte en la investigación científica. (<http://max-schwarz.blogspot.com/2013/01/marco-teorico-vs-estado-del-arte-en-la.html>).
- Sisson, L. G.; Adams, A. R. (2013). Essential hospitality management competencies: The importance of soft skills. *Journal of Hospitality and Tourism Education*, 25(3), 131–145. <https://doi.org/10.1080/10963758.2013.826975>.
- Society for Simulation in Healthcare (SSH). (2016). *Healthcare Simulation Dictionary*.
- Solano, J.; Uzcátegui, C. (2017). Validez Y Confiabilidad De Una Escala De Medida Para La Calidad Del Servicio De Los Restaurantes Ubicados En La Zona Turística De Puerto Bolívar. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(1), 52–59.
- Solano Solano, J. A.; Pazmiño Vivanco, K.; Fernández Mosquera, K.; Rojas Encalada, K. (2017). Medición de la calidad de servicios gastronómicos: Caso de Restaurantes ubicados en la zona de afluencia turística en Puerto Bolívar, Puerto Jelí y Puerto Hualtaco. *Febrero*, 100–109.
- Spivak, B.; Batagol, B.; Sifris, A.; Williams, B. (2018). Measuring empathy in undergraduate law students: Examining the factorial validity of the Jefferson Scale of Empathy - Law Students (JSE-LS). *International Journal of Law and Psychiatry*, 58, 143–149. <https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2018.01.009>.
- Spreng, R. N.; McKinnon, M. C.; Mar, R. A.; Levine, B. (2009). The Toronto empathy questionnaire: Scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy measures. *Journal of Personality Assessment*, 91(1), 62–71. <https://doi.org/10.1080/00223890802484381>.
- Steinhoff, C.; Still, J. D. (2013). Priming categorization in a card sort. *Lecture Notes in Computer Science (Including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, 8004 LNCS(PART 1), 265–272. https://doi.org/10.1007/978-3-642-39232-0_30.
- Stevens, P.; Knutson, B.; Patton, M. (1995). Dineserv: A Tool for Measuring Service Quality in Restaurants. *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 36(2), 56–60. <https://doi.org/10.1177/001088049503600226>.
- Valverde, A. (2021). Gestión de equipos (Parte 1): El personal de sala y el proceso de selección. | *Scolinary Blog (Issue Parte 1, pp.*



- 5-9). (<https://blog.scoolinary.com/gestion-de-equipos-parte-1-el-personal-de-sala-y-el-proceso-de-seleccion/>).
- Wang, C. Y.; Guchait, P.; Chiang, C. H.; Weng, W. T. (2017). When customers want to become frontline employees: an exploratory study of decision factors and motivation types. *Service Business*, 11(4), 871–900. <https://doi.org/10.1007/s11628-017-0334-9>.
- Wong, S. C. K.; Lee, P. C. (2017). Competencies of training professionals in the Hong Kong hotel industry. *Journal of Human Resources in Hospitality and Tourism*, 16(4), 384–400. <https://doi.org/10.1080/15332845.2017.1266872>.
- Yepes-Nuñez, J. J.; Urrútia, G.; Romero-García, M.; Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 2009. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>.
- Yu-Chi, W.; Tsai, C.-S.; Hsiung, H.-W.; Chen, K.-Y. (2015). Linkage between frontline employee service competence scale and customer perceptions of service quality Yu-Chi. *Journal of Service Marketing*, 29(3).