

UNIVERSIDAD DE CHILE

Facultad de Ciencias Sociales

Departamento de Psicología

Implementación de un Programa de Sensibilización:

Análisis del proceso de ajuste de un taller de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio implementado en una Institución pública chilena

MEMORIA DE PRÁCTICA
PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL DE PSICÓLOGO

Jorge Mario Cotes Calderón

Profesor guía: Víctor Hugo Arancibia

Santiago, 2013

Agradecimientos

Antes que nada, debo agradecer al profesor Víctor Hugo. Primero, por su claridad conceptual y metodológica, por su experiencia en consultoría, y por ayudarme a delimitar un tema que en principio era bastante difuso. Y segundo, aunque parezca insólito dada la extensión del documento, por su ayuda para reducir los temas abordados y evitar escribir una biblia (con versículos y todo) sobre cambio, cultura, capacitación y sensibilización.

Es necesario agradecer también a mi familia. A mis padres, por su apoyo constante, por no presionarme nunca (sin caer en el desinterés), y por compartir las frustraciones y dificultades que sufrí en el desarrollo de este documento. Y sobre todo, por ser caritativos, incondicionales, eternos. A mis hermanos, quienes sin pretenderlo, me dieron esos espacios de distracción y fraternidad siempre necesarios.

A mis amigos, por los momentos de distensión, bromas, y por el cariño constante. Entre estos, quiero agradecer sobre todo a Jaime y a Felipe. Al primero, por ayudarme constantemente en los temas estadísticos, y tener la capacidad pedagógica de enseñarme sin reparos cada vez que le pedí ayuda. Al segundo, por su disposición y claridad metodológica para ayudarme a dar estructura a la memoria cuando empecé a esbozar los temas a ser abordados. De verdad, gracias totales a los dos.

También es importante agradecer a las personas valiosas que conocí durante mi período de práctica, que me instruyeron en muchos de los temas abordados en este documento, específicamente en lo que refiere a la capacitación y desarrollo de personas. Y por qué no, agradecer los buenos momentos y el cariño que incluso hoy me demuestran.

Y finalmente, debo agradecer a la Pancha, por el hecho tan simple y tan fundamental de haber estado ahí siempre. Por aguantar el mal humor y las mañas, por compartir los logros y por ser mi editora personal, con una disposición y paciencia increíbles. Por las risas, las peleas, las fiestas, las tardes de estudio, las tardes de tele, las tardes contigo. &%\$#! infinito, tres.

A todos ustedes, les dedico este humilde trabajo.

“Incluso las personas entrenadas para hacer investigaciones rigurosas son propensas a ignorar evidencia que contradiga sus más preciadas creencias”

Jeffrey Pfeffer y Robert Sutton (2005)

Índice

1. Resumen.....	7
2. Problematización	8
3. Objetivos	17
4. Contextualización	18
4.1. Organización Cliente.....	18
4.1.1. Características generales.....	18
4.1.2. Funciones y atribuciones de la organización	19
4.1.3. Estructura Organizacional.....	19
4.1.5. Plan estratégico 2012-2016.....	20
4.1.6. Procesos prioritarios en el cambio organizacional de la organización Cliente. 20	
4.1.7. Problemas actuales para implementar el plan estratégico 2012-2016.....	21
4.1.8. Proyecto de Desarrollo de Habilidades Sociales Organizacionales.....	22
4.1.8.1. Bases técnicas.....	23
4.1.8.2. Objetivos de las intervenciones.....	23
4.1.8.3. Desarrollo de contenidos y metodología de trabajo.....	24
4.1.8.4. Productos.....	24
4.1.8.5. Equipo de trabajo.....	24
4.1.8.6. contraparte Técnica.....	24
4.1.9. Taller de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio	25
4.2. Consultora de Recursos Humanos.....	26
4.2.1. Propuesta técnica para el proyecto de Desarrollo de Habilidades Sociales Organizacionales	27
4.2.1.1. Metodología de trabajo	27
4.2.1.2. Propuesta de objetivos y contenidos.....	27
4.2.1.3. Productos tangibles entregables.....	28
4.2.1.4. Equipo de trabajo.....	29
5. Antecedentes teóricos	30
5.1. Gestión Basada en la Evidencia (Evidence-Based Management).....	30
5.2. Cambio organizacional	33

5.2.1.	Cambio planeado vs cambio emergente	34
5.2.2.	Definición de cambio organizacional	34
5.2.3.	Modelos de gestión del cambio organizacional planeado.....	38
5.2.4.	Resistencia al cambio organizacional	41
5.2.4.1.	Intervenciones para afrontar la resistencia al cambio organizacional.....	42
5.2.4.2.	Resistencia al cambio y cultura organizacional	43
5.2.5.	Cambio organizacional y resistencia en el sector público.....	45
5.3.	Estrategia organizacional	47
5.3.1.	Iniciativas estratégicas.....	49
5.3.1.1.	Capacitación y desarrollo de personas.....	50
5.3.1.1.1.	Definición y relevancia de la capacitación	50
5.3.1.1.2.	Capacitación para el cambio	52
5.3.1.1.3.	Talleres de sensibilización	54
5.3.1.1.4.	Diseño instruccional	59
5.3.1.1.5.	Aprendizaje y andragogía	61
5.3.1.1.6.	Objetivos de aprendizaje.....	65
5.3.1.1.7.	Niveles de evaluación	67
5.3.1.1.8.	Modelos de capacitación planteados desde el diseño instruccional	70
5.3.1.1.8.1.	Modelo ADDIE	72
5.4.	Síntesis de los requerimientos formulados en las bases y propuesta técnica y de los postulados teóricos	79
6.	Metodología.....	89
7.	Desarrollo.....	94
7.1.	Análisis de la información relevante y contexto de la organización Cliente: ‘harina de otro costal’	95
7.2.	Diseño del taller: dos expertos metodológicos, ninguno temático.....	103
7.3.	Implementación: una no tan buena, una buena	110
8.	Análisis	133
8.1.	Ajuste de la intervención con los objetivos y características generales declaradas en las bases y propuesta técnica para el taller de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio.....	134

8.1.1.	Análisis de la información relevante y contexto de la organización Cliente	134
8.1.2.	Diseño	137
8.1.3.	Implementación.....	142
8.1.4.	Evaluación	146
8.1.4.1.	Evaluación de reacción.....	146
8.1.4.2.	Evaluación de aprendizaje	150
8.2.	Ajuste de la intervención con los principales postulados teóricos y metodológicos revisados.....	152
8.2.1.	Análisis de la información relevante y contexto de la organización Cliente	153
8.2.2.	Diseño	156
8.2.3.	Implementación.....	160
8.2.4.	Evaluación	167
9.	Conclusiones.....	170
9.1.	Relevancia de la implementación de un taller de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio.....	170
9.2.	Síntesis de los ajustes y desajustes del taller de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio a los objetivos y características licitadas y a los principales planteamientos teóricos asociados	171
9.3.	Posibles sugerencias y líneas de intervención	179
9.4.	Aplicación del enfoque Evidence-Based Management	184
9.5.	Reflexión sobre el rol de psicólogo practicante en la consultoría organizacional de Recursos Humanos	190
9.6.	Limitaciones y alcances.....	193
9.7.	Posibles líneas de investigación a partir de la temática abordada.....	195
	Referencias bibliográficas.....	195
	Anexos.....	207

1. Resumen

Teniendo en cuenta la gran relevancia que tiene la capacitación y desarrollo de personas en las organizaciones, sobre todo en los procesos de cambio acelerados a los que éstas se ven enfrentadas en la actualidad, la presente memoria de práctica pretende describir y analizar el diseño de un taller de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio, implementado en una organización pública que estaba atravesando cambios a nivel de sus objetivos estratégicos. El taller fue aplicado para colaborar con el alineamiento de los funcionarios con dichos objetivos, y generar una actitud positiva hacia las transformaciones a ser desarrolladas. Formaba parte de un proyecto de Desarrollo de Habilidades Sociales Organizacionales, adjudicado por una consultora de Recursos Humanos en la que el autor realizó su práctica profesional. En específico, se realizará un análisis del ajuste del proceso de diseño del taller con los objetivos y características sobre los cuales fue formulado, así como con los postulados teóricos asociados, principalmente aquellos referentes a la capacitación y las intervenciones de sensibilización. A partir de este análisis, se identifican aciertos e inconsistencias relevantes y se discuten mejoras para futuras aplicaciones.

Palabras clave: taller de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio, cambio organizacional, cultura organizacional, plan estratégico, sensibilización.

2. Problematización

En términos generales, es posible afirmar que los procesos de capacitación y desarrollo de personas juegan un papel fundamental en el logro de las metas de toda organización, teniendo en cuenta que dichas prácticas tienen un impacto significativo en el desempeño organizacional (Brum, 2007; Ghafoor, Khan y Khan, 2011; Marquardt, 2002; Salas y Stagl, 2009; Sattar, 2011; Rothwell y Kazanas, 2008; Tamez, Abreu y Garza, 2009).

Lo anterior se debe principalmente a que la inversión en formación constituye una poderosa palanca para estructurar y guiar diversas experiencias en los trabajadores, lo que facilita la adquisición de aprendizajes cognitivos, afectivos y/o psicomotrices, los cuales a su vez pueden ser transferidos al puesto de trabajo, y eventualmente, impactar en los resultados de la organización (Kirkpatrick, 2000; Salas y Stagl, 2009), favoreciendo el logro de las metas, desarrollando ventajas competitivas, y aumentando la productividad y calidad del trabajo (Sattar, 2011), así como también impactando en la eficiencia y eficacia tanto del empleado como de la organización (Ghafoor, Khan y Khan, 2011). Más aún, se ha evidenciado que los planes de capacitación y desarrollo efectivos contribuyen a reducir el ausentismo y la rotación de personal (Brum, 2007; Sattar, 2011), así como también aumentar la motivación, la satisfacción laboral (Sattar, 2011) y el compromiso con la organización (Brum, 2007).

Hacer uso de la capacitación para dar alcance a las metas organizacionales se hace aún más necesario en el contexto socioeconómico actual, teniendo en cuenta que las organizaciones a nivel mundial están enfrentadas a un entorno cada vez más competitivo, a procesos de globalización y progreso tecnológico, a dinámicas que les exigen mayor capacidad de adaptación; es decir, a un contexto de cambio constante (Acosta, 2002; Beer y Nohria, 2000; Benavente, 2011; Folch, 2003; Green, 2007; Hamel y Prahalad, 1994; Kotter, 1996; Kotter y Schlesinger, 2008; Marquardt, 2002; Meyer y Stensaker, 2006; Palthe y Ernst, 2002; Prieto, 2003; Rainieri, 2001; Rodríguez, 2003; Rogelberg, 2007; Rothwell y Kazanas, 2008; Soto, 2001; Tsoukas y Chia, 2002; Van de Ven y Poole, 2005; Vértiz, 2008).

De esta manera, las instituciones, así como las personas que las conforman, deben ser capaces de adaptarse de manera cada vez más rápida y mejor, si es que no desean quedar condenadas al fracaso (Acosta, 2002; Marquardt, 2002; Rogelberg, 2007; Rothwell y Kazanas, 2008), ya que aquellas con funcionarios mejor capacitados se adaptan más eficientemente a su entorno (Brum, 2007).

Sin embargo, es necesario plantear que la capacitación en procesos de cambio organizacional no debe estar orientada sólo al desarrollo de conocimientos y/o destrezas específicas, requeridas por la organización para alcanzar sus objetivos estratégicos y adaptarse a su entorno (González y Tarragó, 2008; Prieto, 2003; Sattar, 2011), sino que también es necesaria la adquisición de conocimientos y actitudes que permitan enfrentar de mejor manera los procesos de cambio, a través de la sensibilización de los empleados con estas temáticas (González y Tarragó, 2008). Esto es fundamental, ya que el éxito o fracaso depende de que la totalidad de sus miembros se sintonicen con las transformaciones a ser desarrolladas, y de las opiniones, creencias, sentimientos y pensamientos que puedan tener sobre la institución y los cambios vividos o por venir (González y Tarragó, 2008). Lo anterior, teniendo en cuenta que preparar a los trabajadores para que sean capaces de aceptar las transformaciones y sus nuevas formas de trabajo, constituye un aspecto fundamental en toda intervención enfocada en lograr cambios organizacionales (Rainieri, 2001).

Considerando lo anterior, es posible plantear que una herramienta de capacitación y desarrollo que permite abordar este objetivo son los talleres de sensibilización, ya que su foco radica en influir sobre las ideas, estereotipos, percepciones y conceptos de personas y grupos para lograr un cambio a nivel actitudinal respecto de alguna temática particular (Urrutia, 2007), a través del acercamiento de vivencias y teorías a la forma que tienen las personas de entender la realidad (Ramírez, Ugalde, Larralde, Castro, Frías y Morales, 2008). Los talleres de sensibilización constituyen una herramienta de gran ayuda para el desarrollo de actitudes y conocimientos que faciliten la implementación de nuevas ideas y procesos en una organización, no solo disminuyendo las resistencias, sino también posibilitando que los empleados se sumen al nuevo proceso, lo que contribuye a que la institución logre un ajuste permanente con su entorno (Prieto, 2003).

No obstante, no todo proceso de formación (incluidos los talleres de sensibilización) trae consigo los beneficios indicados. Existen al menos tres desafíos fundamentales asociados al proceso de análisis del contexto de la organización, diseño, implementación y evaluación de cursos o talleres, que deben ser enfrentados si se desea que las intervenciones sean provechosas.

La primera dificultad refiere a un aspecto básico de toda organización. Para saber a ciencia cierta qué es lo que *deben* aprender sus integrantes, es necesario que la institución tenga conocimiento previo sobre cuáles son los objetivos estratégicos que la guían, y cómo los procesos de capacitación pueden contribuir a lograrlos (Marquardt, 2002; Stone, 2009). Es este proceso de alineamiento (de la capacitación con los objetivos estratégicos) el pilar al definir qué y cómo se va a entrenar a los empleados (Gore, 2004). Su importancia radica en que es la única manera de asegurar que la preparación recibida por los trabajadores favorece el desarrollo de los conocimientos, destrezas y/o actitudes necesarias para alcanzar dichos objetivos organizacionales, y contribuir a la creación de ventajas competitivas (Peteraf, 1993, en Sattar, 2011; Wright et al., 1994, Kamoche, 1996, Mueller, 1996, Barney y Wright, 1998, en Aragón, Barba y Sanz, 2003; Stone, 2009), así como enfrentar los retos que el contexto socioeconómico actual y futuro deparan (Aragón, Barba y Sanz, 2003; Rodríguez, 2003; Sattar, 2011).

Sin embargo, muchas organizaciones tienen poca consciencia respecto a lo planteado anteriormente (Beckschi y Doty, 2000; Gore, 2004), de modo que se establecen de forma clara cómo se hará uso de los recursos económicos, tecnológicos y financieros, pero en muy pocas ocasiones se detallan los recursos humanos necesarios y las actitudes, conocimientos y/o destrezas que estos deben poseer, o que deben *desarrollar* (García, 2011), ya sea por falta de tiempo, priorización de otros procesos, entre otras razones (Bersin, 2008; González y Tarragó, 2008). Esto tiene consecuencias relevantes, ya que la falta de claridad en estas temáticas se traduce en que la inversión en capacitación sea realizada a ciegas, y por tanto, en un desperdicio de recursos probable (McArdle, 2010; Stone, 2009).

Como respaldo de lo anterior, es posible mencionar un estudio realizado el año 2007 por Bersin & Associates, donde se les preguntó a más de setecientos ejecutivos de

Recursos Humanos y aprendizaje, de diversas instituciones, qué tan bien alineados estaban sus programas de aprendizaje con las necesidades organizacionales (Bersin, 2008). Solo el 4% respondió que la organización estaba completamente alineada, mientras que el 15% indicó que él o ella misma se encontraba bien alineada con las necesidades más críticas de su institución (Bersin, 2008).

La segunda problemática radica en la coherencia y utilidad comprobada (o no) de las metodologías utilizadas para el diseño e implementación de los cursos de formación y desarrollo (Gore, 2004). Este problema refiere, por un lado, a las metodologías de diseño, y por otro, a las técnicas de enseñanza consideradas en dicho proceso. El primer punto se evidencia en que en muchos casos, los procesos de capacitación se realizan de forma no planificada y azarosa (Rothwell y Kazanas, 2008). El segundo punto de la problemática refiere a que un gran número de intervenciones hacen uso de metodologías obsoletas, que no están basadas en la vanguardia de los conocimientos sobre el aprendizaje de adultos (Maresh, 2000; Rothwell y Kazanas, 2008; Stolovitch y Keeps, 2002), lo que redundaría en que la capacitación sea inconsistente, y esté basada más en la intuición del diseñador y relator que en metodologías probadas. Por tanto, si las experiencias de formación no tienen un sentido claro respecto de la utilidad que implican para los asistentes, y no responden a las técnicas y conocimientos actuales sobre el aprendizaje de adultos al momento de diseñarlas e implementarlas, los resultados estarán por debajo de lo requerido (Maresh, 2000; McArdle, 2010).

Finalmente, el tercer problema a destacar refiere a la evaluación de las intervenciones de formación, ya que los mecanismos que son utilizados para medir sus resultados suelen no existir, o no permiten asegurar la efectividad de la intervención realizada (Bersin, 2008; Calderón, Naranjo y Álvarez, 2007; Stone, 2009). Respaldo de lo anterior puede ser encontrado en una serie de estudios realizados por Bersin & Associates en los años 2005, 2006 y 2007, donde se aplicó una encuesta a más de 600 administradores de capacitación, con el objetivo de que seleccionaran los dos desafíos centrales para el año siguiente (Bersin, 2008). En los tres años, más del 90% de los encuestados indicó la evaluación de las intervenciones como el primer elemento que quisieran mejorar (Bersin, 2008).

En definitiva, estas tres problemáticas refieren a los cuatro grandes procesos implicados en el desarrollo de intervenciones de capacitación: el análisis de la información relevante de la organización y ajuste de la intervención con sus objetivos, el diseño de la iniciativa, su implementación, y finalmente, la evaluación del curso o taller para examinar su impacto (a nivel individual y/o organizacional).

Cabe indicar que las intervenciones de sensibilización no se quedan atrás frente a los problemas señalados, puesto que existe poca evidencia respecto de este tipo de iniciativas, y los estudios que han sido revisados para el contexto latino (Instituto Estatal de la Mujer, 2010; Mogollón, 2009; Pérez-Izquierdo, 2012) tienden a presentar problemas a nivel de la evaluación de sus resultados, como será detallado más adelante.

Responder de forma satisfactoria a los desafíos indicados permite asegurar que las intervenciones de capacitación sean efectivas, o al menos, aumenta las probabilidades de que así sea. Sin embargo, en muchas ocasiones las organizaciones no son capaces de solventar estas problemáticas, por lo que las entidades dedicadas a la formación – generalmente el departamento de Recursos Humanos, de Capacitación y Desarrollo, etc.- no logran justificar de manera clara qué aportes agencian para la organización (Kirkpatrick, 2000; Kirkpatrick y Kirkpatrick, 2010), de modo que si bien la capacitación y desarrollo de personas tiene un impacto fundamental en toda organización, su rol efectivo tiende a ser visto de manera más bien marginal (Kirkpatrick, 2000; McArdle, 2010).

Diversas investigaciones han evidenciado la baja en la inversión a nivel mundial entorno a las iniciativas de capacitación (Cegos Group, 2012; O' Leonard, 2009; O'Leonard, 2011), y en el caso chileno, el bajo impacto que tienen éstas respecto de la empleabilidad y salario de los trabajadores (Ministerio del Trabajo y Previsión Social, 2011).

Lo anterior parece estar asociado a que gran parte de las intervenciones organizacionales no están respaldadas por evidencia empírica que les den sustento y permita afirmar que los resultados a ser obtenidos serán óptimos (Baskerville, 2009; Briggs y McBeath, 2011; Pariente, 2010; Pfeffer y Sutton, 2005; Pfeffer y Sutton, 2006; Rousseau y Barends, 2011). Estas tendencias se evidencian también en el área de

Recursos Humanos (Rousseau y Barends, 2011), así como en la disciplina de la psicología organizacional (Briner y Rousseau, 2011).

Para hacer frente a los problemas indicados, ha surgido un enfoque teórico y metodológico denominado como Evidence-Based Management (EBM) o Gestión Basada en la Evidencia (GBE), cuyo foco radica en colaborar en la toma de decisiones y resolución de problemas de forma estratégica, empleando para ello datos y evidencia que respalden el proceso decisorial (Briggs y McBeath, 2011), contribuyendo así a la generación de ventajas competitivas (Pfeffer y Sutton, 2005). Desde este enfoque, se considera necesario hacer uso consciente, explícito y juicioso de la experiencia y juicio del profesional involucrado en la intervención particular, la evidencia del contexto interno de la organización, la evaluación crítica de la evidencia externa perteneciente a investigaciones asociadas a la temática específica, y la perspectiva de las personas que se verán afectadas por la decisión a ser adoptada (Briner, Denyer y Rousseau, 2009).

Considerando los planteamientos hasta aquí indicados, la presente memoria de práctica pretende describir y analizar el proceso de diseño de un taller de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio, desarrollado por una consultora de Recursos Humanos que utilizaba el enfoque de la GBE en los proyectos ejecutados para sus clientes. La intervención de sensibilización fue aplicada en una institución nacional del ámbito público, de carácter altamente técnico y especializado, que se encontraba atravesando un proceso de cambio organizacional, a nivel de sus objetivos estratégicos, en el año 2012. El taller formaba parte de un proyecto de Cursos de Capacitación y Talleres de Sensibilización sobre el Desarrollo de Habilidades Sociales Organizacionales, a ser implementado en dicha organización.

Por otro lado, cabe indicar que el autor realizó su práctica profesional en la consultora de Recursos Humanos que fue seleccionada entre diversos concursantes para desarrollar, aplicar y evaluar los cursos y talleres contenidos en el proyecto, y su rol en el proceso radicó fundamentalmente en el diseño del taller de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio, así como también en la asistencia al mismo como 'relator de apoyo', la corrección de la evaluación de reacción y de aprendizaje (conceptos a ser explicados más adelante), y la elaboración de un informe final para el Cliente.

Por motivos de confidencialidad, no es posible nombrar a las organizaciones implicadas en el proceso. Por tanto, cada vez que se hable de la 'organización Cliente' o 'institución Cliente', se estará haciendo referencia a la institución que solicitó las intervenciones implicadas en el proyecto, mientras que al hablar de 'la consultora', se estará hablando de la organización que se adjudicó la realización de dicho proyecto.

Teniendo en cuenta lo anterior, resulta plausible plantear la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera el proceso de diseño de un taller de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio, aplicado en una organización pública chilena, se ajusta a los objetivos y características declaradas para el proyecto de Desarrollo de Habilidades Sociales Organizacionales, y a los principales planteamientos teóricos y metodológicos asociados?

De esta forma, se utilizará un marco analítico enfocado en la coherencia de la intervención realizada. En primer lugar, se analizará la consistencia interna del taller. Lo anterior radica en contraponer las intenciones y objetivos de la intervención, declarados por la institución, con las decisiones y acciones realizadas por los integrantes del equipo a cargo de su diseño. Una vez hecho lo anterior, se procederá a comparar ambos elementos (los objetivos declarados por la organización Cliente y las decisiones y acciones del equipo consultor en el proceso) con los resultados obtenidos a partir de la intervención.

Por otro lado, el segundo factor englobado en el marco analítico referirá a examinar lo anterior a la luz de los principales postulados teóricos y metodológicos asociados a la temática, principalmente aquellos referentes al diseño de cursos y talleres de capacitación y desarrollo, y específicamente, a las intervenciones de sensibilización. Lo anterior se realizará sobre la base de los principales planteamientos propugnados por la consultora, y específicamente, por su Área de Aprendizaje (equivalente a Capacitación), y que son concordantes con el enfoque GBE. Este nivel permite evidenciar qué consecuencias tienen las acciones y decisiones adoptadas por el equipo consultor,

utilizando el mismo marco interpretativo y metodológico declarado por la organización y el área en particular.

Es importante indicar que la pregunta formulada adquiere relevancia, considerando el papel que las intervenciones de capacitación y desarrollo de personas tienen en las organizaciones actuales (Sattar, 2011; Brum, 2007; Kirkpatrick, 2000; Marquardt, 2002; Ghafoor, Khan y Khan, 2011; Salas y Stagl, 2009). Dicho rol adquiere aún más preponderancia en procesos de cambio, que tienden a ser una dinámica constante para toda institución contemporánea (Benavente, 2011; Green, 2007; Hamel y Prahalad, 1994; Kotter, 1996; Marquardt, 2002; Meyer y Stensaker, 2006; Prieto, 2003; Rodríguez, 2003; Rothwell y Kazanas, 2008), así como el papel que juegan las intervenciones enfocadas en lograr cambios a nivel actitudinal en pos del logro de los cambios planteados (González y Tarragó, 2008).

Por tanto, analizar la intervención de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio, realizada en una institución que se encontraba atravesando transformaciones importantes a nivel de sus objetivos estratégicos, puede constituir un aporte respecto de visualizar (desde el análisis de un caso particular) cómo dichas iniciativas se llevan a cabo en las instituciones públicas chilenas, y en qué medida se ajustan a sus objetivos y a los principales planteamientos teóricos y metodológicos asociados, teniendo en cuenta la poca evidencia existente respecto de lo que son las iniciativas de sensibilización.

Finalmente, es necesario destacar la importancia que adquiere analizar el proceso desde la posición simultánea de diseñador principal y asistente en la implementación, y la de psicólogo practicante en una consultora de Recursos Humanos. La primera permite analizar el proceso completo, de manera crítica y exhaustiva, al tener mayor claridad sobre las etapas de diseño (con las limitaciones intrínsecas implicadas en lo anterior, a ser explicitadas en el apartado de metodología), mientras que la segunda hace posible cuestionar y reflexionar sobre la labor en esta fase de transición entre la etapa de desempeño académico y la profesional, teniendo en cuenta que la práctica tiene como objetivo:

“preparar al/la licenciado/a en Psicología para su desempeño profesional, permitiéndole aplicar los conocimientos, métodos y técnicas adquiridos a problemas específicos de la profesión, integrarse a equipos interdisciplinarios, conocer un ámbito de la realidad del país, fortalecer su formación ética y resolver los desafíos profesionales que se le presenten” (Universidad de Chile, 2009, p. 11-12).

Si bien el análisis del rol del psicólogo practicante no forma parte de los elementos involucrados en la pregunta de investigación, describir y examinar lo ocurrido respecto del taller hace referencia a las labores desempeñadas por el autor en su práctica profesional. Un análisis sobre dicha labor constituye un punto interesante, que será considerado en el presente trabajo, y que puede y ha sido abordado con mayor profundidad en otras memorias de título (véase Holloway, 2007, y Rodríguez, 2010). Esta temática será abordada en las conclusiones de la presente memoria.

3. Objetivos

Objetivo General:

- Describir y analizar el ajuste del proceso de diseño de un taller de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio, aplicado en una organización pública chilena, en el año 2012, con los objetivos declarados por la institución para un proyecto de Desarrollo de Habilidades Sociales Organizacionales, y con los principales postulados teóricos y metodológicos asociados.

Objetivos Específicos:

- Describir el proceso de análisis de la información disponible en la organización Cliente, referente a temáticas y sucesos relevantes para el diseño de un taller de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio, en una institución chilena del ámbito público, en el año 2012.
- Describir el proceso de diseño de un taller de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio, en una institución chilena del ámbito público, en el año 2012.
- Describir la implementación de un taller de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio, en una institución chilena del ámbito público, en el año 2012.
- Describir los resultados obtenidos en la evaluación de reacción y de aprendizaje, para un taller de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio, en una institución chilena del ámbito público, en el año 2012.
- Analizar la consistencia entre el proceso y resultados obtenidos a partir de un taller de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio, aplicado en una institución chilena del ámbito público en el año 2012, con los objetivos declarados por la institución y los principales postulados teóricos y metodológicos asociados.

4. Contextualización

En este apartado se detallarán las características de las organizaciones involucradas en el proyecto. Como ha sido indicado, no se hará referencia a los nombres de las organizaciones, ni al rubro específico al cual se dedicaba la institución Cliente, de modo de evitar su identificación. La información a ser presentada fue recogida a partir de la revisión de la página web y el plan estratégico de la institución, las bases técnicas del proyecto de Desarrollo de Habilidades Sociales Organizacionales, documentos oficiales extraídos de la Biblioteca del Congreso Nacional, y reuniones con informantes clave. Por otro lado, los datos asociados a la consultora fueron obtenidos de su página web, la propuesta técnica con la que se adjudicó el proyecto, así como la experiencia del autor como integrante de dicha organización durante un período cinco meses.

4.1. Organización Cliente

4.1.1. Características generales

La organización Cliente es un organismo de administración autónoma del Estado, fundada en la década de 1960, y tiene sede en la ciudad de Santiago. Desde sus inicios, y dadas las características del rubro sobre el cual opera (altamente técnico), ha sido protegida con ayuda del Ejército Nacional. Recibe aporte estatal anual, definido por la Ley de Presupuestos de la Nación, así como también de los servicios prestados y actividades desarrolladas, el arriendo o explotación de los bienes que posee, y los aportes o subvenciones que provengan de la autorización que entrega a entidades particulares relacionadas con su rubro. La misión de la institución refiere a atender los problemas asociados a la generación, transferencia, adquisición, transporte y uso de los materiales asociados al área sobre la cual se desempeña. En definitiva, realiza labores de supervisión, fiscalización e investigación en la aplicación de su ámbito de desempeño.

Para el año 2012, contaba con una dotación de 329 funcionarios, de los cuales 115 eran de Planta y 214 a Contrata. De estas cifras, se desprende que 31 del total de Planta eran mujeres, y 84 hombres. Para el caso de los empleados a Contrata, 61 eran mujeres, y 153 hombres.

4.1.2. Funciones y atribuciones de la organización

Para cumplir con su misión, se declaran siete funciones específicas: 1. Asesorar al Gobierno en todos los asuntos asociados con su área de desempeño, y con el estudio de convenios con otros países; 2. Elaborar y proponer al Gobierno los planes nacionales para la investigación, desarrollo, uso y control asociados a su área de desempeño; 3. Ejecutar dichos planes; 4. Fomentar, realizar o investigar, según corresponda, la exploración, explotación y uso de materiales asociados a su área de desempeño, su comercialización y acopio, y su producción y uso; 5. Propiciar la enseñanza, investigación y difusión referente a su rubro; 6. Colaborar con el Servicio Nacional de Salud en la prevención de los riesgos implicados en su área de desempeño; 7. Ejercer en la forma que determine el Reglamento el control de la producción, adquisición, transporte, importación, exportación, uso y manejo de los elementos relacionados con su área de desempeño.

4.1.3. Estructura Organizacional

La institución es dirigida y administrada por un Consejo Directivo y un Director Ejecutivo, los cuales son designados por el Presidente de la República, con una duración de tres años en sus cargos, a menos que sean revocados por decisión del Mandatario antes de cumplir dicho período. Las grandes áreas de la institución son la investigación respecto del uso y aplicaciones de su materia de desempeño, la entrega de productos y servicios asociados, y el asesoramiento y prevención en dichas materias. El nombre que éstas han recibido son: 1. Investigación y Desarrollo; 2. Producción y Servicios; 3. Seguridad y Protección, respectivamente.

4.1.4. Desafíos actuales de la organización

Se evidencian algunos retos a los cuales se enfrenta la organización para cumplir con sus objetivos fundantes. En primer lugar, era necesario que, dado que su área de desempeño formaba parte del debate a nivel nacional para el año 2012, se desarrollara una relación responsable y visible con la ciudadanía, manteniéndola informada respecto de los temas atinentes, dando argumento a las decisiones adoptadas en la materia por distintos actores nacionales. Esto trae consigo algunos desafíos relevantes en sus áreas de trabajo. Para el caso específico del área de Producción y Servicios, desde el ápice

estratégico se consideraba como necesaria la creación exclusiva de aquellos productos y servicios que las entidades externas no pudieran desarrollar por su cuenta, de modo de traspasarles la generación de algunas de estas aplicaciones. Se planteaba como central dar prioridad al área de Investigación y Desarrollo, siendo ésta la función que constituía el motor a través del cual la organización podía crear valor útil en diferentes formas, reforzar su quehacer y habilidades, y permitir que su desempeño generase un impacto creciente en la sociedad. Teniendo en cuenta que la urgencia por investigar la aplicación de la temática a la cual la organización se dedicaba era parte del debate social y político, existían muchas presiones para que desarrollase un creciente esfuerzo para los estudios vinculados, con el objetivo de asesorar al Estado en dichas materias.

4.1.5. Plan estratégico 2012-2016

Considerando lo anterior, se configuró un plan estratégico para el período 2012-2016, cuya meta era alinear a los recursos y personas con las actividades que permitieran a la organización enfrentar los desafíos señalados y cumplir con las expectativas sociales y políticas. En dicho Plan, se estipulaban algunas transformaciones a ser implementadas en la institución, de modo de dar cuenta de sus objetivos fundacionales.

4.1.6. Procesos prioritarios en el cambio organizacional de la organización Cliente

De acuerdo al Director de la organización, la prioridad a nivel organizacional radicaba en el cambio en el foco estratégico, de modo de priorizar las iniciativas asociadas a la investigación y desarrollo, que hiciesen posible mantener el foco en la innovación respecto de las materias atinentes a la labor de la institución (Informante Clave 1, comunicación personal, 2012), dado que ésta había priorizado las funciones asociadas a la producción y entrega de servicios, así como aquellas referentes a la seguridad y protección (Informante Clave 1, comunicación personal, 2012; Informante Clave 2, comunicación personal, 2012; Informante Clave 3, comunicación personal, 2012; Informante Clave 4, comunicación personal, 2012). En este sentido, se planteó como primer objetivo estratégico fortalecer el área de investigación y desarrollo, a través de proyectos específicos que incorporasen capacidades externas en el ámbito nacional e internacional y generasen conocimiento, productos y servicios de aplicación a la sociedad.

No obstante, el giro en el foco estratégico se debía también a un aspecto fáctico: el mundo privado (las entidades que hacían uso de instalaciones, equipos y materiales asociados) había logrado avances en el desarrollo de los productos que antes le solicitaban a la institución Cliente (Informante Clave 4, comunicación personal, 2012). Por tanto, al hacer una mayor inversión en investigación y desarrollo, se buscaba transferir los conocimientos asociados a la producción a las entidades externas. En pos de lo anterior, se consideró como otro objetivo estratégico la innovación y transferencia, a modo de asegurar el desarrollo y traspaso óptimo de las aplicaciones.

4.1.7. Problemas actuales para implementar el plan estratégico 2012-2016

La falta de priorización del área de Investigación y Desarrollo se debió, según palabras del propio Director Ejecutivo, a que desde los inicios de la institución se instaló una cultura poco innovadora, la cual fue reforzada durante la Dictadura Militar (Informante Clave 1, comunicación personal, 2012). De hecho, un gran número de jefes y directores de divisiones formaron parte del Ejército Nacional durante dicha época, incluyendo al Director (Informante Clave 1, comunicación personal, 2012). Todo esto trajo como consecuencia la resistencia por parte de los funcionarios de cargos superiores frente a cualquier proyecto de cambio relevante (Informante Clave 1, comunicación personal, 2012). Al tratarse de personas con gran cantidad de años en la organización, y siendo su rubro uno muy especializado, los jefes de los departamentos gestionaban sus áreas como ‘dominando un fundo’, al no existir en el mercado profesionales con el mismo nivel de experticia, lo que hacía poco factible su remplazo (Informante Clave 1, comunicación personal, 2012; Informante Clave 2, comunicación personal, 2012). Esto contribuía a que percibieran el entorno organizacional como protegido de cambios (Informante Clave 2, comunicación personal, 2012). Lo anterior habría generado ‘dos culturas en conflicto’ al interior de la institución (los ‘viejos’ y los ‘jóvenes’), teniendo en cuenta la forma en que los primeros tendían a gestionar sus departamentos (Informante Clave 4, comunicación personal, 2012) y, según indicaba el Director, “*los viejos echan para abajo a los nuevos profesionales*”, dificultando su desarrollo al interior de la institución (Informante Clave 1, comunicación personal, 2012).

Cabe mencionar que varios de estos problemas parecen tener una cronicidad considerable, debido a que ideas similares surgieron a partir de un estudio de clima

organizacional efectuado por una consultora externa en el año 2003. Ya en dicha fecha se evidenciaba una falta de claridad respecto de los objetivos organizacionales, lo que fue denominado en el estudio como la ausencia de un 'proyecto Institucional' claro. Por otro lado, y de forma similar a lo que indicó el Director para el contexto reciente, la consultora planteó como necesario, a partir de los resultados del estudio, implementar cambios enfocados en desarrollar una cultura más innovadora y abierta al fracaso. La cultura existente en ese momento, de acuerdo a la empresa, era una donde no se asumían las propias responsabilidades, consecuencia del entorno paternalista propio de las Fuerzas Armadas.

Finalmente, cabe mencionar que entre los resultados del estudio (obtenidos a través de la aplicación de una encuesta tipo Likert de Clima Laboral, sin embargo no se especifica la muestra ni el instrumento), se destaca que las dimensiones de 'Disposición al cambio', 'Relaciones Interpersonales' e 'Identidad' tendieron a recibir como respuesta 'Percepción neutra o Indiferente', en una escala de cinco categorías: percepción negativa, desfavorable, percepción neutra o indiferente, favorable, percepción positiva. Para las dimensiones de 'Comunicación' y 'Toma de Decisiones', la media de respuesta refirió a la categoría 'Desfavorable'. Es necesario enfatizar que el estudio fue realizado en el 2003, nueve años antes de que se desarrollara el proyecto sobre el cual trata la presente memoria. No obstante, ninguna otra investigación o intervención similar fue realizada en la institución desde dicha fecha, por lo que no se evidencian datos más actuales.

4.1.8. Proyecto de Desarrollo de Habilidades Sociales Organizacionales

Para colaborar con el logro de los objetivos estratégicos, así como en la solución de las problemáticas presentadas, División Personas (equivalente a Recursos Humanos), a través de su unidad de Capacitación, desarrolló un proyecto de intervención denominado como Desarrollo de Habilidades Sociales Organizacionales. El proyecto estaba conformado por dos cursos, uno de Liderazgo y otro de Comunicación Interna, y dos talleres de sensibilización, uno de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio, y otro de Clima Organizacional.

4.1.8.1. Bases técnicas

Se optó por externalizar el diseño, implementación y evaluación de los cursos y talleres, de modo que el área de Capacitación desarrolló las bases técnicas para que diversos concursantes presentaran sus propuestas. Cabe indicar que el sistema público nacional opera a través de Licitaciones Públicas, entendidas como el “*procedimiento administrativo de carácter concursal mediante el cual la Administración realiza un llamado público, convocando a los interesados para que, sujetándose a las bases fijadas, formulen propuestas, de entre las cuales seleccionará y aceptará la más conveniente*” (Ministerio de Hacienda, 2004, p. 3).

Los cursos serían impartidos en tres ocasiones, dos de las cuales serían aplicados a cargos de jefatura, y la tercera a funcionarios de División Personas. Por su parte, cada uno de los talleres de sensibilización sería implementado dos veces, a 82 personas en cada ocasión, y los participantes serían funcionarios de todos los niveles jerárquicos y de diversas áreas. Tendrían una duración de ocho horas cronológicas. Se esperaba que incluyeran una reflexión o mirada global sobre la importancia y dinámica de los cambios que estaban ocurriendo en la institución, y sobre la relevancia que tiene el poseer un buen clima organizacional, permitiendo relevar el rol que le correspondería a cada participante en el cumplimiento de los objetivos organizacionales.

4.1.8.2. Objetivos de las intervenciones

El principal objetivo del proyecto refería a: impulsar y alinear a los trabajadores al cumplimiento de los objetivos organizacionales, de acuerdo a lo indicado en el plan estratégico 2012-2016, dando énfasis a la importancia que tienen las personas para el desarrollo de las tareas.

El objetivo principal de los cursos y talleres que conformaban el proyecto refería a: relevar el rol de los gestores de personas respecto de ser articuladores de una visión sistémica en el desarrollo de habilidades blandas, orientando los cursos y talleres a dar a conocer la importancia de las temáticas tratadas en cada uno, sobre la base de elementos críticos dentro de la institución.

Finalmente, en referencia específica a los talleres de sensibilización, los objetivos declarados eran: generar una actitud positiva de los participantes respecto del proyecto de Desarrollo de Habilidades Sociales Organizacionales; relevar el rol que les corresponda a cada uno en las materias abordadas en cada taller, al interior de sus funciones y cargos.

4.1.8.3. Desarrollo de contenidos y metodología de trabajo

Se planteó que las entidades oferentes debían presentar un diseño instruccional en pos de las metas del proyecto, que contuviera los objetivos de aprendizaje y contenidos a ser abordados en cada una de las intervenciones. Cada curso o taller debía contar con una parte teórica y otra práctica, detallando las actividades experienciales, y contener un análisis de caso práctico.

4.1.8.4. Productos

Las bases técnicas definían además aquellos productos que el organismo capacitador debía desarrollar y/o entregar para cada uno de los cursos y talleres: 1. Documento(s) de apoyo para los participantes; 2. Prueba diagnóstica del conocimiento de los asistentes, aplicada de forma previa al inicio del curso o taller, con una escala de 1 a 7; 3. Prueba final, una vez terminado el curso o taller, de modo de evaluar el conocimiento adquirido por cada asistente, con una escala de 1 a 7; 4. Certificado o diploma para aquellos asistentes que aprobaran el curso o taller; 5. Informe individual para cada taller y curso, que contuviera como mínimo una descripción o apreciación global del mismo, así como también la percepción del cumplimiento de los objetivos de impacto y/o intervención.

4.1.8.5. Equipo de trabajo

Se debía describir la experiencia y trayectoria de todos los integrantes del equipo de trabajo y los relatores de los cursos y talleres, especificando si tenían experiencia en la temática específica y detallando el rol que cada profesional tendría en las actividades.

4.1.8.6. Contraparte Técnica

La contraparte Técnica estaría formada por la Jefa de División Personas, el Coordinador de dicha área y la Asistente de Capacitación, quienes debían participar en la

planificación de las intervenciones, supervisar y controlar el desarrollo del servicio, asegurando que se cumplieran los objetivos y solucionar cualquier problema o situación imprevista. La contraparte además examinaría las propuestas.

4.1.9. Taller de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio

Como ha sido señalado, la presente memoria refiere específicamente al taller de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio, siendo necesario hacer mención a algunos aspectos específicos de esta intervención. El taller fue planteado como una instancia en la que diversos miembros de la organización (de distintos niveles jerárquicos, áreas y antigüedad) pudiesen adquirir nuevos conocimientos respecto de las temáticas asociadas, cambiar actitudes negativas frente a los procesos de cambio, así como también discutir respecto de las transformaciones a ser implementadas en la organización particular. Es importante indicar que si bien el nombre indica Gestión del Cambio, los temas que engloba referían en realidad al cambio organizacional en general. Dicha discrepancia radica en que los formuladores del proyecto decidieron nombrarlo bajo el nombre de 'Gestión', a pesar de que el taller estaba orientado principalmente a personal que no estaba en posición de manejar el proceso de cambio, sino que desempeñaban un rol como 'colaboradores'.

Finalmente, y sin ánimos de ser reiterativos, se considera importante plantear que ya con el estudio de clima organizacional realizado en el 2003, se evidenciaba la necesidad de implementar este tipo de iniciativas, en pos de lograr cambios relevantes en la organización y encaminarla hacia sus objetivos estratégicos. En este sentido, la consultora que realizó el estudio recomendaba desarrollar actividades de capacitación que se enfocaran en la gestión y administración de procesos de cambio cultural, requeridos en la institución. No obstante, es necesario indicar que el proyecto constituía un hito en la organización ya que, independiente de las sugerencias realizadas a partir del estudio, era la primera vez que se invertía en el desarrollo de 'habilidades blandas' (Informante Clave 1, comunicación personal, 2012). Por tanto, existía una alta expectativa respecto de las intervenciones, puesto que su éxito o fracaso determinaría si se realizarían nuevas inversiones en este tipo de capacitación en el futuro (Informante Clave 5, comunicación personal, 2012).

4.2. Consultora de Recursos Humanos

Por otro lado, se hace necesario contextualizar respecto de la consultora que se adjudicó el proyecto. De acuerdo a lo que indicaban en su página web, se regían por el modelo Evidence-Based Management (EBM), declarando que a través de éste buscaban impactar positivamente en los resultados del negocio y desempeño organizacional de sus clientes, a través del alineamiento de la gestión de personas con la estrategia, dando énfasis permanente a la búsqueda y generación de evidencia que respalde la pertinencia e impacto de toda decisión y proceso a implementar. En este sentido, declaraban garantizar soluciones estratégicas (alineando los servicios con la estrategia de la organización), basadas en evidencia (buscando información confiable para mejorar la toma de decisiones), de alto impacto (buscando resolver los conflictos de fondo de sus clientes, desarrollando soluciones que impacten en la gestión) y basadas en la optimización de recursos (a través de soluciones efectivas y eficientes en función de las necesidades de los clientes). Todo lo anterior, manteniendo el foco en mostrar la evidencia del impacto de las intervenciones (de selección, capacitación, ejecución de modelos de competencias, etc.) en los resultados organizacionales.

Para el caso específico del área de aprendizaje (Capacitación), se planteaba como propuesta el desarrollo de intervenciones que mejorasen el desempeño individual y organizacional, derivadas de un diagnóstico de las necesidades de las personas y la institución, identificando variables contextuales pertinentes, y distinguiendo el alcance de las soluciones de capacitación tradicional de otras intervenciones. Todo esto, considerando la investigación y publicaciones actuales como fuente para definir los contenidos y actividades, así como también el desarrollo de la evidencia a través de la evaluación de las intervenciones y herramientas de formación, lo cual caracterizaría su distintivo enfoque. Siendo concordante con la perspectiva de la empresa, se agrega que se entiende a la capacitación como un proceso que debe estar ligado a la estrategia de la organización particular y a los resultados esperados. Lo anterior, basándose en el ajuste de la intervención con la realidad organizacional y su cultura particular, utilizando para ello información recogida a través de informantes clave.

4.2.1. Propuesta técnica para el proyecto de Desarrollo de Habilidades Sociales Organizacionales

A continuación, se detallarán los aspectos relevantes de la propuesta técnica con la cual la consultora se adjudicó el proyecto.

4.2.1.1. Metodología de trabajo

Se declaraba que la metodología de intervención estaba basada en los principios de la andragogía (aprendizaje de adultos): el aprendizaje debe derivar de las necesidades del participante (los ejemplos y casos a tratar en los cursos y talleres derivarían del ámbito público); las experiencias del adulto son cada vez mayores, siendo un recurso que utiliza para su aprendizaje (se desarrollarían actividades prácticas para poner en juego las propias experiencias); la orientación del adulto se enfoca en la resolución de problemas (los contenidos y actividades se presentarían de tal forma que los participantes pudiesen asociarlos con sus problemas cotidianos). La propuesta incorporaba: 1. El diseño de las actividades en función de los acuerdos a ser establecidos con la organización Cliente; 2. Dramatización con actores; 3. Exposición con herramientas de apoyo innovadoras (programa Prezi); 4. Actividades prácticas individuales y grupales (role playing, casos, experiencias estructuradas); 5. Plenarios y puestas en común.

4.2.1.2. Propuesta de objetivos y contenidos

Por otro lado, la propuesta detallaba los contenidos sugeridos para cada curso y taller. Se indicarán ahora solo aquellos asociados al taller de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio, los cuales aparecen descritos en la Tabla 1:

Objetivos Generales		
Identificar los principales componentes de la propia Cultura Organizacional. Valorar la importancia de la Cultura de la organización en la gestión de personas. Identificar los principales componentes del Cambio Organizacional. Valorar el Cambio como una oportunidad positiva que nos da la oportunidad de desarrollo tanto a las personas como a la organización.		
Objetivos específicos	Contenidos	Metodología
Describir el concepto de Cultura y Cambio y sus principales componentes. Valorar la importancia de la Cultura y el Cambio en las organizaciones.	Cultura y Cambio: definición y componentes.	Dramatización, exposición, trabajo grupal y plenario.
Identificar la relación entre la Cultura Organizacional y los estilos de trabajo de las personas que pertenecen a dicha organización.	Importancia e influencia de la Cultura. Cultura y estilos de trabajo.	Exposición, actividades grupales y análisis grupal.
Explicitar las características de la identidad propia tanto del punto de vista interno como del cómo es vista la organización desde afuera.	Cultura e Identidad: ¿Quiénes somos, cómo nos vemos, cómo nos ven?	Exposición, análisis individual, actividades grupales.
Identificar las fases de un proceso de Cambio y su impacto en las personas y en la organización.	Fases del cambio. ¿Qué hacemos cuando cambiamos? Consecuencias e impacto del cambio.	Exposición, actividades individuales y grupales.

Tabla 1. Propuesta de contenidos para el taller de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio.

4.2.1.3. Productos tangibles entregables

De acuerdo a lo indicado en las bases, se propusieron los siguientes productos a ser entregados al finalizar el proyecto: 1. manual del participante, que incluiría toda la información asociada a los contenidos del taller particular, con espacio para que los asistentes pudiesen tomar notas; 2. Evaluación de diagnóstico para el inicio del curso o

taller; 3. Evaluación de aprendizaje al finalizar; 4. Diploma de participación para cada asistente; 5. informe de cada curso y taller, que incluiría una descripción de la actividad, una apreciación global sobre su desarrollo, la percepción del cumplimiento de los objetivos, los resultados de las evaluaciones, la asistencia, conclusiones y sugerencias, y una fotocopia del diploma de cada participante.

4.2.1.4. Equipo de trabajo

En cuanto al equipo de trabajo implicado en el taller de sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio, se detallaba el nombre, profesión y estudios de especialización de la relatora seleccionada (profesional de la educación de la Universidad de Concepción, con un diplomado en Dirección y Administración de Recursos Humanos en la Pontificia Universidad Católica de Chile, y con formación en coaching), así como del relator de apoyo (psicólogo de la Universidad Central, con estudios de Magister en Psicología en la Universidad de Chile).

5. Antecedentes teóricos

El presente apartado se divide en dos capítulos. Por un lado, se hará referencia al cambio organizacional, sus implicancias y consecuencias, su relación con el concepto de cultura organizacional y el rol que juega la estrategia dentro del proceso. Este capítulo tiene como principal función destacar la relevancia del fenómeno, a modo de facilitar la comprensión sobre la posible utilidad del taller y las temáticas abordadas en el mismo.

Luego, se describirán los principios generales de lo que es la capacitación, los modelos existentes desde la perspectiva empleada por la consultora, y se detallará lo que son las intervenciones de sensibilización. Dicho capítulo cumple la meta de explicar los diversos elementos teóricos y metodológicos planteados para este tipo de intervenciones, posibilitando así el análisis posterior del taller.

No obstante, antes de referir a estas temáticas, se hace necesario detallar el enfoque propugnado por la consultora, de modo de comprender la perspectiva sobre la cual la empresa planteaba que se desarrollarían los cursos y talleres contenidos en el proyecto de Desarrollo de Habilidades Sociales Organizacionales.

5.1. Gestión Basada en la Evidencia (Evidence-Based Management)

El concepto de 'Basado en la Evidencia' no es nuevo. Se remonta a los principios de la medicina moderna (Pariante, 2010), permeando a otras áreas del conocimiento, como el trabajo social (Briggs y McBeath, 2011; Briner y Rousseau, 2011), la educación, la criminología (Briner y Rousseau, 2011; Pariante, 2010), e incluso el desarrollo de políticas gubernamentales (Briner y Rousseau, 2011).

Sin embargo, lo anterior no sucede en la gestión organizacional (Pfeffer y Sutton, 2005). A diferencia de la medicina, la gestión no es en sí misma una profesión, y por tanto, no se exige una certificación que otorgue el título de 'gerente' (Cascio, 2007), ni existen castigos para aquellos que realizan prácticas más basadas en la intuición que en la evidencia actual (Pfeffer y Sutton, 2005). Proliferan así los consultores o los 'gurús' que afirman poseer conocimientos y métodos capaces de curar cualquier problema organizacional (Pariante, 2010; Pfeffer y Sutton, 2005; Pfeffer y Sutton, 2006), y muchos administradores tienden a adoptar dichas intervenciones de moda, sin tener certeza de su efectividad (Briggs y McBeath, 2011; Briner y Rousseau, 2011; Pfeffer y Sutton, 2005;

Pfeffer y Sutton, 2006). Frente a estas problemáticas, surge el enfoque de la Gestión Basada en la Evidencia, como una práctica que busca mejorar la toma de decisiones, colaborando con la generación de ventajas competitivas (Pfeffer y Sutton, 2005). Cabe indicar que esta perspectiva surge en Europa, extendiéndose eventualmente a los países latinos (García del Junco, 2008; en Pariente, 2010).

En términos generales, la GBE refiere al *“uso consciente, explícito y juicioso del mejor razonamiento y la experiencia actual en la toma de decisiones respecto de iniciativas estratégicas”* (Elton y Billings, 2000; en Briggs y McBeath, 2011, p. 244, traducción realizada por el autor). Por tanto, busca clarificar cómo los administradores hacen uso de la evidencia para adoptar decisiones estratégicas, mejorando el proceso y la resolución de problemas (Briner y McBeath, 2011). De manera similar, aunque acercando la definición aún más a lo que es el mundo de la gestión organizacional, Briner, Denyer y Rousseau (2009) la entienden como:

“tomar decisiones a través del uso consciente, explícito y juicioso de cuatro fuentes de información: la experiencia y juicio del profesional, la evidencia del contexto local, una evaluación crítica de la mejor evidencia investigativa disponible, y la perspectiva de aquellas personas que puedan verse afectadas por la decisión” (Briner, Denyer y Rousseau, 2009, p. 19, traducción realizada por el autor).

Será esta definición la utilizada en la presente memoria para comprender el enfoque. El uso consciente refiere a que la GBE requiere la revisión sistemática de toda investigación e información pertinente a la temática o problema particular (Briner y Rousseau, 2011). Por otro lado, ser explícito radica en usar información de cada una de las cuatro fuentes de forma clara, consciente y metódica, de modo que sea posible entender el papel que éstas tuvieron en la decisión final (Briner y Rousseau, 2011). Por último, ser juicioso significa usar el juicio reflexivo para evaluar la validez y relevancia de la información extraída a partir de cada fuente (Briner y Rousseau, 2011). De esta forma, la toma de decisiones ocurre a partir de la intersección entre éstas, si bien la forma en que dichas fuentes sean integradas dependerá del contexto específico y de quién está tomando la decisión (Briner y Rousseau, 2011).

Los autores aseguran que es probable que ésta varíe de diversas maneras (Briner y Rousseau, 2011). La causal de variación refiere a la cantidad de información disponible en cada fuente, de modo que es importante asegurar la simetría entre éstas; por ejemplo, puede que haya escasez de datos respecto de quienes se verán afectados por la intervención, pero los profesionales encargados deben tener suficiente experticia sobre el problema para darle sustento a la iniciativa (Briner y Rousseau, 2011). Una segunda causa de variación refiere a la diferencia de calidad, validez y confiabilidad de la información, de modo que, si bien puede haber una gran cantidad de fuentes, es posible llegar a la conclusión de que la información disponible en alguna de ellas es de baja calidad, y por tanto, poco útil (Briner y Rousseau, 2011). Finalmente, la tercera causal refiere a que, incluso cuando las fuentes de información poseen calidad similar, puede que la pertinencia de una la haga más relevante que las otras (Briner y Rousseau, 2011).

Si bien algunos autores relevantes dentro del enfoque critican el tener en cuenta la experiencia como fuente de información válida (Pfeffer y Sutton, 2005), no considerarla puede tener consecuencias importantes, ya que en muchas ocasiones no hay evidencia externa disponible respecto a temáticas particulares, o no con la validez y confiabilidad requerida, o el acceso a la información puede ser difícil (Briner y Rousseau, 2011; Briggs y McBeath, 2011). En dichos casos, *“el uso de la experiencia y juicio de los profesionales parece muy probable, particularmente si el problema o técnica es una con la que se han encontrado frecuentemente en el pasado”* (Briner y Rousseau, 2011, p.11, traducción realizada por el autor).

Entre las problemáticas comunes para aplicar el enfoque, se pueden mencionar aquellas desarrolladas por Pfeffer y Sutton (2005), y en específico aquellas asociadas al quehacer de los consultores, a quienes les atribuyen una gran responsabilidad en los problemas vinculados a la falta de buen uso de la GBE. Lo anterior se debe a que son recompensados fundamentalmente ‘por hacer el trabajo’, pocas veces por hacerlo bien, y en muy pocas ocasiones por evaluar si efectivamente han mejorado la situación por la que fueron contratados (Pfeffer y Sutton, 2005). De hecho, si los problemas de sus clientes son resueltos solo parcialmente, significa más trabajo e ingresos para la consultora, puesto que probablemente los contraten para terminar el proceso o intervención que hayan realizado (Pfeffer y Sutton, 2005).

Para el caso específico de la psicología organizacional, a los problemas mencionados se puede agregar que la mayoría de las investigaciones actuales se centran en problemas de interés para otros investigadores, y no responden a problemáticas que surgen desde la práctica o quehacer profesional (Briner y Rousseau, 2011). Además, pocos estudios revisan metódicamente la evidencia existente respecto a temáticas particulares, y muchos profesionales de la disciplina suelen inclinarse a usar las intervenciones de moda, aun cuando no exista evidencia de su efectividad, ya que *“los clientes frecuentemente piden lo último, y si no se lo entregamos, alguien más lo hará”* (Briner y Rousseau, 2011, p. 10, traducción realizada por el autor). Por tanto, aun cuando el psicólogo organizacional desea implementar una intervención basada en la evidencia, los clientes ya han tomado una decisión respecto de qué práctica desean implementar (Briner y Rousseau, 2011).

Lo anterior adquiere un peso importante, ya que si bien el profesional dedicado a dicha área de acción no suele ser el encargado de tomar las decisiones finales, sí juega un rol de asesor, entregando información e interpretaciones relevantes a quienes toman las decisiones (Briner y Rousseau, 2011). De esta forma, considerando las cuatro fuentes de información, el psicólogo organizacional debe responder a las exigencias éticas y a sus responsabilidades para con las organizaciones e individuos clientes, sean estos internos o externos (Briner y Rousseau, 2011). Por tanto, es necesario que el profesional reformule las modas y malas prácticas en algo más cercano a aquellas técnicas establecidas y basadas en la evidencia (Briner y Rousseau, 2011).

5.2. Cambio organizacional

Antes de explicar cuáles son los planteamientos teóricos respecto de qué es el cambio organizacional, es necesario indicar que se trata de unas de las temáticas clásicas en el ámbito de las organizaciones (Cunningham, 2006; en Devos, Buelens y Bouckenooghe, 2008; Pettigrew, 1987; Rainieri, 2001; Romero, 2001; Van de Ven y Poole, 2005; Vértiz, 2008). De esta manera, parece evidente que el fenómeno ha sufrido dos consecuencias importantes: por un lado, se le ha otorgado una relevancia central, reflejado en la proliferación de estudios asociados, y por otro, ha tendido a ser conceptualizado desde una multiplicidad de perspectivas (Van de Ven y Poole, 2005; Vértiz, 2008). Teniendo presente la variedad de postulados epistemológicos respecto de

la temática, y por motivos de la presente memoria, se hace necesario establecer una definición específica de cambio organizacional, que permita comprender la relevancia y posible utilidad de las temáticas sobre las cuales trataba el taller de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio, así como también el contexto por el cual estaba atravesando la organización Cliente.

5.2.1. Cambio planeado vs cambio emergente

Es posible plantear que el cambio organizacional presenta dos modalidades básicas, referente a la diferencia entre el cambio 'planeado' y el 'no planeado' o 'emergente'. El primero sería consecuencia de acciones administrativas que tienden a buscar metas determinadas, asociadas a la reducción de costos o al aumento del valor agregado de la institución, mientras que el no planeado u obligado sería de carácter espontáneo, y puede emanar de dos posibles fuentes: la acción que deriva del estilo u orientación gerencial, y la acción que el entorno ejerce sobre la institución (Acosta, 2002), y ocurriría sin ser advertido o intencionado por los involucrados (Soto, 2001).

A esto se agrega que ambas modalidades pueden ser impulsadas o influidas por procesos externos a la organización, o como consecuencia de las acciones realizadas por sus integrantes (Acosta, 2002; Green, 2007; Pettigrew, 1987; Tsoukas y Chia, 2002). Generalmente, el fenómeno es gatillado por ambos factores, de modo que será necesario implementar transformaciones a nivel de la visión, misión, objetivos, estrategia, tácticas y/o valores, como resultado de las presiones del entorno político, económico, social, tecnológico, legal y medioambiental, y de las capacidades internas cambiantes (Green, 2007).

5.2.2. Definición de cambio organizacional

Ahora bien, teniendo en cuenta la distinción desarrollada, resulta fundamental delimitar el concepto de cambio organizacional. Para ello, es de gran utilidad analizar diversas definiciones que recojan las posibilidades tanto del cambio planeado como del emergente.

Una definición genérica es aquella formulada por Acosta (2002), quien plantea que el cambio organizacional es *“el conjunto de transformaciones que se realizan en las distintas dimensiones de las organizaciones, es producido tanto por fuerzas naturales como impulsado por la voluntad de quienes las crean y las impulsan”* (p.22). Por tanto, el cambio sería un proceso realizado en un punto concreto del tiempo, en función de variables internas y/o externas.

Desde una perspectiva similar, si bien detallando en qué niveles ocurre, Collette y Delisle (1988) consideran que éste refiere a *“toda modificación observada en la cultura o estructura de un sistema organizacional y que posee un carácter relativamente perdurable”* (p.30). Plantean que los cambios significativos implican la transición al menos provisional desde un estado de equilibrio hacia uno de desequilibrio, para buscar uno de nueva estabilidad (Collette y Delisle, 1988). Por tanto, debe cumplir con tres criterios básicos: 1. Se trata de una modificación en el estado de la organización; 2. Debe ser observable; 3. Debe ser relativamente estable, por lo que una alteración de corta duración no puede ser considerada como cambio (Mota, 1993; en Uzcátegui, Rodríguez y Mendoza, 2005). Agregan que la observación del cambio es realizada en dos momentos: al definir qué es lo que se busca cambiar, y luego de transcurrido cierto tiempo de la intervención desarrollada, de modo de evaluar si se alcanzaron las transformaciones deseadas (Collette y Delisle, 1988).

Si bien las definiciones indicadas presentan algunas características que las distinguen, ambas permiten conceptualizar el cambio organizacional dentro de una perspectiva general, siendo de gran utilidad como aproximación básica y de fácil comprensión. No obstante, es necesario destacar que ninguno de estos planteamientos toma en consideración factores de mayor complejidad (tales como las variables contextuales y culturales) que pueden estar involucrados en el fenómeno, así como tampoco el o los medios por los cuales ocurre o se impulsa, ni destacan el rol que cumplen los actores implicados en el mismo, así como tampoco la posible resistencia que estos puedan presentar ante el fenómeno. Si bien la conceptualización de Acosta (2002) hace referencia a la ‘voluntad’ de los involucrados, la menciona como una posible fuente, y no como un elemento relevante en los procesos de cambio. Por otro lado, la noción de que el cambio es el paso de un estado a otro, como lo plantean Collette y Delisle

(1988), y de que es observable al evidenciar las modificaciones en dos momentos separados en el tiempo, resulta enormemente criticable, al menos desde las posturas que comprenden el fenómeno como un proceso continuo, donde el cambio constituye la característica constante (y no epifenomenológica) de las organizaciones (Collins, 1998, Hatch, 1997, en Burnes, 2004; De Cock y Rickards, 1996; Green, 2007; Tsoukas y Chia, 2002; Van de Ven y Poole, 2005).

En pos de dicha meta, se considerará en la presente memoria la definición y planteamientos de Pettigrew (1987), los cuales abarcan muchos de los elementos indicados, y por tanto, la forma en que el cambio organizacional podría haber sido comprendido en las organizaciones involucradas en el desarrollo del taller de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio, definiendo el concepto desde una perspectiva abarcativa.

Pettigrew (1987) entiende el cambio organizacional como el “*complejo proceso analítico, político y cultural de desafiar y cambiar las creencias fundamentales, la estructura y estrategia de la firma*” (p.650, traducción realizada por el autor). Añade que el concepto debe ser entendido como un proceso iterativo y multinivel, con resultados que emergen no sólo de debates o decisiones meramente racionales, sino que también de los compromisos e intereses de las personas y los grupos, las fuerzas burocráticas existentes y los cambios en el ambiente externo (Pettigrew, 1987).

Si bien a simple vista esta definición no parece cumplir con los criterios anteriormente señalados, es necesario explicitar la postura que le da sustento. Pettigrew (1987) señala que la comprensión del fenómeno debe considerar las fuerzas tanto internas (endógenas) como externas (exógenas) que pueden impulsar las transformaciones, así como los procesos decisionales o planificados (que llama ‘oportunidad’) y los emergentes (siendo necesario tener en cuenta ‘la sorpresa’), dejando en claro que si bien el cambio es un proceso inherente a las instituciones, la estabilidad y continuidad, como conceptos que permiten su análisis y encuadre, forman también parte de la realidad organizacional (Pettigrew, 1987).

Respecto del papel que juega el liderazgo y los niveles directivos en el cambio organizacional, deja en claro que *“el rol del comportamiento de liderazgo es un ingrediente central pero es solo uno de los ingredientes, en un complejo proceso analítico, político y cultural”* (Pettigrew, 1987, p.650, traducción realizada por el autor). El proceso de administrar y liderar el cambio organizacional requiere de capacidad de comprensión y táctica, siendo la fuerza propositiva que moviliza visiones y posturas (frecuentemente inarticuladas e imprecisas), utilizadas para desafiar las creencias dominantes y los arreglos institucionales (Pettigrew, 1987). Se trataría de un rol continuo en el tiempo, pero enmarcado dentro de un conjunto de condiciones que anteceden a las transformaciones, por lo que el gestor del cambio estaría en una posición contextualizada, al responder a fuerzas políticas y culturales propias de la organización, y a su vez debe dar cuenta de aquellas fuerzas económicas y competitivas dentro de las cuales ésta debe operar (Pettigrew, 1987).

Otra idea relevante planteada por Pettigrew (1987) refiere a los conceptos de contexto, contenido y proceso del cambio. El contexto tiene dos niveles, uno externo y otro interno. El primero refiere al ambiente social, económico, político y competitivo en el cual la organización opera, mientras que el segundo incluye la estructura, cultura organizacional y entorno político (relaciones de poder internas) a través de los cuales las ideas sobre el cambio deben proceder (Pettigrew, 1987). Por otro lado, el contenido hace referencia a las áreas particulares que serán sujetas a transformación (por ejemplo, cambios tecnológicos, culturales, etc.) (Pettigrew, 1987). Finalmente, el proceso refiere a *“las acciones, reacciones e interacciones de las distintas partes interesadas mientras buscan mover la firma de su estado presente al futuro”* (Pettigrew, 1987, pp.657-658, traducción realizada por el autor), para las cuales es necesario considerar previamente qué impacto tiene el cambio en los individuos que conforman la organización, dando énfasis a la capacidad y deseo de las personas de ajustarse a las nuevas condiciones, de modo de alcanzar las metas planteadas (Pettigrew, 1987). De esta forma, el ‘qué’ del cambio refiere a su contenido, su ‘por qué’ deriva del análisis del contexto interno y externo, y el ‘cómo’ a partir de la examinación del proceso (Pettigrew, 1987).

Finalmente, es necesario explicar en función de las bases teóricas que sustentan la presente memoria, por qué Pettigrew (1987) le da relevancia a los conceptos de cultura,

estructura y estrategia organizacional dentro de los procesos de cambio. El autor comprende estos elementos no como factores neutrales que responden a necesidades de eficiencia o adaptabilidad, sino más bien como constructos capaces de proteger los intereses de los grupos dominantes, reduciendo las posibilidades de desafío (Pettigrew, 1987). En este sentido, ciertas características del contexto interno y externo pueden ser movilizadas por dichos grupos (u otros que pretendan su posición) para legitimar el orden actual, o por otro lado, instaurar uno nuevo (Pettigrew, 1987). Por tanto, para ejecutar los cambios organizacionales, es necesario “*retar las ideologías, culturas, sistemas de significado y relaciones de poder dominantes en la organización*” (Pettigrew, 1987, pp.659-660, traducción realizada por el autor).

5.2.3. Modelos de gestión del cambio organizacional planeado

Considerando lo anterior, una gran cantidad de académicos plantean que, para que las transformaciones requeridas sean exitosas, es necesario diseñar e implementar un modelo de cambio que permita enmarcar el proceso (Beer y Nohria, 2000; Garvin y Roberto, 2005; Green, 2007; Kotter, 1996; Rainieri, 2001). Un modelo refiere a un “*conjunto de prácticas de dirección de cambio cuyo uso facilita el éxito de estos procesos*” (Kanter, Stein y Jick, 1992; Dauphinai y Pederson, 1995; Nadler, 1998; en Rainieri, 2001, p.23). Dichas prácticas constituirían un set de comportamientos e interacciones, de las cuales se asume que, al ser ejecutadas correctamente, aumentarían la probabilidad de éxito de las iniciativas de cambio organizacional (Rainieri, 2001; Waissbluth, 2008). Un modelo clásico es aquel desarrollado por Kotter (1996), quien considera ocho pasos para implementar transformaciones organizacionales exitosas:

- a. Crear un sentido de urgencia al interior de la organización: esta etapa es fundamental para disminuir la autocomplacencia e inercia de los trabajadores, la cual obstaculiza que se interesen con el problema enfrentado. Lo importante es lograr que los actores conozcan la realidad a la que la institución se enfrenta y perciban la necesidad de desarrollar el cambio planteado. En muchas ocasiones, se llevan a cabo solo algunas iniciativas para disminuir los niveles de complacencia, siendo necesario un trabajo constante.

- b. Crear una coalición poderosa para el cambio: debe estar formada por personas en posición de poder e influencia, con capacidad de liderazgo, credibilidad y experticia al interior de la organización, que compartan un objetivo común, adoptando decisiones respecto de los aspectos clave del proceso de cambio.
- c. Desarrollar una visión sobre el estado futuro que se desea alcanzar: esta etapa permite clarificar la dirección general o meta del cambio, enmarcando todas las 'micro decisiones' implicadas en el proceso, motivar a las personas a realizar acciones en pos de dicha dirección, y ayudar a alinear y coordinar la acción de diversos actores de manera eficiente y rápida. Para lograr esto, es necesario que la visión sea realista, articule la perspectiva de los stakeholders involucrados (inversionistas, empleados, clientes, comunidades, proveedores), sea suficientemente flexible para permitir distintas iniciativas, y sea fácil de comunicar.
- d. Comunicar la visión: será efectiva cuando ésta y sus objetivos puedan ser entendidos por todos los involucrados. Debe ser expresada de manera simple, comunicarse por múltiples foros (memorandos, reuniones, interacción formal e informal), repetirse constantemente, y asegurar una comunicación de doble vía.
- e. Empoderar a otros para actuar la visión: existen diversos obstáculos que pueden impedir que los empleados desarrollen los cambios. Para lograr que las personas se comprometan y actúen en pos del cambio, será necesario eliminar las barreras existentes, como una estructura formal restrictiva para las iniciativas, la ausencia de las habilidades requeridas, etc.
- f. Crear y planear metas a corto plazo: se recomienda planificar logros (visibles, medibles y asociados a los esfuerzos de cambio), implementarlos y gestionarlos, y reconocer públicamente a las personas que lo hicieron posible. Este tipo de hitos refuerza la iniciativa, contribuyendo a reducir la resistencia y mantener el respaldo de las jefaturas.
- g. Consolidar mejoras y producir nuevos cambios: el programa de cambio es aun frágil, y sin un trabajo continuo, puede fracasar. Será necesario hacer uso de la credibilidad lograda para desarrollar nuevos proyectos que permitan cambiar el resto de los

sistemas organizacionales, las estructuras y políticas que no se ajustan entre sí y/o a la visión.

- h. Institucionalización del cambio en la cultura organizacional: finalmente, para que las transformaciones desarrolladas sean perdurables, es necesario que las nuevas prácticas sean enraizadas en la organización. De no ser así, es probable que las creencias y valores propios de la cultura las hagan desaparecer con el paso del tiempo. El autor sugiere que las modificaciones en las normas y valores compartidos sucedan al final, no al principio, y estén ancladas en evidencia que respalde el hecho de que las nuevas prácticas son más efectivas.

Kotter (1996) concluye que es debido a la dificultad de modificar la cultura organizacional que el proceso de gestión del cambio toma tanto tiempo, requiere de mucha energía y liderazgo y las transformaciones a nivel cultural se realizan al final.

Finalmente, es importante destacar que algunos autores se muestran contrarios al uso de modelos de cambio planeado, criticándolos de ser excesivamente lineales para un fenómeno que evidentemente no lo es (Buchanan y Storey, 1997, en Burnes, 2004; De Cock y Rickards, 1996; Tsoukas y Chia, 2002). Se ha planteado también que el cambio en realidad se desenvuelve en microprocesos y acciones ejercidas por los actores organizacionales, de las cuales los modelos no dan cuenta (Tsoukas y Chia, 2002). No se pretende en esta memoria soslayar ni resolver estas discusiones. No obstante, es importante indicar que si bien las críticas planteadas pueden tener fundamento, el uso de modelos es enormemente útil para definir cómo diseñar, ejecutar y evaluar un programa de cambio y el logro de sus objetivos. Incluso Tsoukas y Chia (2002), críticos de los modelos lineales, afirman que *“el conocimiento directo (intuición) y el conocimiento conceptual son complementarios. Cada uno provee algo que el otro no puede”* (p.572, traducción realizada por el autor). También De Cock y Rickards (1996) destacan que estos esquemas pueden ser útiles como mecanismos vinculadores entre los actores involucrados.

5.2.4. Resistencia al cambio organizacional

Como lo indica el modelo presentado, el cambio organizacional exige a los trabajadores transformar en algún nivel los hábitos, creencias, actitudes y valores con los que se desenvuelven cotidianamente y que aprecian, o a los cuales al menos están acostumbrados (Garvin y Roberto, 2005; Kotter, 1996; Schein, 2009). Frente a esto, muchos de los miembros de la institución desarrollan respuestas de resistencia a las modificaciones que han sido o serán implementadas (Kotter y Schlesinger, 2008). Trabajar sobre dichas resistencias se hace fundamental, ya que *“el éxito de estos programas requiere de convencer a cooperar a grupos humanos con una diversidad de percepciones, intereses y actitudes hacia el programa de cambio propuesto”* (Rainieri, 2001, p.4). Por tanto, si los trabajadores no perciben la necesidad real de modificar su comportamiento, mantendrán sus hábitos y conductas (Garvin y Roberto, 2005; Gordon, 1997, en Acosta, 2002; Kotter, 1996; Kotter y Schlesinger, 2008).

La resistencia al cambio puede ser comprendida como *“la fuerza que aparece de forma natural y que se opone a la introducción de cambios en las organizaciones”* (Acosta, 2002, p.18). Una definición similar es aquella planteada por Zaltman y Duncan (1977; en Danisman, 2010), entendiéndola como *“cualquier conducta que sirve para mantener el status quo frente a las presiones para alterar el status quo”* (p.202, traducción realizada por el autor). Este tipo de oposición es común y natural, teniendo en cuenta que el cambio *“no fue buscado por ellos [los funcionarios], no es bienvenido, es percibido como disruptivo y amenazante, saca la situación de balance, los deja fuera de su ‘zona de confort’, y en una de esas, tal vez los despidan”* (Waissbluth, 2008, p.13, corchetes agregados por el autor).

Si bien algunos autores han planteado que la resistencia al cambio organizacional conlleva necesariamente una oposición explícita frente a las modificaciones planeadas (Qian y Daniels, 2008), se considera necesario indicar que involucra otros elementos relevantes. En este sentido, Acosta (2002) afirma que el concepto implica también un elemento actitudinal, donde la persona se muestra reacia al cambio y lo considera nocivo para la institución, lo cual impulsaría la aparición de un componente afectivo negativo

hacia dichas transformaciones, que a su vez tiende a motivar la aparición de una acción activa en su contra.

Finalmente, es relevante indicar que la resistencia no es necesariamente negativa, ya que posibilita el debate sobre la pertinencia o no del programa de cambio a ser implementado (Acosta, 2002; Kotter y Schlesinger, 2008). No obstante, es fundamental abordar y enfrentar de alguna forma este tipo de oposición (Garvin y Roberto, 2005; Kotter y Schlesinger, 2008).

5.2.4.1. Intervenciones para afrontar la resistencia al cambio organizacional

Al referir a las estrategias disponibles para hacer frente a la resistencia al cambio, es de gran utilidad emplear la descripción realizada por Kotter y Schlesinger (2008), quienes plantean diversos métodos de intervención, los cuales deben ser elegidos en función de un diagnóstico previo de las posibles causas de resistencia presentadas por las personas que se verán afectadas, distinguiendo:

- a. Educación y comunicación: conlleva educar a los trabajadores antes de la implementación del plan de cambio, respecto de sus fundamentos e implicancias, lo cual facilita que las personas comprendan la necesidad y lógica del mismo, siendo ideal cuando la resistencia surge por la falta de información o al existir análisis inadecuados, sobre todo si quienes dirigen el cambio requieren de la participación y ayuda de los opositores. No obstante, exige de una buena relación entre los primeros y los segundos, así como mucho tiempo y esfuerzo.
- b. Participación y compromiso: refiere a involucrar a los opositores en algún elemento del diseño e implementación del programa de cambio. Requiere escuchar a aquellos que se verán afectados por las transformaciones y aplicar sus consejos en alguna medida. Se recomienda su uso cuando los gestores no tienen toda la información necesaria para diseñar e implementar el cambio, o cuando necesitan del compromiso incondicional de los involucrados.

- c. **Facilitación y apoyo:** implica brindar apoyo a los trabajadores, a través de capacitación en nuevas destrezas, otorgar tiempo libre luego de períodos de trabajo demandantes, o escuchar y dar apoyo emocional. Es más eficaz cuando las causas de la resistencia se asocian a la ansiedad y el miedo.
- d. **Negociación y acuerdo:** refiere a ofrecer incentivos a los opositores, siendo conveniente cuando alguien perderá beneficios con el cambio y el efecto que su resistencia tendría es alto.
- e. **Manipulación y cooptación:** implica un uso selectivo de la información y la estructuración de los eventos de forma deliberada, dándole al trabajador resistente alguna función en el diseño o implementación del plan de cambio. Lo que se busca no es su consejo, sino que obtener su respaldo.
- f. **Coerción explícita e implícita:** conlleva forzar a los trabajadores a aceptar el cambio a través de amenazas explícitas o camufladas, o eliminar la resistencia a través de su despido o transferencia a otro cargo.

Si los factores contextuales le permiten al ejecutivo seleccionar las estrategias, es recomendable que éstas involucren a las personas utilizando métodos como la educación y comunicación, la participación y compromiso, y la facilitación y apoyo, ya que forzar el cambio en los empleados, engañarlos o 'sobornarlos', puede tener consecuencias negativas tanto en el corto como en el largo plazo (Kotter y Schlesinger, 2008). Plantean además que el error más común es usar un solo método o un conjunto de ellos independiente de la situación en la que se encuentra la organización, y el segundo más frecuente es gestionar el cambio de forma gradual y desarticulada, sin una estrategia clara (Kotter y Schlesinger, 2008).

5.2.4.2. Resistencia al cambio y cultura organizacional

Teniendo en cuenta muchas de las ideas expuestas en los apartados anteriores, así como también las temáticas abordadas en el taller sobre el cual trata la presente memoria (Cultura Organizacional y Gestión del Cambio), se hace necesario referir a la temática de la cultura organizacional, y en específico, a su relación con el cambio y la

resistencia al mismo. Su relevancia radica en un hecho muy simple, mencionado pero no detallado anteriormente: las transformaciones en las prácticas, creencias y valores organizacionales deben estar ancladas de una u otra manera en la cultura propia de la institución (Danisman, 2010; Díaz, 2005, en Díaz, 2010; Kotter, 1996). Como señala Gore (2004), *“por debajo de los objetivos, la estrategia y la estructura existen condicionantes más profundas que mantienen las formas organizativas: eso es lo que solemos llamar ‘cultura’”* (p.132).

Si entendemos la cultura como *“las normas de comportamiento y valores compartidos por un grupo de personas”* (Kotter, 1996, p.48, traducción realizada por el autor), es posible considerar que aquellas prácticas que no resultan compatibles con dicho patrón serán difícilmente instauradas o mantenidas en el tiempo (Danisman, 2010; Kotter, 1996), apareciendo así la resistencia (Adler, 1997, Zaltman y Duncan, 1977; en Danisman, 2010). El proceso se hace aún más complejo, teniendo en cuenta que los componentes de la cultura organizacional suelen ser difíciles de detectar u observar para aquellos que están engullidos en ella, por lo que su influencia aparece como sutil o imperceptible para los integrantes de la organización (González y Tarragó, 2008; Gore, 2004; Kotter, 1996; Schein, 2006).

De esta forma, Kotter (1996) afirma que la cultura es tan relevante en los procesos de cambio debido a que: 1. Los individuos son seleccionados y adoctrinados a partir de los comportamientos y valores que la conforman; 2. La cultura se expresa a través de las acciones de cientos o miles de personas (los trabajadores); 3. Todo esto ocurre a un nivel no consciente y por tanto difícil de desafiar. En este sentido, todo cambio relevante requerirá simultáneamente el respetar y modificar de forma gradual algunos elementos culturales en los cuales se arraigan las prácticas y creencias organizacionales (Kotter, 1996; Lewin, 1947, en Burnes, 2004).

Finalmente, también es necesario considerar que los elementos culturales propios del sector y la sociedad en la cual las organizaciones se enmarcan tienen un impacto en sus valores y modelos explicativos (Danisman, 2010). Cuando esto sucede, *“dichos valores y comprensiones no pueden ser cambiados fácilmente debido a sus raíces sociales y su naturaleza socio-dinámica”* (Mek, 1988, Trompernaars y Hampden-Turner, 1998, en Danisman, 2010, p.201, traducción realizada por el autor). Teniendo en cuenta lo

anterior, a continuación se hará referencia a las características propias del cambio y resistencia en las instituciones públicas, así como algunos elementos comunes a las organizaciones chilenas.

5.2.5. Cambio organizacional y resistencia en el sector público

Las organizaciones públicas no están exentas a las presiones realizadas en los últimos años a las industrias, que exigen cada vez más flexibilidad, calidad, eficiencia y fluidez en los servicios (Díaz, 2010). De esta forma, el sector público ha sido empujado hacia *“una gestión orientada a los ciudadanos, basada en las ideas, la innovación y las redes, por sobre aquella orientada a la gestión de los recursos”* (McLaughlin, Osborne y Ferlie, 2002; en Díaz, 2010, p.8-9), lo cual ha traído a su vez intentos por mejorar la estructura y procesos administrativos, que buscan la ‘des-burocratización’ de las instituciones, la consideración de los consumidores ahora como clientes, y la tendencia a buscar estándares de administración de resultados, con un foco en el control a partir de indicadores observables (Díaz, 2010). Esto apuntaría a aumentar la flexibilidad en la gestión, e implementar estrategias centradas en el ‘Cliente’ (Díaz, 2010).

Si bien estos procesos han sido implementados en un gran número de organizaciones públicas, y han tendido a ser cada vez más populares entre las mismas, existirían diversas características, fundamentalmente culturales, que dificultan su consecución (Dunleavy, Margetts, Bastow y Tinkler, 2005, Simpson y Hibbert, 2008; en Díaz, 2010). Entre éstas, cabe indicar que las organizaciones públicas están regidas por restricciones políticas, la necesidad de que los cambios sean conocidos a nivel público, la existencia de múltiples stakeholders o actores institucionales y políticos (que tienen agendas contradictorias e intereses múltiples), presiones de sectores políticos que buscan proteger sus intereses, y dificultades para modificar las leyes y el control jurisdiccional que rige su actuar (Díaz, 2010; Thenint, 2010; Waissbluth, 2008). A esto se suma que deben responder a diversos objetivos, los cuales suelen ser vagos comparados con aquellos propios del ámbito privado, y el proceso de toma de decisiones es aún más complejo (Thenint, 2010). En resumen, se trataría de organizaciones a las que se les atribuyen como características generales el conservadurismo, pasividad, y una naturaleza mecánica y tradicionalista (Guerrero, 2004; en Díaz, 2010).

Por otro lado, existen ciertos vicios comunes en el sector, tanto de los directivos como de los funcionarios. Entre los primeros, es posible señalar el hecho de que estos rotan frecuentemente, suelen tener pocas habilidades gerenciales y de liderazgo (lo que deteriora el clima organizacional), generalmente no consideran opiniones relevantes de los actores involucrados, y escasamente comunican los mensajes importantes (Waissbluth, 2008). Entre los vicios propios de los funcionarios, se puede mencionar estar defendidos por evaluaciones poco efectivas, la resistencia (pasiva o activa) a cualquier posible reforma que pueda afectar la influencia del grupo sindical, y la defensa de parcelas de poder, lo que puede llevar a proteger conductas inadecuadas (Waissbluth, 2008). Todo lo anterior contribuye a que sean trabajadores que frecuentemente se encuentran desmotivados con sus labores, profundamente desconfiados hacia los reformadores y consultores que pretenden desarrollar nuevas iniciativas de cambio (Waissbluth, 2008), teniendo en cuenta que los ciclos electorales de los altos funcionarios públicos pueden hacer que estos no duren lo suficiente en su cargo para alcanzar los objetivos de un proyecto de este tipo (Thenint, 2010).

Es posible plantear que estos problemas derivan en alguna medida de la ausencia de presiones estructurales internas en pos de la eficiencia en la gestión, y del hecho de que la evaluación de los resultados es más difícil que en el ámbito privado, al no existir criterios definidos (Díaz, 2010; Martín, 2005), así como también de que la toma de riesgos (inherente en las iniciativas de cambio) es un tema complejo, dado que el fracaso puede tener un impacto drástico a nivel nacional y para la ciudadanía (Thenint, 2010). Por tanto, *“si la gestión del cambio en empresas es difícil, toma tiempo, y no siempre tiene éxito, las naturales restricciones del sector público hacen que esta aventura sea doblemente difícil y lenta, y con tasas de éxito aún menores”* (Waissbluth, 2008, p.2).

El caso chileno no es ajeno a estas particularidades. Desde una mirada sociológica, Vignolo, Ramírez y Vergara (2010) afirman que la cultura de la gestión pública chilena se caracteriza por la *“instalación de prácticas de ocultamiento de información, constitución de grupos de poder al interior de la organización y luchas entre ellos, instalación de altos niveles de desconfianza, «chaqueteo», oposición a proyectos de mejoramiento propuestos por otras asociaciones, etc.”* (p.192). En dichas condiciones, implementar cambios específicos y desarrollar culturas innovadoras en la gestión pública se vuelven tareas altamente complejas (Vignolo, Ramírez y Vergara, 2010).

Lo señalado hasta ahora no significa que los cambios e innovación en el ámbito público sean imposibles. Lo que se plantea más bien es la necesidad de considerar las características y requerimientos de las organizaciones de dicho sector, así como de sus contextos y actores (Díaz, 2010). No tener en cuenta lo anterior podría llevar a que *“la innovación organizacional que se pretende realizar por medio de estas reformas, se traduzca en dinámicas marcadas por una simple lógica de ensayo y error y, la flexibilidad derive en un mero ejercicio casuístico”* (Díaz, 2010, p.24).

Finalmente, y como un elemento a rescatar dentro de todos los obstáculos indicados se puede plantear que existen otros elementos que permiten estimular a nivel individual e institucional este tipo de procesos. Dentro del primero, pueden mencionarse el desarrollo de carrera, reconocimiento profesional, prestigio, autodesarrollo, etc., mientras que a nivel organizacional cabe indicar una ampliación de las relaciones públicas, el aumento de los fondos, la solución de problemas de la ciudadanía, la propagación de las iniciativas y el aumento del personal (Miles y Roster, 2005; en Thenint, 2010). No obstante, para todo lo anterior se requiere de una estrategia robusta que le de sustento al proceso de cambio y las iniciativas contenidas (Ramírez, 2002; Thenint, 2010).

5.3. Estrategia organizacional

Cabe indicar que no existe una definición única y suficientemente acabada del concepto de estrategia organizacional (Aragón, 1996; Aragón, 1998; Boyne y Walker, 2004; Mintzberg, 1987). Integrando diversas definiciones, es posible afirmar que el concepto implica el medio por el cual las organizaciones definen el rubro al que pertenecen (Kaplan, 2007; Learned, Christensen, Andrews y Guth, 1965; en Aragón, 1998), estableciendo los propósitos por los cuales buscan regirse dentro de dicho ámbito de acción y las iniciativas con las cuales les darán alcance (Chandler, 1962, Schende y Hatten, 1972; en Aragón, 1998; Jofré, 2002; Mintzberg, 1987), a modo de responder a las oportunidades y amenazas a las que se ven enfrentadas, considerando las fortalezas y debilidades internas (Jofré, 2002; Steiner y Miner, 1977, en Aragón, 1998) para el desarrollo o fortalecimiento de sus ventajas competitivas (Jofré, 2002; Porter, 1985, en Aragón, 1998; Kaplan, 2007; Kaplan y Norton, 2008), definiendo así qué tipo de organización desea ser en el futuro (Bueno, 1996; en Aragón, 1998). De esta manera, la estrategia permite alinear a los trabajadores y sus labores con los objetivos

organizacionales, dotándolos de un sentido y propósito, y permitiendo la coordinación de las diversas funciones (Collis y Rukstad, 2008; Kaplan y Norton, 2000).

Para ser efectiva, la estrategia organizacional ha de cumplir con algunos principios básicos: 1. Un objetivo específico, medible y sujeto a plazos, el cual se considera que maximizará el valor de la organización; 2. El alcance, que refiere al ámbito en que la organización se desempeña en términos de qué clientes (usuarios) u ofertas desea manejar; 3. La ventaja competitiva, que implica la declaración de la propuesta de valor para el Cliente o usuario, y las actividades únicas o la compleja combinación de tareas que la sustentan (Collis y Rukstad, 2008). Kaplan y Norton (2008) agregan que también se hace necesario definir qué capacidades del recurso humano son requisito para desarrollar dichos procesos.

Para definir la estrategia, será necesario revisar la misión organizacional y los valores centrales, con lo cual es posible desarrollar una visión estratégica (aquello en lo que la organización desea convertirse), lo que se traduce en objetivos estratégicos que puedan comunicarse fácilmente a todas las unidades (Kaplan y Norton, 2000). A su vez, los objetivos son vinculados con los procesos críticos, y finalmente, con el personal, la tecnología, el clima y cultura organizacional necesarios para llevar a cabo la estrategia, lo que permite alinear al recurso humano y la tecnología con la misma (Kaplan y Norton, 2000). El documento resultante que sintetiza lo anterior es lo que comúnmente se denomina como 'plan estratégico' (Kaplan, 2007).

Finalmente, y de gran relevancia para la presente memoria, Kaplan y Norton (2008) afirman que es necesario identificar y autorizar recursos para una serie de iniciativas estratégicas, entendiéndolas como "*un proyecto y programa discrecional, de duración limitada, diseñado para cerrar una brecha en el desempeño*" (p. 46). Las iniciativas debiesen estar enfocadas a múltiples objetivos estratégicos, lo que permite que la institución se vea beneficiada por diversas intervenciones vinculadas (Kaplan y Norton, 2008). Independiente de todo lo anterior, es importante destacar que si bien las ideas hasta aquí indicadas son fácilmente asimilables para el ámbito privado, conceptos como 'Cliente' o 'competencia' no forman parte del vocabulario propio de las organizaciones públicas.

En este sentido, Boyne y Walker (2004) afirman que, a diferencia del sector privado, donde la estrategia es entendida como un 'arma' diseñada para vencer a los rivales, en el ámbito público el concepto constituye un medio para mejorar los servicios. Además, las organizaciones del sector privado pueden seleccionar qué estrategia emplear (dentro de ciertas restricciones tecnológicas y de mercado), mientras que el ámbito público tiene mayor probabilidad de que ésta sea impuesta, en función de las políticas de gobierno imperantes (Boyne y Walker, 2004). Análogamente, Díaz (2010) asegura que se tiende a asumir que las opciones de ajuste y decisiones estratégicas del sector público son más restringidas que en el privado, en el cual las presiones de mercado no son tan taxativas. Además, las decisiones estratégicas en el ámbito público requieren del desarrollo de múltiples transacciones con los diversos actores (usuarios, empleados, actores políticos, etc.), lo que generalmente conlleva conflictos de intereses (Díaz, 2010).

Independiente de estas particularidades, las nociones desarrolladas por Collis y Rukstad (2008) y Kaplan y Norton (2008) pueden ser aplicadas también a las instituciones públicas, ya que si bien éstas no tienen ámbito de comparación o competencia (al menos no a nivel nacional), al ser las únicas que entregan un servicio determinado, sí se rigen por exigencias de mejoras en términos de la calidad, efectividad y eficiencia, para lo cual el diseño y uso de una estrategia, plan y objetivos estratégicos juega un rol fundamental.

De esta forma, es posible seguir las ideas de Díaz (2010), quien plantea que:

“Al igual que en el sector privado, las instituciones públicas se inscribirían en contextos de acción específicos, con requerimientos, posibilidades y obstáculos particulares y que si bien ellos determinarían en un amplio rango su libertad de acción, existirían no obstante márgenes para operar decisiones estratégicas en materias relativas tanto a los focos que privilegien en su accionar, así como a sus modalidades de funcionamiento” (p.14).

5.3.1. Iniciativas estratégicas

Retomando los postulados de Kaplan y Norton (2008), las iniciativas organizacionales serán estratégicas en la medida que se alinean con uno o más de los

objetivos declarados por la institución en su estrategia, y se diseñan para cerrar una brecha en el desempeño. Dicho criterio también aplicaría para las iniciativas desarrolladas desde Recursos Humanos en función de la estrategia de personas. Autores como Rainieri (2001) concuerdan con estas nociones, respecto de lo que denominan como 'herramientas de Recursos Humanos de alto impacto', las cuales refieren a intervenciones "*orientadas a mejorar, a través de su implementación, la eficiencia, productividad y flexibilidad del personal*" (p.7). Este tipo de herramientas impactan sobre los procesos y el desempeño organizacional, pues posibilitan la mejora en el rendimiento individual y grupal, así como la cohesión de los trabajadores en torno a los objetivos estratégicos de la organización (Whittington, Pettigrew y Conyon, 1999; en Rainieri, 2001).

5.3.1.1. Capacitación y desarrollo de personas

Dentro de estas iniciativas, aquellas enfocadas a la capacitación adquieren un rol central, puesto que dichas intervenciones tienen como tarea tradicional el cierre de una brecha en el desempeño (McArdle, 2010; Rothwell y Kazanas, 2011; Stone, 2009; Salas y Stagl, 2009), facilitando la adquisición de aprendizajes necesarios para llevar a término los procesos declarados, a ser transferidos al puesto de trabajo (Kirkpatrick, 2000; Salas y Stagl, 2009). Lo anterior se realiza a través de un análisis sistemático de los problemas de desempeño, identificando sus causas y efectuando las soluciones requeridas, colaborando así con el aumento de la eficiencia y eficacia organizacional (Rothwell y Kazanas, 2008) y el desarrollo de ventajas competitivas (Peteraf, 1993; en Sattar, 2011), lo cual se logra en la medida que estas iniciativas se encuentran alineadas con las necesidades organizacionales (Stone, 2009).

5.3.1.1.1. Definición y relevancia de la capacitación

La capacitación puede ser entendida como "*el proceso para obtener o transferir CAD (conocimiento, aptitudes y destrezas) necesarios para llevar a cabo una actividad o tarea específica*" (Sattar, 2011, p.43, traducción realizada por el autor). A estos elementos se agrega también el desarrollo de las actitudes requeridas para la realización de las labores o actividades (Peteraf, 1993; en Sattar, 2011). En definitiva, es una herramienta que busca el desarrollo de los conocimientos, destrezas y/o actitudes necesarias para el desempeño esperado (Sattar, 2011), a través de la adquisición del aprendizaje afectivo,

cognitivo y conductual requerido para el rendimiento individual (Kraiger, Ford y Salas, 1993; en Salas y Stagl, 2009). Dichos aprendizajes pueden ser transferidos al puesto de trabajo, y eventualmente, impactar en los resultados organizacionales (Kozlowski, Brown, Weissbein, Cannon-Bowers y Salas, 2000; en Salas y Stagl, 2009).

Como ha sido indicado, el objetivo último de la capacitación es cerrar una brecha entre el desempeño actual y el deseado (McArdle, 2010; Rothwell y Kazanas, 2008; Stone, 2009; Salas y Stagl, 2009), siempre y cuando ésta se deba a *“la carencia del conocimiento o destrezas o las actitudes erradas”* por parte de los empleados (Rothwell y Kazanas, 2008, p.13, traducción realizada por el autor). Aspectos como la falta de motivación con las tareas, incentivos (Rothwell y Kazanas, 2008), feedback en el puesto de trabajo (McArdle, 2010; Rothwell y Kazanas, 2008; Stone, 2009), recursos materiales (McArdle, 2010), y cargos diseñados de manera inadecuada (Stolovitch y Keeps, 2002), pueden impactar negativamente en el desempeño, pero no forman parte de los elementos a ser intervenidos a través de iniciativas de capacitación.

Para asegurar la utilidad de la intervención para la organización, y como es propio de las iniciativas estratégicas, las actividades de capacitación deben ser *“compatibles con las necesidades del negocio y los requerimientos”* (Stone, 2009, p. XXVII, traducción realizada por el autor), así como también sus fases deben estar alineadas entre sí, de modo que la iniciativa seleccionada sea adecuada a los requerimientos detectados (Stone, 2009). No obstante, hay ocasiones en las que las elecciones y preferencias de los clientes constriñen las opciones que tienen los profesionales de diseñar e implementar la intervención más óptima, así como también puede influir la cantidad de dinero disponible (Stone, 2009; Rothwell y Kazanas, 2008). En dichos casos, es responsabilidad del profesional entregar razones convincentes para demostrar los requerimientos y mejores opciones en pos de optimizar el desempeño, así como también negociar dentro de las posibilidades reales que la situación permita (Stone, 2009).

Sin desmedro de lo anterior, es posible afirmar que toda organización que desee mantenerse en el tiempo debe considerar a la capacitación como una herramienta fundamental para alcanzar sus objetivos y desarrollar ventajas competitivas, a través del aumento en la productividad y la calidad de trabajo (Sattar, 2011), así como también en la eficiencia y eficacia tanto del empleado (Ghafoor, Khan y Khan, 2011) como de la

organización (Ghafoor, Khan y Khan, 2011; Nonaka y Takeuchi, 2005; en Rothwell y Kazanas, 2008). Lo anterior, teniendo en cuenta que el capital humano constituye una fuente de ventaja competitiva esencial en el mundo organizacional actual: *“los recursos naturales pueden ser comprados; el capital puede ser prestado; y la tecnología puede ser copiada. Solo el recurso humano (...) puede hacer la diferencia entre el éxito y el fracaso económico”* (Rosow y Hickey, 1994; en Rothwell y Kazanas, 2008, p.XXIX). Más aún, se ha evidenciado que los planes de capacitación efectivos contribuyen a reducir el ausentismo y la rotación de personal (Brum, 2007; Sattar, 2011), así como también aumentar la motivación, la satisfacción laboral (Sattar, 2011) y el compromiso con la organización (Brum, 2007).

5.3.1.1.2. Capacitación para el cambio

No obstante, entender que el concepto de iniciativa estratégica abarca solo aquellas intervenciones que se enfocan directamente en el cierre de una brecha en el desempeño puede resultar considerablemente parcial. Los postulados hasta aquí indicados tienden a enfatizar cómo se desarrolla e implementa la estrategia, mas no se destaca qué tipo de intervenciones permiten que los integrantes de la organización se alineen con ésta, el plan estratégico y sus objetivos. De hecho, los autores asumen que dicho alineamiento ocurriría al entrenar a los funcionarios para desarrollar las tareas necesarias en la ejecución de la estrategia, y al comunicarla a los distintos niveles jerárquicos (Kaplan, 2007; Kaplan y Norton, 2000). No especifican cómo ocurriría dicho proceso, qué iniciativas específicas podrían desarrollarse para ello y cómo éstas podrían colaborar en dar alcance a sus objetivos.

Teniendo en cuenta que los cambios en los objetivos organizacionales exigen la reestructuración y re-encuadre del modo en que los individuos comprenden los eventos organizacionales (Argyris, 1977; en De Cock y Rickards, 1996), resulta necesario considerar también aquellas iniciativas que tienen como meta impactar en la manera en que estos entienden e interpretan lo que ocurre en la institución, a través de procesos reflexivos, permitiendo que se alineen con la estrategia organizacional.

Este tipo de intervenciones de formación y desarrollo, no directamente enfocadas en resolver una brecha determinada (pero sí en impactar en las prácticas cotidianas de

los empleados), pueden resultar enormemente útiles para colaborar en el logro de uno o más objetivos estratégicos, sobre todo en circunstancias de cambio constante, como las que las organizaciones enfrentan en la actualidad (Acosta, 2002; Beer y Nohria, 2000; Benavente, 2011; Folch, 2003; Green, 2007; Hamel y Prahalad, 1994; Kotter, 1996; Kotter y Schlesinger, 2008; Marquardt, 2002; Meyer y Stensaker, 2006; Palthe y Ernst, 2002; Prieto, 2003; Rainieri, 2001; Rodríguez, 2003; Rogelberg, 2007; Rothwell y Kazanas, 2008; Soto, 2001; Tsoukas y Chia, 2002; Van de Ven y Poole, 2005; Vértiz, 2008).

Como indica Gore (2004), *“muchos programas de capacitación no tienen por objetivo implementar cambios inmediatos, sino más bien instalar temas de preocupación, discusión, observación o aprendizaje en distintos niveles de la organización”* (p.133). Estas iniciativas buscan abrir las conversaciones respecto de temáticas relevantes para la institución, y crear valores y visiones compartidas entre los participantes frente a los procesos de cambio (Gore, 2004).

La relevancia de este tipo de intervenciones radica en que, al ser los integrantes de la organización los que posibilitan que las transformaciones sean realizadas, se requiere su sintonía con dichos cambios, para lo cual no basta con desarrollar los conocimientos y destrezas requeridas para desempeñarse mejor en sus puestos de trabajo, sino que también modificar actitudes y creencias negativas respecto de su entorno laboral y las transformaciones organizacionales venideras (González y Tarragó, 2008). Por tanto, para asegurar el éxito de los esfuerzos de cambio, es necesario que entiendan y acepten una nueva conceptualización de la institución (De Cock y Rickards, 1996).

De esta manera, autores como González y Tarragó (2008) recalcan la necesidad de implementar iniciativas que denominan como ‘capacitación para el cambio’, cuya *“finalidad no es aportar conocimientos, sino conseguir el cambio, es decir, cambiar a las personas, sus comportamientos, actitudes, sentimientos...para responder a las necesarias transformaciones que han de experimentar las organizaciones”* (González y Tarragó, 2008, p.2), lo que indirectamente tendrá un efecto en las prácticas cotidianas en las que se desenvuelven en su lugar de trabajo. El supuesto básico de estas iniciativas es que:

“El hombre, el ser humano, no es una máquina; y a pesar de los reciclajes (técnicos, informáticos, etc.), posee otro componente que no puede olvidarse si se aspira a un cambio exitoso. Un componente formado por sentimientos, actitudes personales y valores individuales: que opina, que cree, que siente, que piensa sobre su trabajo, sobre su función, sobre la empresa, sobre su organización, estructura o estilo de trabajo, sobre su futuro profesional, sobre el futuro de la propia organización, etcétera” (González y Tarragó, 2008, p.2-3).

No tener en cuenta esto trae como consecuencia inhibir el pensamiento reflexivo en torno al proceso de cambio, su relevancia, causas y efectos, dificultando que los propios integrantes de la organización configuren una conceptualización del proceso y puedan desarrollar respuestas frente a los problemas particulares que surjan a partir del mismo (De Cock y Rickards, 1996).

De esta manera, se han desarrollado diversas iniciativas de capacitación para el cambio, no enfocadas directamente en cerrar una brecha de desempeño, más sí en constituirse como iniciativas estratégicas y en posibilitar la reflexión de los integrantes de la institución respecto de temáticas organizacionales relevantes, lo cual impactaría en sus prácticas de trabajo. Dentro de éstas, una iniciativa que ha tendido a volverse popular en los últimos años son los denominados talleres de sensibilización.

5.3.1.1.3. Talleres de sensibilización

Si bien la ‘sensibilización’ como intervención no es un concepto nuevo, existe una noción abstracta y ambigua del mismo, lo que implica una dificultad para identificar criterios de éxito, así como también la confusión sobre las acciones a ser desarrolladas (Urrutia, 2007). A esto se agrega la poca confianza y utilidad de los resultados obtenidos, ya sea porque suelen ser menores al esfuerzo invertido, o porque fueron aplicados a personas que ya estaban sensibilizadas sobre la temática particular (Urrutia, 2007).

Entre los estudios asociados a este tipo de intervenciones, es posible mencionar el trabajo desarrollado por Mogollón (2009) en una empresa colombiana que se encontraba atravesando un proceso de fusión, lo que había traído como consecuencia problemas en

la comunicación y trabajo en equipo de sus empleados. El autor implementó un taller de sensibilización para tratar estos temas (Mogollón, 2009). Al evaluar cualitativamente las actividades implicadas en cada taller, se evidenciaron efectos positivos (Mogollón, 2009). No obstante, no se examinaron los resultados en ninguno de los niveles tradicionales de evaluación (los cuales serán desarrollados en el apartado de 'niveles de evaluación').

Otro estudio a ser mencionado fue desarrollado por Pérez-Izquierdo (2012), al diseñar e implementar talleres de sensibilización para profesionales del área de rehabilitación de personas con discapacidad en México. De igual forma que en el estudio de Mogollón (2009), no se examinó ninguno de los niveles tradicionales. La evaluación en esta intervención radicó en detectar cuáles eran los sentimientos comunes que experimentaban los participantes al ser expuestos a una experiencia ficticia de discapacidad (Pérez-Izquierdo, 2012). Finalmente, cabe mencionar una intervención de sensibilización sobre Perspectiva de Género, Derechos Humanos de las mujeres y Trata de Personas, realizada en el mismo país, donde se examinó el nivel de conocimientos antes y después de la iniciativa, pero no se evaluó ningún otro nivel (véase el apartado de 'niveles de evaluación') (Instituto Estatal de la Mujer, 2010).

Teniendo en cuenta la escasa evidencia disponible, la inexistencia de estudios que evalúen sus resultados y efectividad, así como la insuficiente explicitud de las perspectivas teóricas sobre la cual se sustentan estas intervenciones, se hace necesario declarar las propuestas de algunos autores respecto de estas temáticas.

En este sentido, Urrutia (2007) considera las iniciativas de sensibilización como el *“conjunto de acciones que pretende influir sobre las ideas, percepciones, estereotipos, conceptos de las personas y de los grupos para provocar un cambio de actitudes en nuestras prácticas sociales, individuales y colectivas”* (p.22).

De forma similar, Ramírez et al. (2008) entienden a estas intervenciones como *“una actividad concientizadora que remueve las actitudes indiferentes a un problema social, propicia la acción y busca prejuicios a través de la reflexión y el conocimiento”* (p.15). Se trata de una herramienta que permite abordar elementos ocultos o naturalizados de la relación existente entre las personas y los grupos, a través del acercamiento de la experiencia y teoría a la forma en que los individuos entienden la realidad en la que se desenvuelven (Ramírez et al., 2008). Añaden que las intervenciones

de sensibilización inciden en cuatro dimensiones: 1. Las creencias y experiencias personales; 2. Las creencias y prejuicios propios de la sociedad a la que pertenecen los participantes; 3. La información concreta que poseen los asistentes, basada en conceptos y datos puntuales; 4. La dimensión práctica o aplicada del conocimiento, en función de la resolución de problemas o situaciones concretas (Ramírez et al., 2008).

Por su parte, Urrutia (2007) considera algunas características básicas de las intervenciones de sensibilización. Entre éstas, plantea que el cambio a ser alcanzado debe tener un carácter intencional: es necesario definir un punto de partida y una meta (qué cambios en las actitudes asociadas a las prácticas se desean alcanzar) (Urrutia, 2007). Además, la transformación a ser lograda debe impactar no solo en las ideas o concepciones, sino que finalmente en las prácticas (Urrutia, 2007). Por otro lado, asegura que para lograr las modificaciones en las actitudes asociadas a las prácticas individuales, colectivas y sociales, es fundamental que las estrategias de sensibilización cumplan con tres criterios básicos: 1. Ser planificadas, lo que permite maximizar la eficacia de la intervención, así como identificar los aspectos que están funcionando y los que no; 2. Ser a largo plazo, teniendo en cuenta que el cambio actitudinal es un proceso complejo, por lo que es necesario que se realicen acciones constantes en el tiempo; 3. Realizar un conjunto de actuaciones para un mismo objetivo, en función de los grupos destinatarios y la evolución del proyecto de sensibilización (Urrutia, 2007).

A estos criterios podría agregarse uno planteado por González y Tarragó (2008), quienes aseguran que los programas de sensibilización exigen la participación de los directivos, a través de su asistencia, pero también *“del apoyo e información al personal sobre la importancia y la necesidad de esa capacitación”* (p.4).

En cuanto a la metodología a ser empleada en este tipo de intervenciones, Ramírez et al. (2008) afirman que deben basarse en actividades de trabajo individual, reflexión colectiva y asimilación de información. Todo lo anterior permite entregar a los participantes diversas herramientas conceptuales, y revisar conductas y comportamientos tanto individuales como grupales, de modo de desplazar aquellas prácticas que se desea modificar (Ramírez et al., 2008). Enfatizan que *“habrá que incluirse diferentes actividades en las que se involucre la parte teórica, la práctica y las propuestas de aplicación [en el puesto de trabajo], para un aprendizaje efectivo”* (Ramírez et al., 2008, p. 19, corchetes

agregados por el autor). Además, los talleres de sensibilización consideran una relación horizontal entre el facilitador y el grupo, basada en la cooperación (Ramírez et al., 2008).

Por su parte, González y Tarragó (2008) plantean que el facilitador debe cumplir con tres cualidades básicas: 1. Dominio del rubro de la organización; 2. Conocimiento acabado de la psicología humana y el comportamiento individual y grupal; 3. Experiencia en la conducción y dinámica de grupos, siendo capaz de transformar a las personas de modo de alinearlas con la labor y objetivos organizacionales. Por tanto, no basta con tener conocimientos profesionales y pedagógicos, sino que también debe poseer una personalidad, experiencia y logros que lo hagan idóneo para llevar a cabo este tipo de iniciativas (González y Tarragó, 2008).

Como complemento de lo anterior, Ramírez et al. (2008) aseguran que es necesario cumplir con una serie de principios para adecuar el proceso de aprendizaje a las cualidades particulares del grupo de trabajo y a las exigencias y condiciones del entorno particular en que se aplica: 1. Flexibilidad (no se debe perder el foco en los objetivos de la intervención, pero es necesario adaptar las técnicas y actividades en función de las particularidades del contexto); 2. Creatividad (innovar a partir de ejercicios y modalidades pedagógicas que permitan desarrollar nuevas rutas para cumplir con los objetivos del taller); 3. Reflexividad (es importante desarrollar actividades que faciliten la reflexión respecto de la temática particular); 4. Trabajo de colaboración (el relator debe motivar la participación, interés, opiniones y construcción de alternativas entre los participantes del taller); 5. Compromiso con el cambio (es importante que los asistentes adopten compromisos de acción, a partir de los aprendizajes adquiridos y las reflexiones desarrolladas); 6. Propiciar cambios individuales y organizacionales.

De forma análoga, González y Tarragó (2008) plantean que la 'capacitación para el cambio' debe crear un ambiente de confianza y actitud receptiva, a través de la comunicación libre, que permita expresar las opiniones sin temor, lo que facilita que los participantes construyan una nueva visión respecto de la organización y su futuro. Además, es necesario que se desarrolle una nueva actitud de cambio a través de sesiones donde los asistentes compartan sus experiencias con los demás, fomentando así la colaboración, participación e interrelación entre ellos (González y Tarragó, 2008).

Por otro lado, es importante promover el intercambio de vivencias laborales, lo que facilita que los participantes puedan percatarse de que los problemas declarados son compartidos por otros, así como también vincular los contenidos con el trabajo cotidiano, de modo de favorecer su comprensión y las actitudes propuestas (González y Tarragó, 2008). Para ello, será necesario entregar argumentos y nuevas herramientas para mejorar el desempeño en el lugar de trabajo, así como reflexionar respecto de la situación actual de la institución, para definir hacia dónde se debe llegar y qué es lo que se espera de cada individuo y del grupo completo para darle alcance (González y Tarragó, 2008).

No obstante, es necesario plantear que, debido a que este tipo de intervenciones están dirigidas al cambio o modificación de actitudes, percepciones, etc., la oposición por parte de los asistentes será natural (González y Tarragó, 2008). González y Tarragó (2008) plantean dos formas de comportamiento comunes frente a este tipo de iniciativas:

- a. Resistencia: la mayoría de las personas suelen mostrarse reticentes a los cambios fomentados a través de las intervenciones, de modo que se niegan (inconscientemente) a modificar sus valores personales, o aquellos establecidos en la institución.
- b. Defensa: las personas suelen encontrar argumentos para defender su resistencia, entre los que pueden contarse las experiencias anteriores de fracaso, posibles represalias, incompreensión o rechazo por parte de la organización frente a las iniciativas de los individuos.

Las actitudes aquí señaladas se agudizan cuando acuden obligados al taller, casos en los que será necesario que el facilitador invierta un gran monto de energía y tiempo para establecer un clima de confianza y receptividad (González y Tarragó, 2008). Además, es indispensable que los participantes tengan información completa respecto de la postura de los directivos sobre la intervención y el cambio que se desea desarrollar, así como también que comprendan que ésta cuenta con el apoyo de la dirección y de su mando inmediato, lo que facilita que haya mayor disposición hacia la iniciativa (González y Tarragó, 2008).

Cabe agregar que las intervenciones de sensibilización no bastan por sí solas para asegurar el éxito de los procesos de cambio. En este sentido, a pesar de que se haya logrado impactar sobre las actitudes de los asistentes, dicho entusiasmo inicial tenderá a

desaparecer si estas iniciativas no son acompañadas con cambios reales y perceptibles a nivel organizacional (González y Tarragó, 2008). De esta forma, uno de los elementos centrales para asegurar su impacto refiere al seguimiento de la intervención, ya que sin la observación detallada del quehacer y comportamiento de los participantes luego de asistir al taller, no hay forma de constatar que los resultados obtenidos lograron un impacto real (González y Tarragó, 2008). González y Tarragó (2008) afirman que será de gran utilidad reforzar los aprendizajes obtenidos a través de sesiones complementarias, pero lo más importante es comprender que la iniciativa debe ser respaldada por un proceso de intervención constante. Y, como afirman De Cock y Rickards (1997), “*el pensamiento reflexivo no lleva directamente a la acción, a un ajuste rápido*” (p. 247); se requiere de tiempo, flexibilidad, energía e intervenciones complementarias para asegurar que el cambio sea exitoso.

También se requiere de un proceso o modelo de intervención que permita recopilar información relevante de la organización (a modo de establecer los objetivos de la iniciativa particular), diseñar el curso o taller, implementarlo y evaluarlo, dentro de un marco metodológico específico. En pos de lo anterior, para el caso de la capacitación, se ha formulado lo que comúnmente se denomina como diseño instruccional.

5.3.1.1.4. Diseño instruccional

De acuerdo a Rothwell y Kazanas (2008), el diseño instruccional (DI) es:

“(1) una profesión emergente, (2) enfocada en establecer y mantener el desempeño humano eficiente y efectivo, (3) guiada por un modelo de desempeño humano, (4) ejecutada sistemáticamente, (5) basada en la teoría de sistemas abiertos, y (6) orientada a encontrar y aplicar las soluciones más rentables para problemas de desempeño humano y descubrir saltos cuánticos en la mejora de la productividad a través del ingenio humano” (p.3, traducción realizado por el autor).

Agreden que “*es un esfuerzo de cambio que busca resolver o evitar deficiencias en conocimientos, destrezas, o actitudes*” (Rothwell y Kazanas, 2008, p.114, traducción realizada por el autor).

Desglosando la definición, es posible plantear que la meta final del DI es mejorar el desempeño de los empleados y aumentar la eficiencia y eficacia organizacional, basándose en un modelo de rendimiento humano, lo que permite conceptualizar el fenómeno dentro de un marco interpretativo, usando conceptos comunes para los profesionales dedicados a dicha área (Rothwell y Kazanas, 2008).

Por otro lado, el DI es ejecutado de manera sistemática, puesto que depende de una aplicación planeada de un modelo y no de criterios intuitivos, ya que este tipo de aproximaciones llevan a resultados impredecibles (McArdle, 2010; Rothwell y Kazanas, 2008; Stolovitch y Keeps, 2002).

Además, Rothwell y Kazanas (2008) afirman que, desde el DI, se considera a las organizaciones como sistemas abiertos, receptores de inputs (materias primas, capital, personas) del ambiente, que los transforman a través de las operaciones internas y que entregan outputs (bienes o servicios ofertados) al entorno, recibiendo finalmente retroalimentación, indicando qué tan bien fueron ejecutadas dichas funciones. La teoría de sistemas abiertos sería atingente al DI pues conlleva que los diseñadores instruccionales reconozcan que la efectividad individual y organizacional dependen de qué tan bien se alinea el trabajo con las demandas ambientales (Rothwell y Kazanas, 2008). La segunda razón radica en que los diseñadores aceptan que cualquier acción correctiva empleada para cambiar un subsistema afectará los demás, de modo que su quehacer impactará también otras áreas o procesos organizacionales (Rothwell y Kazanas, 2008).

Finalmente, Rothwell y Kazanas (2008) plantean que, de forma concordante con los elementos propios de la capacitación, el DI solo debiese ser empleado cuando los problemas de desempeño se deben a la falta de destrezas, conocimientos y/o actitudes necesarias, y cuando es una intervención rentable. El proceso por el cual el DI es implementado refiere a los modelos o pasos utilizados por los profesionales de capacitación para investigar, promover, diseñar, desarrollar, implementar, dar seguimiento y evaluar los productos y servicios de capacitación (Stone, 2009). Todo lo anterior, en pos del desarrollo del aprendizaje necesario para mejorar el desempeño (Rothwell y Kazanas, 2008; Stolovitch y Keeps, 2002; Stone, 2009).

5.3.1.1.5. Aprendizaje y andragogía

A continuación se hará referencia al fenómeno del aprendizaje, y específicamente, al aprendizaje de adultos. La importancia de explicitar esta temática radica en que su consideración al momento de implementar intervenciones de capacitación (y dentro de éstas, de sensibilización) es fundamental para asegurar que los participantes sean capaces de retener y comprender los contenidos propuestos en las iniciativas, dándoles respaldo a través de una serie de principios y características básicas (Stolovitch y Keeps, 2002). Hacer referencia al fenómeno del aprendizaje puede abarcar supuestos epistemológicos y discusiones muy variadas. Una forma relativamente común de comprenderlo es conceptualizarlo como *“el cambio en nuestras estructuras cognitivas (mentales) que lleva al potencial de exhibir nuevos y deseables comportamientos”* (Stolovitch y Keeps, 2004, p.5-6, traducción realizada por el autor).

Se habla de ‘potencial’ ya que el fenómeno involucra elementos que escapan a los factores meramente conductuales, de modo que implica también el desarrollo de nuevas formas de pensar y sentir, las cuales subyacen al desempeño y contribuyen a que las personas sean más productivas y tengan mayores niveles de satisfacción en su lugar de trabajo (McArdle, 2010; Salas y Stagl, 2009), de modo que *“los aprendices reaccionan a las situaciones con distintas emociones, y aprenden a reaccionar a dichas emociones con nuevas formas de pensar que frecuentemente promoverán nuevos comportamientos”* (McArdle, 2010, p.110, traducción realizada por el autor).

De esta manera, una definición complementaria y más detallada que la de Stolovitch y Keeps (2002) es aquella planteada por McArdle (2010), quien entiende el aprendizaje como *“un proceso cognitivo que conduce a una capacidad que los aprendices no tenían antes de la instrucción”* (p.68, traducción realizada por el autor), agregando que *“cuando las personas aprenden, responden distinto a las situaciones pensando diferente, sintiendo diferente, y actuando diferente”* (p.109, traducción realizada por el autor).

En definitiva, para el caso específico de los contextos de capacitación, resulta plausible combinar los planteamientos de ambos autores, de modo que el aprendizaje constituiría aquellos cambios en la manera en que los participantes piensan, sienten o actúan (McArdle, 2010), que permitirían la presentación potencial de nuevos comportamientos deseables a nivel tanto individual como organizacional, y que se

desarrollan a través de una intervención de capacitación (Stolovitch y Keeps, 2002). Dichos cambios estarían sustentados por modificaciones a nivel cognitivo (McArdle, 2010; Stolovitch y Keeps, 2002).

En el caso específico de los adultos, existen ciertos aspectos a tener en cuenta al momento de hablar de aprendizaje. Para ello, Malcolm Knowles acuñó el concepto de 'andragogía', para referir "*al conjunto de conocimientos y tecnologías en lo que se refiere al aprendizaje de adultos*" (Lawson, 2006, p.27, traducción realizada por el autor). Se diferencia del modelo pedagógico de enseñanza, en el cual se considera que el profesor es el responsable del proceso, mientras que los aprendices son 'receptáculos' de información, por lo que la interacción se centra en la transmisión de contenidos (Lawson, 2006). La andragogía se desarrolló a partir de un cuerpo de evidencia que respaldaba el hecho de que el modelo pedagógico no resultaba adecuado para lograr el aprendizaje efectivo en el caso de los aprendices adultos (Lawson, 2006). Los principios de la andragogía planteados por Knowles (1990; en Lawson, 2006), y luego detallados por Stolovitch y Keeps (2002), son los siguientes:

- a. Preparación: los adultos llegan a la situación de aprendizaje con sus propias actitudes y prioridades, por lo que estarán dispuestos a aprender cuando decidan abrirse a dicha experiencia. Para ello, es necesario demostrar que lo que se les enseñará resuelve o evita un problema, entrega oportunidades o aumenta su status y/o promueve el desarrollo personal o profesional.
- b. Experiencia: los adultos llegan a la situación de aprendizaje con experiencias y conocimientos propios. De esta manera, aprenderán si la capacitación se ajusta y hace referencia a su nivel y tipo de experiencias. Para ello, será necesario conocer los antecedentes de los participantes (conocimientos, actitudes, entre otros factores), usar ejemplos que sean familiares para ellos y proporcionar experiencias que permitan vincular lo nuevo con los elementos que ya manejan.
- c. Autonomía: los adultos aprenden mejor al hacerse cargo de sus propios procesos de aprendizaje, valorando así los conocimientos, destrezas o actitudes adquiridas. Para ello, será importante desarrollar actividades de participación, contribución y decisión, de modo que puedan expresar abiertamente sus ideas y sugerencias.

d. Acción: es necesario que los participantes comprendan de qué forma pueden aplicar lo aprendido a su trabajo cotidiano. Si no se logra lo anterior, su interés y por tanto su nivel de aprendizaje disminuirá. Para ello, es importante entregar oportunidades en la sesión de capacitación para practicar los nuevos aprendizajes en un ambiente similar al contexto laboral.

e. Factores internos: este principio fue postulado por Knowles (1990; en Lawson, 2006), en referencia al hecho de que los adultos están motivados a aprender en función de elementos internos tales como el deseo de reconocimiento, la curiosidad, la autoestima, mejores condiciones de vida, mayor autoconfianza, etc.

Llevando lo anterior a la práctica, es posible plantear que la principal función del aprendizaje de adultos es *“descubrir cómo lo que está siendo aprendido se relaciona con lo que el aprendiz ya sabe y valora, y cómo esa información y sus experiencias previas se conectan”* (Maresh, 2000, p.4, traducción realizada por el autor).

Por otro lado, la utilidad de los contenidos a ser abordados no refiere solo a nivel de productividad organizacional, sino que también es fundamental que los aprendices creen realmente que ésta les permitirá una mejora personal y profesional (Lawson, 2006; McArdle, 2010; Stolovitch y Keeps, 2002). Cuando concurren obligados a un curso o taller, o cuando lo hacen sin el respaldo de sus superiores, las probabilidades de que el aprendizaje sea efectivo disminuyen (Stolovitch y Keeps, 2002).

Por tanto, un primer paso en la implementación de este tipo de intervenciones es crear un ‘terreno común’ al inicio del curso, a través del diálogo con los aprendices, para conocer sus experiencias y frustraciones respecto de la actividad a través de la cual están siendo capacitados, de modo que se sientan involucrados en la iniciativa, para lo cual es necesario explicitar qué objetivos de aprendizaje se buscan con la capacitación, negociarlos y discutirlos con los participantes (Maresh, 2000; McArdle, 2010), y que puedan compartir sus experiencias con otros colegas (Lawson, 2000). También será importante que la información sea expuesta de manera significativa, organizada y condensada de forma apropiada a las habilidades y experiencia de los aprendices (Beckschi y Doty, 2000; Lawson, 2000; Stolovitch y Keeps, 2002), dotando al curso con

una estructuración lógica, que facilite la comprensión y retención (Lawson, 2000; McArdle, 2010; Stolovitch y Keeps, 2002), pero manteniendo un contexto de aprendizaje relajado y participativo (McArdle, 2010).

Adicionalmente, será importante que los participantes practiquen y experimenten los contenidos a nivel físico, cognitivo y emocional, lo que potencia su satisfacción y aprendizaje (Maresh, 2000), así como proveer de retroalimentación positiva durante el desarrollo del curso o taller, y asegurar la existencia de recompensas (intrínsecas y extrínsecas), lo que contribuye a la mejora en el desempeño (McArdle, 2010; Stolovitch y Keeps, 2002).

También es necesario plantear que los factores físicos impactan en los resultados de la capacitación (McArdle, 2010). Elementos como el ruido, la luz y la temperatura ambiental, así como la comodidad o incomodidad de los asientos (Lawson, 2006; McArdle, 2010), el arreglo y distribución de los aprendices en el espacio de clases (si tienen suficientes materiales para trabajar, están en un espacio cómodo, y pueden ver la presentación del relator o a sus compañeros) (McArdle, 2010; Withers, 2000), el horario (si existe al menos un recreo en la mañana y otro en la tarde), etc. Afectan la atención y motivación y aprendizaje de los asistentes, por lo que su consideración al momento de implementar intervenciones de capacitación aumenta la probabilidad de lograr transformaciones exitosas en los participantes (Lawson, 2006).

Por otro lado, también sería importante tener en cuenta las características demográficas de los participantes, tales como la edad, sexo, ocupación y años de trabajo en la organización, pues estos elementos determinarán sus preferencias respecto de las metodologías a ser utilizadas, y por tanto, su atención, motivación y transferencia al puesto de trabajo (McArdle, 2010). Además, se recomienda considerar factores como sus estilos de aprendizaje (Kolb, 1971; en Kolb, Boyatzis y Mainemelis, 2000; McArdle, 2010), y las diferencias en cuanto al conocimiento previo, habilidades y motivación que los participantes presentan al momento de asistir a la intervención (Stolovitch y Keeps, 2002).

Sin embargo, también es necesario destacar que la consideración de los aspectos planteados en el párrafo anterior resulta sumamente compleja, puesto que exige diseñar el curso o taller de tal forma que cumpla con las preferencias y estilos de aprendizaje de

distintos grupos, lo cual se hace aún más difícil cuando se trata de iniciativas de corta duración y a ser implementadas en cursos masivos.

Por tanto, se propone que, aunque se sabe que hay diferencias en la forma en que las personas aprenden, éstas presentan más elementos similares que disímiles en el proceso de aprendizaje, de modo que *“la instrucción bien diseñada e implementada parece tener un impacto ampliamente similar. Esto nos permite diseñar instrucción sólida basada en un set de principios generales y alcanzar altos niveles de efectividad con una amplia variedad de aprendices”* (Stolovitch y Keeps, 2002, p.62, traducción realizada por el autor). De esta forma, se plantea que usando los principios hasta aquí mencionados, sería posible desarrollar modelos de capacitación que permitan enseñar la mayoría de las temáticas a casi la totalidad de los participantes, con un alto nivel de éxito en el aprendizaje (Stolovitch y Keeps, 2002). Esto facilita la consecución de los objetivos planteados para la intervención particular.

5.3.1.1.6. Objetivos de aprendizaje

Cabe recordar que, como ha sido indicado hasta ahora, los cambios en el rendimiento y quehacer humano que derivan de los procesos de aprendizaje involucran aspectos de tipo afectivo, cognitivo y conductual, siendo imposible aislar el desempeño de dichos factores (McArdle, 2010). Es por estas razones que el diseño instruccional se rige por ‘objetivos de aprendizaje’ (Beckschi y Doty, 2000; McArdle, 2010; Stolovitch y Keeps, 2002), que pueden ser comprendidos como *“una declaración que dice lo que los aprendices deben poder hacer cuando hayan completado un segmento de la instrucción”* (McArdle, 2010, p.68, traducción realizada por el autor). Los objetivos deben declarar si se enfocan en el desarrollo de conocimientos, destrezas o en el cambio de actitudes, de modo que recibirán el nombre de objetivos cognitivos, psicomotrices y afectivos o actitudinales, respectivamente (Lawson, 2006; Kirkpatrick, 2000; McArdle, 2010; Stone, 2009).

En el ámbito de la capacitación, el conocimiento es generalmente comprendido como *“hechos e información esenciales para realizar un trabajo o tarea”* (Rothwell y Kazanas, 2008, p.177, traducción realizada por el autor), refiriendo por tanto a la habilidad cognitiva necesaria para desempeñarse (McArdle, 2010). Por otro lado, las destrezas

refieren a la “*habilidad para comportarse de maneras asociadas con un desempeño de trabajo exitoso*” (Rothwell y Kazanas, 2008, p.177, traducción realizada por el autor), de modo que radican específicamente en las acciones requeridas para realizar dichas labores (McArdle, 2010). Finalmente, las actitudes suelen ser conceptualizadas como los sentimientos sobre el desempeño (Rothwell y Kazanas, 2008), las labores propias, el espacio de trabajo y la organización, que tienen un impacto sobre el rendimiento (McArdle, 2010).

El uso de objetivos de aprendizaje permite que los asistentes conozcan los resultados esperados de la iniciativa, entrega indicadores a sus supervisores sobre los beneficios de la misma, y determina resultados específicos para el proceso de diseño instruccional (Rothwell y Kazanas, 2008). En definitiva, su meta central es certificar que, al ser alcanzados, permitirán asegurar la realización óptima del trabajo, tareas o contenidos específicos, contribuyendo al logro de la estrategia y objetivos organizacionales, por lo que los diseñadores deben asegurar dicho alineamiento durante el DI (Rothwell y Kazanas, 2008).

Para ello, será importante que sean objetivos y medibles, centrados en aspectos relevantes del trabajo y escritos en términos de desempeño, detallando lo que los participantes serán capaces de hacer, en qué condiciones, y cuál será el nivel de rendimiento mínimo aceptable (Lawson, 2006). Por estas razones, se plantea que los objetivos deben contener tres aspectos centrales: acción, criterio y condición (Beckschi y Doty, 2000; Lawson, 2006; McArdle, 2010; Rothwell y Kazanas, 2008).

La acción refiere a aquello que los aprendices serán capaces de hacer al finalizar el curso o taller (Lawson, 2006; McArdle, 2010), describiendo la actividad o conducta a ser aprendida durante la instrucción (Rothwell y Kazanas, 2008), por lo que se expresa en forma de verbo, los cuales variarán según el tipo de objetivo sobre el cual se pretende trabajar (Lawson, 2006; Rothwell y Kazanas, 2008).

Por otro lado, la condición especifica qué condiciones o elementos contextuales deben existir para demostrar la acción asociada al objetivo de aprendizaje (Rothwell y Kazanas, 2008), detallando las circunstancias en las que se espera que el aprendiz sea capaz de ejecutar la acción, y los recursos necesarios para ello (Lawson, 2006; McArdle, 2010).

Finalmente, el criterio refiere a la descripción de qué tan bien se espera que los participantes realicen la tarea o trabajo para ser considerados como competentes (Lawson, 2006; Mager, 1997; en Rothwell y Kazanas, 2008), incluyendo información como la velocidad de ejecución, cantidad de errores máximos permitidos, etc. (Lawson, 2006). Sin embargo, en ocasiones puede ser difícil establecer un criterio determinado para un objetivo de aprendizaje (Lawson, 2006).

Un ejemplo que incorpora los tres elementos puede ser el siguiente: “*usando preguntas abiertas para identificar las necesidades de los clientes (condición), el participante sugerirá (acción) al menos dos productos adicionales o servicios a todo cliente (criterio)*” (Lawson, 2006, p.91, traducción realizada por el autor).

Cuando un diseñador no logra definir objetivos de aprendizaje que contengan los tres elementos, el problema generalmente se debe a que la fase de análisis de las necesidades de capacitación no fue desarrollada, o la información recolectada sobre las tareas a ser desempeñadas es insuficiente (Beckschi y Doty, 2000).

5.3.1.1.7. Niveles de evaluación

Como ha sido indicado anteriormente, es necesario asegurar la evaluación de las intervenciones de capacitación y desarrollo, lo cual permite analizar en qué medida la intervención cumplió con los objetivos sobre los cuales fue diseñada (McArdle, 2010). En la revisión bibliográfica realizada, todos los modelos consideraban una fase de evaluación del logro de las metas de la iniciativa (Bersin, 2008; González y Tarragó, 2008; McArdle, 2010; Rothwell y Kazanas, 2008; Salas y Stagl; 2009; Stolovitch y Keeps, 2000; Stone, 2009). Existen al menos tres razones que justifican lo anterior. En primer lugar, la evaluación permite mejorar el desarrollo futuro del programa, utilizando la información recabada como insumo para su ajuste (Kirkpatrick, 2000). También posibilita la decisión respecto de si continuar o desechar una intervención, en función de los resultados obtenidos, y finalmente, permite justificar la existencia del área encargada de la capacitación, pues demuestra a los directivos que dichas iniciativas pueden tener resultados positivos a nivel organizacional (Kirkpatrick, 2000).

A continuación, se detallará brevemente la categorización desarrollada por Kirkpatrick (2000), siendo la más común en el mundo de la capacitación para medir la

efectividad de las intervenciones. Cabe indicar que la consultora a cargo del proyecto sobre el cual trata la presente memoria utilizaba dicho modelo como pauta de evaluación de sus programas, entre las cuales se encuentra el taller de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio. Los niveles de evaluación planteados por Kirkpatrick (2000) son los siguientes:

a. Reacción: en este nivel se evalúa *“cómo aquellos que participaron del programa reaccionan frente a él”* (Kirkpatrick, 2000, p.136, traducción realizada por el autor), de modo que evidencia la opinión y satisfacción de los participantes con el curso o taller (Lawson, 2006). Tradicionalmente se hace a través de una encuesta tipo Likert, que indaga sobre lo que sienten y opinan los aprendices sobre la intervención, y que suele aplicarse una vez finalizada (McArdle, 2010). La relevancia de este nivel radica en que entrega feedback sobre la iniciativa, así como también comentarios y sugerencias que permiten realizar mejoras, e información sobre el desempeño de los relatores, lo que los ayuda a mejorar su labor (Kirkpatrick, 2000). Finalmente, permite obtener datos cuantitativos relevantes para directivos u otros profesionales interesados en los resultados de la capacitación (Kirkpatrick, 2000). Algunas sugerencias sobre este nivel son: definir qué es lo que se desea conocer, diseñar una encuesta que permita cuantificar las reacciones, motivar las sugerencias y comentarios escritos en dicho formulario y obtener un 100% de respuestas (honestas) (Kirkpatrick, 2000).

b. Aprendizaje: esta fase pretende medir *“el grado en el cual los participantes cambiaron sus actitudes, aumentaron sus conocimientos y/o incrementaron sus destrezas como resultado de asistir a un programa”* (Kirkpatrick, 2000, p.137, traducción realizada por el autor), de modo que los aspectos específicos a ser evaluados en este nivel dependerán de los objetivos de aprendizaje definidos para el curso o taller (Kirkpatrick, 2000; McArdle, 2010). La importancia de medir este nivel radica en que no se puede esperar ningún cambio en el comportamiento o desempeño de los participantes si no se certifica que los objetivos han sido alcanzados (Kirkpatrick, 2000). No obstante, la adquisición del aprendizaje no asegura que habrá cambios en el rendimiento de los aprendices, ya que existen diversos factores no controlables a través de la capacitación que pueden fomentar o inhibir la aplicación de lo aprendido (Kirkpatrick, 2000), como fue señalado previamente. Entre las recomendaciones asociadas a este nivel, pueden

mencionarse: usar un grupo control (en caso de que resulte práctico), evaluar los conocimientos, actitudes y/o destrezas antes y después del programa, midiendo los dos primeros con pruebas de lápiz y papel y el último con pruebas de desempeño, obtener un 100% de participantes respondientes, usar los resultados para desarrollar las acciones requeridas (Kirkpatrick, 2000).

c. Comportamiento: en esta etapa se busca ver “*el grado en el cual ha ocurrido un cambio en el comportamiento debido a que los participantes asistieron al programa de capacitación*” (Kirkpatrick, 2000, p.138, traducción realizada por el autor). Como fue mencionado, el hecho de que no se evidencien cambios en este nivel no significa necesariamente que los aprendizajes no fueron adquiridos o desarrollados (Kirkpatrick, 2000). Será necesario evaluar el nivel anterior, puesto que permite ver si la ausencia de cambios a nivel comportamental se debe a una capacitación inefectiva, o a elementos del ambiente o las recompensas que minan la aplicación del nuevo aprendizaje (Kirkpatrick, 2000).

d. Resultados: refiere a la medición de “*los resultados finales ocurridos como consecuencia de que los participantes asistieron al programa*” (Kirkpatrick, 2000, p.142, traducción realizada por el autor), los cuales pueden incluir mejoras en la calidad, aumento en las ventas, disminución en los costos, accidentes o ausencias, etc. (Kirkpatrick, 2000). En aquellos cursos donde los objetivos son principalmente actitudinales, es difícil definir resultados económicos a ser medidos para evidenciar su impacto a nivel organizacional, aun cuando podría hablarse de indicadores no tangibles, como el aumento de la moral u otros conceptos no financieros (Kirkpatrick, 2000).

Finalmente, es necesario plantear que los niveles a ser evaluados en las iniciativas particulares dependerán de los objetivos específicos de cada una (Kirkpatrick, 2000). “*En algunos casos (...) no hay ningún intento de cambiar el comportamiento: la meta es aumentar el conocimiento, mejorar las destrezas, y cambiar actitudes. En estos casos, solo los primeros dos niveles aplican*” (Kirkpatrick, 2000, p.133, traducción realizada por el autor). De igual manera, McArdle (2010) plantea que los resultados deben estimarse como exitosos o no, dependiendo de los niveles de evaluación que han sido definidos para la intervención, los cuales derivan de los objetivos particulares de la misma.

Por otro lado, es necesario hacer mención al conocido Return on Investment (ROI), o Retorno en la Inversión. Si bien algunos autores han planteado que se trata de un 'quinto nivel' (Bersin, 2008), otros afirman que "*estamos hablando del nivel 4 (resultados) en el modelo de evaluación de Kirkpatrick*" (Parry, 2000, p.147, traducción realizada por el autor). En definitiva, lo que busca este nivel es operacionalizar lo que Kirkpatrick (2000) denomina como 'resultados'. El ROI refiere básicamente al "*valor en dólares respecto de los beneficios de la capacitación por sobre o por debajo de los costos de la capacitación*" (Parry, 2000, p.147), medido en un período de tiempo (Bersin, 2008).

5.3.1.1.8. Modelos de capacitación planteados desde el diseño instruccional

Ahora bien, retomando los postulados generales respecto de la capacitación tradicional y los talleres de sensibilización, y la diferencia en el foco de los cursos de capacitación tradicional y el de los talleres de sensibilización, cabe preguntarse si debiesen ser usados los modelos propios de la capacitación tradicional en iniciativas de sensibilización. Es posible desarrollar al menos cinco argumentos para respaldar su uso.

El primero refiere a que, si bien los talleres de sensibilización buscan un impacto menos específico en el rendimiento (y por tanto, tampoco en resultados o métricas organizacionales concretas), tienen como meta final generar cambios en las prácticas sociales, individuales y colectivas (Urrutia, 2007) y la resolución de problemas concretos (Ramírez et al., 2008). Como ha sido indicado, aun cuando no forman parte de lo que comúnmente se entiende como capacitación, sí pueden ser englobadas dentro de dicho espectro, y por tanto, deben cumplir de igual manera con generar un impacto en el desempeño.

La segunda razón refiere al hecho de que tanto las actividades de capacitación tradicional como las de sensibilización son intervenciones que desarrollan sus metas concretas a través del aprendizaje y desarrollo de los participantes (Stolovitch y Keeps, 2002; McArdle, 2010; Ramírez et al., 2008), basándose por tanto en los principios del diseño instruccional y la andragogía.

Por otro lado, es importante recordar que el aprendizaje y el desempeño se sustentan en aspectos tanto cognitivos como afectivos y conductuales (McArdle, 2010), y

si bien pueden tener el foco prioritariamente en alguno de ellos, los involucra a todos de manera intrínseca. Por tanto, las intervenciones que se centran en cambios a nivel actitudinal, como los talleres de sensibilización, también pueden y deben impactar en algún grado en el rendimiento de los asistentes.

Como cuarto argumento, es necesario indicar que ambos tipos de iniciativas deben ser planificadas y estructuradas, basándose en aproximaciones sistemáticas (McArdle, 2010; Rothwell y Kazanas, 2008; Stolovitch y Keeps, 2002; Urrutia, 2007). En este sentido, requieren de modelos para asegurar que el análisis de la información pertinente, diseño, implementación y evaluación responden a las metas por las cuales fueron desarrolladas, que a su vez deben estar alineados con los objetivos organizacionales (Rothwell y Kazanas, 2008; Stolovitch y Keeps, 2002; Stone, 2009).

Finalmente, es necesario indicar que a partir de la revisión realizada, no fue posible encontrar modelos esquemáticos de capacitación específicos para el desarrollo de iniciativas de sensibilización. Por esta y las razones anteriores, se considera factible hacer uso de los modelos propios de la capacitación tradicional, para analizar la intervención de sensibilización sobre la cual trata la presente memoria.

A continuación se detallará el modelo a ser empleado (ADDIE) para analizar el taller de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio. Se ha seleccionado dicho modelo como esquema de base para examinar la intervención, principalmente por dos razones. En primer lugar, se trata de un modelo mucho más sucinto que el planteado por otros autores, dentro de lo que es el diseño instruccional desde el enfoque 'basado en la evidencia' (véase Bersin, 2008; Rothwell y Kazanas, 2008; Stone, 2009), pero que incorpora de igual manera los principales pasos implicados en estos. De esta forma, el proceso de Detección de Necesidades de Capacitación, la consideración de las características de los participantes, las principales sugerencias en el proceso de diseño, la necesidad de vincular las actividades a los tipos de aprendizaje a ser desarrollados, la categorización de los objetivos y los aspectos subyacentes (afectivos, cognitivos, comportamentales), y la importancia de asegurar procesos de medición y evaluación de las iniciativas, tanto a nivel sumativo como formativo, están incorporadas en el modelo seleccionado.

En este sentido, si bien los otros esquemas (Bersin, 2008; Rothwell y Kazanas, 2009; Stone, 2009) pueden parecer mucho más detallados y completos que el ADDIE, esta complejidad también puede traer consigo la dificultad de aplicar los pasos indicados tal y como lo señalan los autores. Procesos como la recopilación de información en distintas etapas y el análisis y confirmación de elementos de los cuales se supone ya se habrían recolectado datos son aspectos altamente recomendables, pero pueden ser poco realistas si se consideran las restricciones intrínsecas a todo proceso de intervención organizacional, y particularmente, a aquellos asociados a la capacitación y desarrollo, donde la inversión ha tendido a disminuir en los últimos años (Cegos Group, 2012; O' Leonard, 2009; O' Leonard, 2011). Por tanto, cuando los recursos tanto financieros como temporales son escasos, la aplicabilidad de estos modelos, u otros aún más robustos, se vuelve compleja.

Como segundo argumento para la elección del modelo ADDIE, se destaca que los esquemas de los autores revisados (Bersin, 2008; Rothwell y Kazanas, 2008; Stone, 2009) se hacen aún más difíciles de utilizar en contextos de cambio organizacional, donde las intervenciones deben ser lo suficientemente flexibles y dinámicas (si bien efectivas) para responder a las necesidades de la institución particular. Modelos tan intrincados y largos de implementar como los revisados aparecen como excesivamente complejos para aquellas organizaciones que se enfrentan a cambios relevantes, que requieren que todos sus trabajadores se sintonicen con el proceso y desarrollen no solo nuevos conocimientos sino también nuevas perspectivas, actitudes, nociones y formas de comprender los fenómenos organizacionales, como se pretende en la 'capacitación para el cambio' (González y Tarragó, 2008), y en los talleres de sensibilización como iniciativa dentro de ésta.

5.3.1.1.8.1. Modelo ADDIE

Este modelo fue desarrollado por el ejército de los Estados Unidos, si bien su uso se ha extendido a otras áreas como la salud y los servicios públicos, debido a su efectividad como método para el diseño, implementación y evaluación de estrategias educativas (Beckschi y Doty, 2000). Se le considera como el 'Sistema de diseño instruccional' (ISD, o Instruccional System Design) clásico, y se ha llegado a plantear

incluso que la mayoría de los modelos pueden ser reducidos a los principios generales del ADDIE (Rothwell y Kazanas, 2008).

Su nombre deriva de los cinco pasos sobre los que se funda, los cuales serán detallados a partir de las propuestas de Beckschi y Doty (2000), y de Salas y Stagl (2009), así como algunas ideas generales de McArdle (2010), si bien es necesario destacar que este último divide el proceso en seis etapas, éstas son básicamente las mismas que las planteadas por los otros autores. Cabe indicar que dichos autores se adscriben a perspectivas de capacitación e intervención basadas en la evidencia, por lo que respaldan sus planteamientos con datos empíricos que dan sustento a la utilidad del modelo. Las etapas son las siguientes:

a. **Analizar:** el primer paso es que el diseñador se vuelva familiar con todo aspecto del trabajo, sistema operacional o situación educacional por la que se cree que existiría una necesidad de capacitación (Beckschi y Doty, 2000). Por tanto, esta fase se dedica a la recolección de datos, que debiesen ser usados para definir los propósitos de la intervención (Beckschi y Doty, 2000; Salas y Stagl, 2009), por lo que es fundamental definir los desafíos específicos y oportunidades organizacionales que la capacitación pretende resolver (Salas y Stagl, 2009). Los datos recogidos permitirán saber si efectivamente hay una necesidad asociada a este tipo de intervenciones, y de haberla, qué debiese ser enseñado y qué comportamientos deben presentar los participantes una vez culminada la iniciativa (Beckschi y Doty, 2000).

Para el análisis de la información, se requiere considerar los siguientes sub-análisis (McArdle, 2010):

a.1. **Análisis de las metas:** conlleva identificar los objetivos organizacionales claves y sus indicadores a nivel de desempeño. Dichos indicadores refieren a las cualidades abstractas (incluyendo aspectos afectivos) que colaboran en la realización de las actividades.

a.2. **Análisis organizacional:** permite recopilar información asociada a factores de productividad, estructura, estrategia, etc.; es decir, las características que permiten comprender cómo está configurada la organización.

a.3. Análisis del trabajo: refiere a la recopilación de información referente a una labor específica, la cual es analizada según las distintas tareas que involucra, de modo de evaluar si existe o no una necesidad de capacitación.

Por otro lado, los productos del análisis debiesen incluir: los procesos mentales y físicos básicos necesarios para realizar la labor, una lista de las tareas y procedimientos involucrados en aquello a ser enseñado, los equipos o materiales requeridos para las tareas, las condiciones en las que dichas labores deben ser realizadas, los estándares de desempeño o grado de competencia a ser demostrados (Beckschi y Doty, 2000), y la descripción de los factores contextuales que pueden promover o dificultar la transferencia de lo aprendido al puesto de trabajo (Salas y Stagl, 2009).

A partir de lo anterior, el diseñador debiese definir qué tan frecuentemente se deben realizar las tareas y la dificultad en el aprendizaje y enseñanza ligada a cada una (Beckschi y Doty, 2000). En definitiva, se establecen los requerimientos de desempeño sobre los cuales se pretende trabajar, con las tareas involucradas (Salas y Stagl, 2009). Las herramientas para lograr lo anterior incluyen la observación, documentación de áreas como Recursos Humanos, descriptores de cargos, revisión de políticas y procedimientos (McArdle, 2010), focus groups (McArdle, 2010; Salas y Stagl, 2009), inventarios de tareas y entrevistas de incidentes críticos a expertos en la temática o labores a ser enseñadas (Salas y Stagl, 2009).

b. Diseñar: una vez conocidos los requerimientos de desempeño, es necesario establecer la diferencia entre las destrezas, conocimientos y/o actitudes poseídas por los futuros participantes y aquellas requeridas para responder a los objetivos por los cuales se está implementando la iniciativa (Beckschi y Doty, 2000; McArdle, 2010). Este proceso es lo que comúnmente se llama como 'Detección de Necesidades de Capacitación' o DNC, permitiendo establecer si efectivamente se debe intervenir con este tipo de iniciativas, si bien algunos autores la consideran como parte del paso de análisis (véase McArdle, 2010). Utilizando la información recabada, el profesional podrá iniciar el diseño del curso considerando qué capacitación es requerida con mayor urgencia, la criticidad del conocimiento, destrezas y/o actitudes requeridas, la dificultad del aprendizaje, el intervalo de tiempo entre la instrucción inicial y su ejecución en el puesto de trabajo, y la

disponibilidad de equipos, tiempo, instructores, instalaciones y presupuesto (Beckschi y Doty, 2000).

La primera labor de diseño refiere a la elaboración de los objetivos de aprendizaje (Beckschi y Doty, 2000), para definir las destrezas, conocimientos y actitudes esenciales para el desempeño (Salas y Stagl, 2009). Se analizan las relaciones entre los objetivos, para ver cuáles son dependientes, independientes y cuáles son de apoyo (Beckschi y Doty, 2000; McArdle, 2010; Salas y Stagl, 2009), estructurándolos desde los más fundamentales hacia los más complejos para facilitar la secuenciación de las futuras actividades y contenidos (Salas y Stagl, 2009). Además, se analizan las características de la población a participar de la intervención (Beckschi y Doty, 2000). Finalmente, se desarrollan ítems de evaluación para cada uno de los objetivos, que permitan examinar tanto el conocimiento necesario para el desempeño como las conductas requeridas (Beckschi y Doty, 2000).

c. Desarrollar: esta es la fase donde se traducen los datos, objetivos y pruebas en eventos y actividades educativas que permitan dar soporte a los contenidos (Beckschi y Doty, 2000; Salas y Stagl, 2009). No obstante, también es la etapa donde la inexperiencia puede llevar a una selección inapropiada de métodos y materiales, al utilizar metodologías o actividades que no se ajusten al contexto y características específicas de la organización y sus integrantes (Beckschi y Doty, 2000).

También es necesario realizar una adecuada selección de los medios a ser empleados (presentación en PowerPoint, uso de programas computacionales, pizarras, etc.), la cual debe hacerse considerando los métodos apropiados para reforzar el aprendizaje específico al que se aspira, las limitaciones presupuestarias y los medios que sean más parecidos al entorno laboral para favorecer la transferencia del aprendizaje (Beckschi y Doty, 2000). En definitiva, se deben utilizar actividades y metodologías creativas que faciliten la retención, pero considerando también el tiempo, costos y método de entrega apropiado para el caso (Beckschi y Doty, 2000). El resultado será la 'arquitectura' o estructura de la capacitación, las experiencias instruccionales (actividades, exposición, etc.) dentro de dicha estructura, y los procesos de valoración o evaluación de los aprendizajes durante la iniciativa (Salas y Stagl, 2009). También será importante diseñar 'guiones' (lo que comúnmente se denomina como guión metodológico) que

especifiquen los detalles de la intervención, manuales para los instructores (McArdle, 2010; Salas y Stagl, 2009) y materiales de apoyo para los participantes, que les permitan respaldar lo explicado por el relator (McArdle, 2010).

Cabe indicar que, para asegurar un adecuado análisis, selección y secuenciación de los contenidos, será necesario trabajar en conjunto con un 'experto temático', y de ser necesario (en caso de que el diseñador no tenga suficiente experiencia), también con un 'experto en capacitación' o 'experto metodológico' (McArdle, 2010). Conjuntamente, dichos profesionales deberán decidir los contenidos instruccionales de cada curso o módulo, qué estrategias serán empleadas para introducir el tema, cuáles serán las técnicas de aprendizaje apropiadas, definir las actividades requeridas para practicar los contenidos, e incorporar los recursos necesarios en el diseño para la intervención del relator (McArdle, 2010). También se debe usar su ayuda para diseñar los instrumentos de evaluación, para evitar que estos sean desarrolladas de forma deficiente o con métricas inapropiadas (Salas y Stagl, 2009).

También será importante que el instructor seleccionado tenga conocimiento de ambos elementos (es decir, de los temas específicos sobre los cuales trata la iniciativa, así como también conozca los métodos y herramientas que permitirán mantener la atención de los participantes, reforzar su aprendizaje, darles feedback, escuchar y responder a sus opiniones y dudas) (McArdle, 2010). Adicionalmente, será necesario que tenga habilidades interpersonales y de manejo de grupos, considerando su rol de motivador, consejero y experto frente al grupo (McArdle, 2010). Finalmente, es recomendable aplicar el diseño realizado a un grupo representativo de los futuros participantes, a través de pruebas piloto, de modo de validar el producto final (Beckschi y Doty, 2000).

d. Implementar: los pasos específicos en la implementación son tres:

d.1. Preparar el escenario para el aprendizaje: es necesario asegurar que los instructores están preparados para el desarrollo del curso o taller, de modo que conozcan los aprendizajes esperados y sean capaces de reforzar el desempeño efectivo (Salas y Stagl, 2009). También es fundamental preparar a los participantes para la adquisición de las destrezas, conocimientos y/o actitudes requeridas, para lo cual se debe mantener y

umentar su motivación para aprender (Salas y Stagl, 2009). Para ello, se recomienda restar importancia a las diferencias jerárquicas entre los aprendices y comprometerlos con las actividades (Salas y Stagl, 2009). Se deben declarar y explicar los objetivos de aprendizaje, destacando la relevancia de la intervención, y darles consejos para aprender más fácilmente los contenidos (Salas y Stagl, 2009).

d.2. Implementar la iniciativa: esta es la etapa en la que se exponen y refuerzan los contenidos (Salas y Stagl, 2009). Se deben combinar métodos de presentación de información con ejemplificación, así como actividades prácticas que permitan que los participantes construyan, integren y asocien los contenidos (Schwartz y Bransford, 1998; en Salas y Stagl, 2009). Como ha sido indicado, también es necesario que los instructores les den feedback a los participantes en la realización de los ejercicios y aplicación del temario (Salas y Stagl, 2009).

d.3. Respaldo la transferencia y mantención: para este fin, es fundamental la realización de actividades prácticas desarrolladas de forma continua, que permitan refrescar los aprendizajes adquiridos (Salas y Stagl, 2009). Adicionalmente, es recomendable realizar intervenciones fuera del espacio de capacitación, enfocadas en lograr que el lugar de trabajo contribuya con dicha transferencia, de modo que los supervisores promuevan la aplicación de lo aprendido, minimizando también la latencia entre la intervención y la ejecución (Salas y Stagl, 2009).

e. Evaluar: esta etapa consiste en examinar si el aprendizaje fue efectivo, y las razones por las cuales cumplió o no con sus objetivos para facilitar la realización de las mejoras requeridas (Salas y Stagl, 2009). En este sentido, la evaluación resulta fundamental para definir si la iniciativa fue rentable y positiva para la organización, considerando que los programas inefectivos pueden ser incluso más costosos en el largo plazo que no realizar ninguna intervención, al llevar a un peor desempeño y/o más errores en la realización de las labores (Salas y Stagl, 2009).

La evaluación consiste en dos niveles centrales:

e.1. Evaluación interna: refiere a evaluar la experiencia de capacitación desde la perspectiva del instructor y el equipo diseñador, referente a la calidad de la iniciativa, incluyendo el conocimiento adquirido y controles de desempeño (Beckschi y Doty, 2000). El objetivo es entregar feedback inmediato a los diseñadores para cualquier modificación requerida para la intervención (Beckschi y Doty, 2000). Es lo que comúnmente se denomina como 'evaluación formativa' (Beckschi y Doty, 2000).

e.2. Evaluación externa: refiere a los niveles de evaluación tradicionales de Kirkpatrick (reacción, aprendizaje, comportamiento y resultados), y los planteamientos sobre el Retorno en la Inversión (ROI) (Beckschi y Doty, 2000). Es a través de este nivel que el logro de los objetivos puede ser demostrado, llamándosele comúnmente como 'evaluación sumativa' (Beckschi y Doty, 2000). Esta debe ser específica para el tipo de aprendizaje sobre el cual se trabajó en el curso o taller y sobre los contenidos abordados, sin lo cual es probable que la transferencia al puesto de trabajo sea baja (Salas y Stagl, 2009).

Es importante mencionar que si bien el modelo ADDIE puede parecer lineal, su uso es optimizado al considerarlo como un proceso interactivo donde el ajuste de los objetivos y pasos es constante, basado en un proceso de retroalimentación permanente (Beckschi y Doty, 2000). No obstante, es importante señalar que implementar este modelo exige ciertos compromisos (Beckschi y Doty, 2000). En este sentido, puede no haber suficiente presupuesto disponible para utilizar algunos medios, o el tiempo requerido para realizar un análisis acabado, así como tampoco para realizar una prueba piloto (Beckschi y Doty, 2000). Teniendo en cuenta estas posibles restricciones, es deber del equipo de diseño y los profesionales asociados desarrollar el mejor curso o taller posible, teniendo como criterio su rentabilidad (Beckschi y Doty, 2000). No obstante, el estar enfrentados a *“restricciones válidas no es permiso para pasar por alto partes importantes del proceso de desarrollo del sistema [instruccional] por razones frívolas”* (Beckschi y Doty, 2000, p.40, corchetes agregados y traducción realizada por el autor).

5.4. Síntesis de los requerimientos formulados en las bases y propuesta técnica y de los postulados teóricos

Se presentarán a continuación los principales elementos planteados en las bases y propuesta técnica, y los factores centrales indicados en los antecedentes teóricos respecto de la capacitación, la capacitación para el cambio, las intervenciones de sensibilización, los objetivos de aprendizaje, los niveles de evaluación y el modelo ADDIE.

El resultado de lo anterior es una serie de pasos y elementos implicados en el desarrollo del taller, configurando así el proceso esperado (a través de la combinación de las exigencias indicadas tanto en las bases técnicas como en la propuesta, y aquellas planteadas en la teoría como factores fundamentales en el desarrollo de este tipo de intervenciones). Con el objetivo de esquematizar el resultado de este proceso, dichos pasos y elementos serán segmentados en cuatro grandes etapas: 1. Análisis de la información relevante y contexto de la organización Cliente; 2. Diseño; 3. Implementación; 4. Evaluación. Utilizar esta categorización se justifica principalmente por dos razones. La primera radica en que diversos modelos de capacitación, incluyendo el modelo ADDIE, están configurados por etapas que pueden resumirse en estas cuatro (véase Beckschi y Doty, 2000; González y Tarragó, 2008; McArdle, 2010; Rothwell y Kazanas, 2008; Salas y Stagl, 2009; Stolovitch y Keeps, 2002; Stone, 2009). La segunda razón radica en que el proceso realizado para el taller de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio también puede ser resumido en dichas fases, como será presentado en el apartado de desarrollo.

Evidentemente, cada una de estas categorías contiene a su vez sub-etapas o procesos. Cabe agregar que no se han segmentado las áreas a las cuales refieren las fuentes teóricas (por ejemplo, no se separaron aquellos postulados presentados en el apartado de capacitación por el cambio de los de las intervenciones de sensibilización, ni tampoco aquellos específicos del modelo ADDIE con las recomendaciones derivadas desde los principios de la andragogía), a modo de esquematizar los planteamientos comunes entre los diversos apartados, y no dificultar el análisis. Lo anterior se justifica también por la gran similitud entre algunos elementos abordados en cada una de las temáticas teóricas referidas previamente. Por ejemplo, las sugerencias planteadas para lo que son las intervenciones de sensibilización son altamente concordantes con los

principios de la andragogía, y son fácilmente asimilables dentro del modelo ADDIE. Lo mismo sucede para los planteamientos básicos sobre la capacitación, y la capacitación para el cambio. Cabe agregar que serán estos factores los que serán considerados al momento de analizar el proceso de ajuste del taller de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio, teniendo en cuenta los elementos licitados y lo postulado desde las bases teóricas revisadas.

A continuación se presentan los principales pasos y elementos implicados en cada una de las etapas, y la distinción entre las fuentes (bases técnicas, propuesta técnica, y los contenidos teóricos):

Etapas	Sub-etapas	Fuente		
		Bases técnicas y requerimientos del Cliente	Propuesta técnica	Antecedentes teóricos
1. Análisis de la información relevante y contexto de la organización Cliente	<i>Recolección de información para definir los objetivos de la iniciativa</i>	---	---	Diseñador debe hacerse familiar con todo aspecto del trabajo, sistema operacional o situación educacional (Salas y Stagl, 2009).
	<i>Analizar la información recopilada</i>	---	---	Análisis de metas, análisis organizacional, análisis del trabajo (McArdle, 2010).
	<i>Objetivos generales por los que se formula la intervención</i>	Objetivos generales del proyecto, los talleres de sensibilización y los aspectos no explicitados directamente en las bases pero indicados por la contraparte técnica	---	Se definen los requerimientos de desempeño sobre los que se pretende trabajar, con las tareas involucradas (Salas y Stagl, 2009).
	<i>Detección de Necesidades de Capacitación</i>	---	---	Establecer las diferencias entre las destrezas, conocimientos y/o actitudes necesarias para responder a los objetivos por lo que se desea realizar la iniciativa (Beckschi y Doty, 2000; McArdle, 2010).
2. Diseño	<i>Consideración de las características demográficas, estilos de aprendizaje y conocimiento previo del grupo</i>	Los participantes serían de diversas áreas y niveles jerárquicos. Se tenía información sobre algunas variables demográficas (sexo, edad, estamento, cargo, profesión, años en la organización)	---	Permite determinar las preferencias de metodología de los participantes (Kolb, 1971; en Kolb, Boyatzis y Mainemelis, 2000; McArdle, 2010; Stolovitch y Keeps, 2002). No obstante, una capacitación bien diseñada, basada en los principios de la andragogía, permite obtener resultados óptimos de igual manera (Stolovitch y Keeps, 2002).

Etapas	Sub-etapas	Fuente		
		Bases técnicas y requerimientos del Cliente	Propuesta técnica	Antecedentes teóricos
2. Diseño	<i>Trabajar con un experto metodológico y uno temático</i>	---	---	Se decide en conjunto los contenidos instruccionales de cada módulo, las estrategias a ser usadas para introducir la temática, las técnicas de aprendizaje, actividades (McArdle, 2010) y se diseñan los instrumentos de evaluación (Salas y Stagl, 2009).
	<i>Definición de los objetivos de aprendizaje</i>	---	Propuesta de objetivos de aprendizaje (generales y específicos)	Definen las destrezas, conocimientos y/o actitudes necesarias para el desempeño (Salas y Stagl, 2009).
				Se estructuran desde los más fundamentales hacia los más complejos, facilitando la secuenciación de las futuras actividades y contenidos (Salas y Stagl, 2009).
				Deben ser medibles, centrados en aspectos relevantes del trabajo, escritos en términos de desempeño (Lawson, 2006).
			Deben contener acción, criterio y condición (Beckschi y Doty, 2000; Lawson, 2006; McArdle, 2010; Rothwell y Kazanas, 2008).	

Etapas	Sub-etapas	Fuente		
		Bases técnicas y requerimientos del Cliente	Propuesta técnica	Antecedentes teóricos
2. Diseño	<i>Tipos de actividades y contenidos</i>	Debía contener una parte teórica y una práctica, detallar las actividades experienciales y tener un análisis de caso práctico	Diseño de las actividades se haría según los acuerdos hechos con la organización Cliente. Se usarían dramatización con actores; exposición con Prezi; actividades prácticas individuales y grupales (role playing, casos, experiencias estructuradas); plenarios y puestas en común; propuesta de contenidos	En los talleres de sensibilización, deben hacerse actividades de trabajo individual, reflexión colectiva y asimilación de información, involucrando la teoría, las actividades prácticas y las propuestas de aplicación de lo aprendido (Ramírez et al., 2008).
	<i>Diseño del guión metodológico y manual del relator</i>	---	---	Diseñar guiones que especifiquen los detalles de la intervención y manuales para los relatores (McArdle, 2010; Salas y Stagl, 2009).
	<i>Materiales para los asistentes y de apoyo para las actividades</i>	Documentos de apoyo para los asistentes, que faciliten el desarrollo de las actividades	manual del participante	Las actividades, métodos y materiales deben dar soporte a los contenidos, y estar ajustadas al contexto específico de la organización y sus integrantes (Beckschi y Doty, 2000).

Etapas	Sub-etapas	Fuente		
		Bases técnicas y requerimientos del Cliente	Propuesta técnica	Antecedentes teóricos
2. Diseño	<i>Consideración de las características necesarias para la selección del relator</i>	Se debía describir su experiencia y trayectoria, así como aquella específica a las temáticas tratadas en el taller	Se detallaba brevemente los estudios de los relatores (central y de apoyo)	Debe tener conocimiento y experiencia acabada de la temática, los métodos para mantener la atención, reforzar el aprendizaje, dar feedback, escuchar y responder dudas u opiniones, habilidades interpersonales y de manejo de grupos (González y Tarragó, 2008; McArdle, 2010).
	<i>Diseño de la evaluación de aprendizaje</i>	Prueba diagnóstica y final, con nota entre 1.0 y 7.0		Debe ser concordante con el tipo de objetivos a ser evaluados y los contenidos abordados (Beckschi y Doty, 2000; Salas y Stagl, 2009). Se diseñan ítems de evaluación para cada objetivo de aprendizaje (Beckschi y Doty, 2000).
	<i>Aplicación piloto</i>	---	---	Se recomienda validar el producto final a través de pruebas piloto (Beckschi y Doty, 2000; Kirkpatrick, 2000).
3. Implementación	<i>a. Preparar el escenario para el aprendizaje</i>	---	---	Contar con el apoyo e información al personal sobre la importancia y necesidad de la capacitación, y la participación de los directivos (González y Tarragó, 2008).
				Asegurar que los instructores están preparados para desarrollar el taller (Salas y Stagl, 2009).
				Restar importancia a los niveles jerárquicos (Salas y Stagl, 2009).
				Crear un terreno común al iniciar el taller, dialogando sobre las expectativas, experiencias y frustraciones sobre la temática (Maresh, 2000; McArdle, 2010).

Etapas	Sub-etapas	Fuente			
		Bases técnicas y requerimientos del Cliente	Propuesta técnica	Antecedentes teóricos	
3. Implementación	<i>a. Preparar el escenario para el aprendizaje</i>	---	---	Declarar y explicar los objetivos y la relevancia del taller (Maresh, 2000; McArdle, 2010; Salas y Stagl, 2009).	
		---	---	Importante que los asistentes comprendan cómo los contenidos les permitirán mejoras personales y profesionales (McArdle, 2010; Stolovitch y Keeps, 2002).	
	<i>b. Implementar la iniciativa</i>	Aplicar lo planteado en 'Tipos de actividades y contenidos'		Aplicar lo planteado en 'Tipos de actividades y contenidos'	Combinar métodos de exposición y actividades prácticas (Schwartz y Bransford, 1998; en Salas y Stagl, 2009).
					Crear un ambiente de confianza y actitud receptiva, a través de la expresión de las opiniones (González y Tarragó, 2008).
					Facilitar la interacción con otros colegas, para compartir experiencias (González y Tarragó, 2008; Lawson, 2006).
					Entregar argumentos y herramientas para mejorar el desempeño, y reflexionar sobre la situación actual de la organización (González y Tarragó, 2008).

Etapas	Sub-etapas	Fuente		
		Bases técnicas y requerimientos del Cliente	Propuesta técnica	Antecedentes teóricos
3. Implementación	<i>b. Implementar la iniciativa</i>	Aplicar lo planteado en 'Tipos de actividades y contenidos'	Aplicar lo planteado en 'Tipos de actividades y contenidos'	Relación horizontal entre relator y participantes, basada en la cooperación (Ramírez et al., 2008)
			Aplicación de los principios de la andragogía	Principios para adecuar el aprendizaje a las características del grupo y las condiciones del entorno: flexibilidad, creatividad, trabajo de colaboración, compromiso con el cambio, propiciar cambios individuales y organizacionales (Ramírez et al., 2008).
				Aplicación de los principios de la andragogía; preparación, experiencia, autonomía, acción (Knowles, 1990, en Lawson, 2006; Stolovitch y Keeps, 2002), factores internos (Knowles, 1990; en Lawson, 2006)
				La información es presentada de manera organizada, condensada y significativa, apropiada a la experiencia de los participantes (Beckschi y Doty, 2000; Lawson, 2006; Stolovitch y Keeps, 2002), pero manteniendo un contexto relajado y participativo (McArdle, 2010)
				Practicar los contenidos a nivel físico, cognitivo y emocional (Maresh, 2000).
				Entregar feedback y recompensas al realizar las actividades y aplicar los contenidos (McArdle, 2010; Stolovitch y Keeps, 2002).
				Considerar los factores físicos y ambientales (Lawson, 2006; McArdle, 2010; Withers, 2000).

Etapas	Sub-etapas	Fuente		
		Bases técnicas y requerimientos del Cliente	Propuesta técnica	Antecedentes teóricos
3. Implementación	<i>c. Respaldo la transferencia y mantención</i>	---	----	Realizar actividades prácticas que refresquen los aprendizajes adquiridos, e intervenciones fuera del espacio de capacitación (González y Tarragó, 2008; Salas y Stagl, 2009; Urrutia, 2008).
4. Evaluación	<i>Evaluación de reacción</i>	---	---	Evaluación interna o formativa (Beckschi y Doty, 2000). Realizada a través de una encuesta tipo Likert, indagando sobre lo que sienten y opinan los asistentes del taller, una vez finalizado (Kirkpatrick, 2000).
		---	---	Definir qué es lo que se desea conocer, diseñar una encuesta que permita cuantificar las reacciones, motivar las sugerencias y comentarios escritos en dicho formulario y obtener un 100% de respuestas (Kirkpatrick, 2000).
		Prueba diagnóstica y final, con nota entre 1.0 y 7.0		
	<i>Evaluación de aprendizaje</i>	Usar un grupo control (si es práctico), evaluar los conocimientos, actitudes y/o destrezas antes y después del taller, midiendo los dos primeros con pruebas de lápiz y papel y el último con pruebas de desempeño, obtener un 100% de participantes respondientes, usar los resultados para desarrollar acciones posteriores (Kirkpatrick, 2000).		

Tabla 2. Síntesis de los requerimientos formulados en las bases y propuesta técnica y de los postulados teóricos asociados.

Si bien el modelo ADDIE considera la sub-etapa de DNC en la fase de diseño, para el análisis posterior se formulará como parte del 'Análisis de la información relevante y contexto de la organización Cliente', en la medida que la Detección de Necesidades de Capacitación es el proceso que permite analizar si efectivamente debe invertirse o no en intervenciones de capacitación, siendo esto necesario antes de iniciar cualquier tarea de diseño.

6. Metodología

La metodología a ser utilizada es de carácter exploratorio descriptivo, al constituirse como un análisis del fenómeno estudiado a partir de los planteamientos teóricos expuestos (y del proceso lícitado), a la vez que busca dar cuenta de los elementos clave que pueden haber incidido en el mismo (Martínez, 2006), dentro del marco de la experiencia del autor. Será desarrollada fundamentalmente a partir de un enfoque cualitativo, si bien incorpora la presentación y análisis de datos cuantitativos, utilizando la autoetnografía como método para la presentación de lo sucedido en el proceso de análisis de la información, diseño, implementación y evaluación del taller.

En cuanto a las razones que justifican el uso de un enfoque primordialmente cualitativo es posible destacar que, desde esta perspectiva, se asume que el conocimiento es creado de forma compartida a partir de la relación entre el investigador y lo investigado, considerando necesario adentrarse en el fenómeno estudiado para comprender su lógica interna y su especificidad (Blaxter, Hughes y Tight, 1996; Sandoval, 2002). Su objetivo sería *“interpretar la experiencia del modo más parecido posible a como la sienten o la viven los participantes”* (Sherman y Webb, 1988; en Blaxter, Hughes y Tight, 1996). En este sentido, la subjetividad e intersubjetividad pasan a ser los instrumentos necesarios para conocer los contextos humanos (Sandoval, 2002).

Teniendo en cuenta estas características, se plantea que la pregunta formulada en la presente memoria puede ser respondida desde esta perspectiva investigativa, en la medida que el proceso de análisis de la información, diseño, implementación y evaluación del taller está supeditado a un conjunto de actores en interacción, que cumplen roles diversos y que están atravesados por un contexto particular, como lo es la pertenencia a organizaciones con características y problemas determinados. En este sentido, para analizar cómo sucedió el proceso, resulta fundamental considerar la forma en que los involucrados realizaron sus tareas, y las interacciones que dieron como resultado la forma particular en que el taller fue desarrollado. Recuperar dichas relaciones y los puntos de vista de los participantes en el proceso resulta enormemente útil para dar cuenta de la forma en que el taller se ajusta o no a los objetivos propios del proyecto de Desarrollo de Habilidades Sociales Organizacionales, y a los planteamientos teóricos relevantes.

No obstante, es necesario plantear que no es posible acceder directamente a las perspectivas de dichos actores (luego de terminado el proyecto la consultora se dividió, y varios de los implicados en el mismo abandonaron la empresa, mientras que aquellos involucrados por parte de la organización Cliente no son accesibles debido al rol del autor como practicante y las limitaciones impuestas por la consultora), por lo que la única fuente de información efectiva es la reconstrucción retrospectiva de la experiencia de práctica profesional del autor.

Cabe recordar que el autor fue el encargado de diseñar la intervención y su evaluación de aprendizaje, asistir a ambas aplicaciones, así como corregir las evaluaciones y desarrollar el informe final a ser entregado al Cliente (recibiendo supervisión en cada una de esas tareas). Por tanto, estuvo involucrado de forma más directa en cada una de las labores implicadas, exceptuando la licitación del proyecto y la formulación de los objetivos. Por esto, se considera que su posición y experiencia en el proceso pueden dar cuenta del desarrollo del mismo, siempre de manera situada.

Por otro lado, se hará uso de la autoetnografía como método específico de reconstrucción de la experiencia del autor en lo que refiere al proyecto. Ésta constituye un método de investigación basado en la idea de que el investigador, al pertenecer al contexto social que va a estudiar, es a su vez un actor social cuya experiencia es igual de útil y válida como fuente de información como la de cualquier otro integrante del mismo (Fernández, 2006; Fernández, 2007). De esta manera, el lugar del investigador e investigado se cruzan de forma transversal, así como también el proceso y producto de la investigación, conectando la experiencia personal con el contexto social en el cual se enmarca (Fernández, 2006; Fernández, 2007). La autoetnografía recoge la posición y voz del narrador, que involucra el análisis contextual del fenómeno estudiado, considerando además la experiencia y el 'background somático'; sentimientos, percepciones y creencias del narrador en torno a los eventos e interacciones (Spry, 2001). Al ser miembro del grupo investigado, el autor es altamente visible como actor implicado en el texto, de modo que sus sentimientos y experiencias son incorporadas (Anderson, 2006; Samuel-Lajeunesse, 2007).

No obstante, la autoetnografía no considera como válida la auto-absorción, o los 'textos saturados del autor' (Geertz, 1988; en Anderson, 2006). Como indica Fernández

(2007), asumir que la posición simultánea de investigador e investigado se cruzan “*no debe implicar una visión autocomplaciente de la propia mirada, entonces la autoetnografía requiere de una distancia analítica para ubicar y comprender los fenómenos en sus marcos sociales de producción y ocurrencia*” (p.153). Dicha distancia se logra a través del ejercicio crítico y reflexivo, y no por la separación entre el sujeto y objeto y con el proceso estudiado (Fernández, 2006; Fernández, 2007). La reflexividad refiere a la autoconsciencia del investigador respecto de su conexión con la situación y los otros actores, y por tanto de los efectos que tiene sobre la misma y las personas implicadas (Anderson, 2006). En definitiva, refiere a la capacidad de evaluar la propia acción y sus consecuencias en el contexto estudiado (Fernández, 2006).

El resultado de esta metodología es una historia o relato que el investigador-narrador cuenta para sí mismo, para otras personas significativas en el proceso y para la audiencia lectora, recreando las experiencias en el texto para que el lector pueda revivir los sucesos narrados (Bolívar-Botía, Fernández-Cruz y Molina-Ruiz; en León, 2011). Dicho relato debe estar narrado en primera persona, para dar cuenta de las bases que sustentan la transformación de la realidad observada (Fernández, 2006).

Teniendo en cuenta que la autoetnografía se basa en la narración de la experiencia personal del investigador, sus criterios son distintos a los propios de la investigación de corte cuantitativo. De acuerdo a Samuel-Lajeunesse (2007) y Kramp (2004), los criterios de validez de esta metodología derivan por un lado de su capacidad para evocar el sentimiento en el lector de que la vivencia narrada es plausible y verosímil. Por otro, se plantea que el conocimiento generado es localmente relevante, siendo atingente solo para la realidad de la cual da cuenta, si bien sus resultados son generalizables no desde el punto de vista cuantitativo, sino que a partir de la noción de que el caso analizado es siempre un producto social y cultural del contexto en el cual se enmarca, y por tanto, da cuenta de éste en alguna medida (Samuel-Lajeunesse, 2007).

Por otro lado, la confiabilidad del relato puede ser abordada a partir de las fuentes, notas de campo u otros materiales que le den respaldo, así como también permitir que los participantes aporten en el trabajo y análisis, matizando las conclusiones obtenidas (Samuel-Lajeunesse, 2007). Además, el relato debe demostrar conexión y coherencia

entre sus partes, así como mantener un sentido de movimiento o dirección en el tiempo (Gergen y Gergen, 1986; en Kramp, 2004).

Se plantea como factible hacer uso de la autoetnografía como método para el desarrollo de la presente memoria ya que, como ha sido indicado, al ser el autor el participante con mayor grado de involucramiento en los diversos pasos que conformaban el taller, se considera que el relato que pueda generar como actor resulta de gran utilidad para comprender la intervención, y por tanto, dar cuenta de la medida en que éste se ajustó o no a sus objetivos. No obstante, la participación del autor en el proceso conlleva una disyuntiva relevante: por un lado, su perspectiva es de utilidad para responder a la pregunta de investigación, pero al mismo tiempo, los resultados del proceso pueden ser cuestionables desde los criterios clásicos de evaluación de la calidad y 'objetividad' de las metodologías investigativas.

La autoetnografía permite abordar dicho problema, al plantear la necesidad de evidenciar las limitaciones de la propia perspectiva, teniendo claro que esta es siempre contextualizada, y que el accionar del investigador impacta en los procesos a los cuales refiere. Por tanto, no se pretende afirmar que la descripción a ser presentada es la única manera de explicar el diseño del taller, pero sí dar cuenta de que se trata de una forma plausible de describir y analizar la intervención. Por otro lado, teniendo en cuenta la necesidad de priorizar los eventos sucedidos y cómo se desarrolló cada uno de estos por sobre las creencias, percepciones y sentimientos del autor (sin dejar de considerarlos, al ser factores que median inexpugnablemente en toda narración), es importante incorporar argumentos y evidencia que apoyen la plausibilidad del relato.

En pos de lo anterior, se hará uso de la denominada autoetnografía analítica, formulada por Anderson (2006), la cual (a diferencia de otras, como la llamada autoetnografía evocativa) da énfasis a respaldar las propias creencias y percepciones con la interacción y diálogo con otros y con datos empíricos que también forman parte del mundo social investigado (Atkinson, Coffey, y Delamont, 2003; en Anderson, 2006; Stuthers, 2012). Si bien desde las posturas más evocativas o 'poéticas' se considera que la autoetnografía analítica limita los estilos de narración más creativos, resulta plausible indicar que la vertiente analítica ofrece un análisis más transparente, dando respaldo a la reflexión con elementos de carácter empírico (Stuthers, 2012). Adicionalmente, es posible

plantear que al emplear los datos, la autoetnografía analítica conlleva un mayor rigor y disciplina, al entregar algunas garantías más allá de la introspección del autor (Anderson, 2006).

Teniendo en cuenta lo anterior, el relato a ser presentado se basa en el análisis retrospectivo de la experiencia del autor, el cual será respaldado con datos y antecedentes empíricos (las bases técnicas del proyecto, la propuesta técnica, el plan estratégico de la organización Cliente, el informe final entregado a la misma, los resultados de las evaluaciones procesadas), así como la revisión de otros documentos relevantes (minutas de las reuniones realizadas, anotaciones y fotografías tomadas durante la implementación del taller). También se considerará de manera constante el diálogo realizado con los diversos actores involucrados, basado tanto en la memoria del autor como en las anotaciones realizadas en las minutas.

Finalmente, cabe agregar que el uso de la autoetnografía como método resulta novedoso para abordar iniciativas propias del ámbito organizacional, y específicamente aquellas asociadas a la capacitación y desarrollo de personas, teniendo en cuenta que la investigación empírica en este campo usa técnicas principalmente cuantitativas como método de validación de la información (Venkatram y Grant, 1986, Rouse y Daellenbac, 1999, Bower y Wiersema, 1999; en Martínez, 2006).

7. Desarrollo

Teniendo en cuenta los elementos indicados en los párrafos anteriores, el presente apartado será narrado en primera persona, de acuerdo a las indicaciones planteadas desde el método autoetnográfico. Lo anterior se realiza justamente para dejar en claro que el relato a ser presentado surge como una narración realizada por el autor del presente trabajo, y por tanto, busca explicitar su rol y posición frente a los diversos sucesos y tareas ejecutadas.

La meta que deseo alcanzar con la narración de mi experiencia radica en dar cuenta de una realidad particular, que implica a dos organizaciones (con personajes, discursos, criterios, objetivos y rubros distintos) en interacción. Sin embargo, considero importante recalcar que refiere a mi punto de vista de los sucesos, como miembro particular de una de ellas, y a cómo la intervención mencionada pudo haber sido contribuyente o no a alcanzar el requerimiento de la organización Cliente, referente a colaborar en el impulso y alineamiento de los miembros con el cumplimiento de los nuevos objetivos estratégicos, relevar el rol de los gestores de personas como articuladores de una visión sistémica en el desarrollo de habilidades blandas, dando a conocer la importancia de los temas tratados en base a elementos críticos dentro de la organización, así como generar una actitud positiva de los asistentes frente al proyecto de Desarrollo de Habilidades Sociales Organizacionales y relevar el rol que les corresponde a cada uno en estas materias al interior de sus funciones y cargos.

El espacio cronológico en el cual se desenvuelven los sucesos inicia con mi incorporación en el proyecto, y culmina con el envío de los informes del taller y cierre del programa. Cabe indicar que mi inclusión fue posterior al proceso de licitación, la definición de los objetivos generales y específicos del taller, las reuniones iniciales, así como del mapa general de contenidos, desarrollados por parte de la consultora y aceptados por el Cliente (ver Tabla 1, contenida en el apartado 4.2. Contextualización; 4.2.1.2. Propuesta de objetivos y Contenidos).

Lo que sigue ha sido dividido en función de los pasos implicados en el proceso: análisis de la información relevante y contexto de la organización Cliente, diseño e implementación. He planteado estas etapas como forma de esquematizar el proceso y facilitar el análisis posterior. Cabe señalar que, aun cuando la evaluación forma parte del

proceso planteado tanto en las bases y propuesta técnica como en los antecedentes teóricos, no hice un apartado específico para dicho proceso ya que al haber dos imparticiones del taller, decidí exponer los resultados de la evaluación luego de describir cada aplicación para propiciar la fluidez del relato.

Finalmente, resulta necesario mencionar que se había contratado a una empresa de actores para que realizara escenas cómicas en los cursos y talleres, como método para abordar algunas temáticas específicas y facilitar la ejemplificación y reflexión. Además, es importante indicar que me designaron un experto temático (con conocimientos sobre temáticas de cambio y cultura organizacional) y un experto metodológico (con experiencia en el diseño de cursos y talleres de capacitación). Lo anterior será detallado más adelante.

7.1. Análisis de la información relevante y contexto de la organización Cliente: 'harina de otro costal'

Luego de desarrollar una carta Gantt que detallaba cómo pretendía trabajar en el diseño del taller, que se extendía para un período de un mes y una semana, me reuní con el Director del Área de Aprendizaje (*mi jefe*) para discutir los pasos y tiempos considerados. Dicha reunión estuvo enfocada a una cosa: pedirme que ajustara mi cronograma a un mes de trabajo (desde el primero al 31 de octubre). Su justificación radicaba en que dicho lapso de tiempo era más que suficiente para el diseño de un taller con las características del que debía desarrollar, destacando que eran solo ocho horas de impartición (contando almuerzo y breaks). Detalló que, por ejemplo, dedicarle cinco días a la revisión de bibliografía y material pertinente era mucho tiempo, ya que el contenido no debía ser *ni tan profundo ni tan exacto*, al tratarse de un taller dirigido a la 'línea' y no a cargos superiores, de modo que la mayoría de los asistentes serían funcionarios que no utilizarían los contenidos como herramientas para gestionar procesos de cambio.

Si bien en el momento le encontré toda la razón, al salir de su oficina me surgieron diversas preguntas: si no hacía una revisión relativamente exhaustiva de lo que las teorías y la *evidencia* indicaban sobre los temas del taller, ¿cómo quería que lo abordara? ¿Genéricamente? ¿Utilizando lo primero que encontrara a mano y que pareciera suficientemente confiable? ¿Debía usar sólo lo que me dijera mi experto temático?

Independiente de lo anterior, cumplí con su solicitud, y le envié la carta Gantt ajustada a un mes de trabajo (anexo 1). Esta vez se mostró de acuerdo, empezando así el proceso de levantamiento de información respecto de la organización Cliente.

El primer punto de la planificación era realizar una reunión inicial con los expertos. Por un lado, debía juntarme con un especialista temático, de modo de recabar los contenidos mínimos que debiesen estar incluidos en el curso. El experto que mi jefe nombró era uno de los socios de la empresa, con experiencia práctica en procesos de cambio y las temáticas referentes a la cultura organizacional. Por otro lado, considerando que mis conocimientos en metodología de diseño no estaban suficientemente pulidos, mi superior se nombró a sí mismo (quien también poseía una gran experiencia a través de la realización de su profesión) como experto metodológico para ayudarme a definir las mejores actividades que permitiesen abordar los contenidos.

Al revisar la minuta de la reunión, puedo decir que ésta se centró en discutir cómo enfocar el taller, planteando la importancia de destacar qué rol juega la cultura organizacional en el trabajo, cómo podría caracterizarse la cultura propia de la organización Cliente, cómo los procesos de cambio constituyen una posible pérdida y ganancia (con los niveles de angustia que esto puede generar en los integrantes de la institución específica) y su impacto en las personas, todas temáticas que podían deducirse al revisar los objetivos y mapa general de contenidos, expuestos en la propuesta (ver Tabla 1, contenida en el apartado 4.2. Contextualización; 4.2.1.2. Propuesta de objetivos y Contenidos). Entre otros elementos relevantes tratados en la reunión, puedo mencionar la importancia de que el concepto de cambio y cultura fuesen sencillos, el uso de metáforas para tratar los temas de cambio, y la importancia de que los contenidos fuesen abordables con actividades prácticas.

Si bien la reunión fue necesaria para ir enmarcando lentamente el taller en torno a cómo debían ser presentados los contenidos, al llegar a mi puesto de trabajo me di cuenta de tres cosas: 1. No tenía claro justamente cuáles debían ser esos contenidos (qué artículos, autor o fuente de información específica era recomendable que utilizara y analizara), y como consecuencia, 2. Debía buscar información por mi cuenta y llevar propuestas de contenidos a ser usados para una reunión posterior. En el fondo, sentí que

más allá de saber que debía buscar modelos sencillos y genéricos y abordarlos con varias actividades, la reunión no me había aportado mucho respecto del temario para el taller.

Como puede verse en la carta Gantt, tenía considerada una reunión con otro experto, profesor del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile. La había puesto como tentativa, pero dado lo confundido que me encontraba, decidí pedir permiso a mi jefe para concretarla, pero antes revisé el material que el experto metodológico me había entregado, y traté de darle alguna estructura. Mientras iba leyendo artículos y textos, incorporaba contenidos tentativos para cada uno de los objetivos específicos.

Así armé un guión metodológico genérico, que incluía sólo el nombre del taller y de los posibles módulos, el total de horas, los objetivos y los contenidos, sin descripción detallada de los mismos. En un escenario ideal, la lectura de materiales debía ser un paso previo a la definición de un guión, tal como aparece en la carta Gantt, pero como mis horas de trabajo estaban definidas por el área (teníamos reunión todos los lunes, y en ella el Director del Área designaba la cantidad de horas que yo daría al proyecto y cuántas ocuparía en otras tareas, ya que sólo la mitad de mi jornada estaba destinada al primero), debía hacer todo lo posible para no atrasarme si no quería trabajar fuera del horario de oficina.

Teniendo una versión general de guión, me reuní con el profesor para revisarla en conjunto y recibir sugerencias. Además, quería que me ayudara a definir una estructura de temas que debía abordar en la reunión que eventualmente tendría con el Cliente para levantar información que me permitiera comprender y describir su cultura organizacional. El profesor me dio algunas ideas generales, y me entregó bibliografía de utilidad para el taller. Al preguntarle respecto de qué elementos debiesen indagarse en una entrevista para caracterizar la cultura propia de una institución, me explicó brevemente las distintas dimensiones que la articulan, la relevancia que adquiere la historia e hitos significativos de la institución, la importancia de los estilos de trabajo, entre otros aspectos.

Sin embargo, antes de irme destacó una salvedad, que en realidad contenía un obstáculo insalvable, en pos de lograr dicha caracterización: para tener claridad sobre las particularidades reales de una organización, no bastaba con reunirse con los directivos, ni tampoco juntarse con un grupo de funcionarios y hablar de la institución. Era necesario

hacer un diagnóstico, entrevistando al menos a un conjunto de personas que fuesen representativas de los distintos grupos existentes en la organización.

Preocupado, traté de esbozar (con la poca información que tenía) una descripción de la institución, y a pesar de que había leído su nuevo plan estratégico, las bases y la propuesta técnica, aún no lograba hacerme una idea general de la institución, más allá de su rubro, y de que *'tenían muchos problemas internos'*, como me indicaban constantemente mis superiores. La verdad era que estaba intentando armar un taller de cultura organizacional y gestión del cambio, para una organización de la cual no conocía ni la cultura ni las transformaciones concretas a las cuales se estaba enfrentando.

Le planteé esta inquietud a mi jefe esa misma tarde. Su respuesta tuvo el efecto simultáneo y paradójico de bajar mi ansiedad y generarme nuevas inquietudes, al explicarme que la idea del taller, desde el punto de vista de la consultora, era diseñarlo de tal forma que fuese aplicable y replicable en otras organizaciones que estuviesen (o fuesen a estar) enfrentadas a procesos de cambio organizacional relevantes. En resumen, lo que esperaba era un producto vendible a otras instituciones y empresas, por lo que debía ser lo suficientemente genérico para ajustarse a cualquiera que lo solicitara, de modo que quien quisiera un taller de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio, o solo de alguno de ambos temas (para lo cual debía bastar con vender la primera o la segunda parte del taller, aspecto que tuve que considerar durante su diseño), podía recurrir a la consultora, la cual podría ofertarlo ya diseñado y listo para implementar. Por tanto, toda la caracterización que deseaba hacer de la institución, y que el profesor me había indicado como necesaria, no figuraba dentro de los planes que la empresa tenía para el taller. Mi jefe me indicó que *todo lo que se podía hacer* era tener una reunión de levantamiento con nuestra contraparte, y allí indagar lo que pudiera de la organización, si es que así lo creía pertinente. Nada más, nada menos.

Si bien encontraba un poco macabro todo lo anterior, no dejaba de parecerme lógico por tres razones. La primera refería a las bases técnicas: a pesar de que la meta central era impulsar y alinear a los colaboradores al cumplimiento de los objetivos estratégicos, el documento no indicaba *explícitamente* que los talleres debían ser ajustados de manera específica a las características de la institución. La segunda razón radicaba en que, aun con un taller general, creía factible alcanzar lo anterior si se

destacaba el cambio y la cultura organizacional como aspectos fundamentales de toda organización, y diseñando actividades que permitiesen a los participantes sacar estas conclusiones por su cuenta. Es decir, para alcanzar las metas indicadas en las bases a través de un taller genérico, el trabajo debía ser realizado principalmente por los asistentes, a través de la discusión, reflexión y ejemplificación derivada de su experiencia en la institución. Y finalmente, había un elemento práctico infranqueable, ya que semejante trabajo de levantamiento exigía un compromiso por parte del Cliente y una inversión de la consultora que nadie estaba dispuesto a hacer. El presupuesto no daba para un trabajo adicional de 'diagnóstico cultural' o levantamiento acabado de información. Eso era *harina de otro costal*.

Sin embargo, me obstiné al menos en tener mayor claridad sobre la organización Cliente y sus características. Y si no podía obtener información desde la fuente directa, trataría de hacerlo a través de mis supervisores. Insistí preguntándole a mi superior y a la Jefa del proyecto si tenían algún documento que diera luces sobre la cultura de la institución, y de los cambios que estaba viviendo. La encargada me envió el plan estratégico (documento que yo ya había revisado), y mi jefe me entregó la minuta de reunión (anexo 2) de inicio del proyecto. Por motivos de confidencialidad, se han eliminado los nombres que aparecían en el documento. Lo primero que me llamó la atención fue su desprolijidad. Se trataba de una seguidilla de frases cortas, de no más de una página y media de extensión, y si bien me permitió entender un poco más cuáles eran los cambios que se deseaba implementar y los obstáculos asociados, me quedaban aún muchas dudas por resolver. No sé si la falta de rigurosidad en la construcción de la minuta se debió a negligencia o a la intención clara de que los talleres fueran genéricos, pero me pareció evidente que, como herramienta de sistematización de la información, no era efectiva. Al pedir más información, la respuesta fue categórica: '*lo que tienes es lo que hay. Quizá en la reunión con el Cliente se te aclare un poco más la película*'. Y, sin lugar a dudas, eso esperaba.

Como preparación para la reunión, esboqué una lista de dimensiones a ser consideradas, y preguntas para abordar cada una de ellas. Lo anterior lo hice sobre la base de la información que me había entregado el profesor, y la lectura de un artículo de Schein (2006), que detallaba un método relativamente simple para describir la cultura de cualquier organización (nuevamente surgía el problema de la 'representatividad', puesto

que el autor también planteaba la necesidad de que se trabajara con grupos característicos de diversas áreas). Consideré además el modelo de cultura organizacional de Robbins y Coulter (2006).

La reunión se realizó el 9 de octubre. En ella participaron: la Directora de División Personas (equivalente a RR.HH.), la Analista de Gestión, una Asistente de Capacitación, (nuestra contraparte directa en las bases técnicas) un Profesional de Desarrollo, encargado de comunicaciones (por parte de la institución), el Director del Área de Aprendizaje, la Jefa del proyecto y yo (por parte de la consultora). Con esto, el 'criterio de representatividad' no se cumplía. Al presentarme, mi jefe indicó que yo era el *psicólogo* a cargo del diseño del taller de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio, alumno de un Diplomado de Gestión del Cambio e Innovación Organizacional (esto último era verdad), presentándome en calidad de *experto en la temática*. Con semejante introducción, falsa casi en su totalidad, consideré prudente seguirle la corriente.

La primera parte de la reunión giró en torno a temas prácticos: cuál sería la idea general que se trataría con las dramatizaciones, cómo se gestionaría el almuerzo, etc. Una vez terminadas las discusiones, mi jefe me dio la palabra. Durante la porción inicial de la reunión, me había quedado claro que indagar sobre los artefactos, valores y supuestos básicos de la organización no sería factible. Preguntas sobre cuáles eran los valores declarados, qué adjetivos definían a la institución y sus integrantes, el grado de formalidad en la interacción entre personas de distinta jerarquía, etc. me parecieron demasiado profundas para que la contraparte les tomara el peso, o las entendiese. Por lo tanto, en lugar de recurrir a mi guía de preguntas, inquirí a los presentes sobre cómo era la organización, sus características generales y cómo describirían su cultura desde sus propias palabras. Nada más, nada menos. Me hablaron de diversas cosas, algunas atingentes y otras más bien secundarias. Los puntos que mencionaré a continuación fueron recogidos a partir de mis apuntes de la reunión.

Los principales elementos radicaban en que, al tratarse de una organización con un rubro muy especializado (y al ser la única en el país dedicada a dicha temática), a los profesionales les era muy difícil abandonar la institución, por lo que había poco '*recambio generacional*'. Lo anterior traía la obvia consecuencia de que la fuerza laboral tendía a envejecer. Sin embargo, en los últimos años se había evidenciado un aumento de

profesionales jóvenes, lo que repercutía en que hubiese *'dos subculturas'* (los viejos y los jóvenes), generalmente en conflicto.

Otro tema mencionado refería a que se trataba de una *'organización burbuja'*, ya que los funcionarios con larga historia en la institución se sentían protegidos en sus puestos de trabajo, y como consecuencia, tendían a desligarse de sus responsabilidades. El hecho de que muchos empleados hubiesen hecho carrera de larga data los hacía operar de tal forma que consideraban las áreas de trabajo como sus *'propios fondos'*, lo que hacía difícil instaurar cambios en función de las nuevas orientaciones estratégicas. Por todo lo anterior, existía una *'sensación relativamente generalizada de que la organización no avanza, no se hace transferencia del conocimiento'*.

Y por último, un tema fundamental que pareció salir a la pasada: División Personas, área a cargo de los cursos y talleres, no era un departamento bien posicionado en la organización. De acuerdo a los interlocutores, todo lo anterior conllevaría a que la probabilidad de que hubiese *'mucha queja en los talleres'* fuese alta. Para resumir lo que nos mencionaron en una frase: *'se trata de una organización muy enferma'*.

Todo lo que aparece entre comillas y en cursiva fueron frases literales planteadas por aquellos presentes que pertenecían a la organización Cliente.

Una vez terminada la reunión, nos quedamos a solas con la Asistente de Capacitación. Aprovechó la ocasión para dar su opinión particular de lo que sucedía en la organización, y específicamente en División Personas. Mencionó que, efectivamente, existía mucho conflicto interno: el nuevo Director era muy autoritario y militar (literalmente), lo que contribuía a que hubiese un clima laboral tenso. Recalcó la gran desconfianza hacia el área, principalmente por la mala gestión realizada por la actual Directora, quien no cumplía con los plazos prometidos, y había tendido a burocratizar los procedimientos y la gestión. Esto habría traído como consecuencia que, incluso al interior del departamento, existieran dos bandos, uno que la apoyaba y otro que se encontraba en desacuerdo con su labor.

Me sorprendió la reacción de mi jefe frente a ese *'pelambre'*: asentir y darle la razón. No obstante, asumí esta actitud como una táctica comprensible, puesto que en la medida que la Asistente sintiera que estábamos de acuerdo con su postura, el proyecto

podría fluir sin mayores inconvenientes. Pensé que su técnica, si bien básica, era efectiva: mientras más de acuerdo se mostrara con los problemas de la institución, menos evidente sería que los talleres no permitirían solucionarlos como se esperaba. Estos simplemente no podrían cargar con el peso de semejante responsabilidad (*harina de otro costal*). Más bien, le planteó la importancia de las actividades, lo divertida que sería la dramatización de los actores y lo bien que lo pasarían los participantes.

Y funcionó. Creo que se debió a que nuestra contraparte parecía más interesada en que las dramatizaciones se hicieran correctamente y en que los contenidos fueran entretenidos, que en la efectividad o no de los talleres para cumplir con las metas planteadas. Mi percepción era que sentían (ella y sus superiores) que se estaban jugando 'el pellejo' con los cursos, ya que habían gastado más de la mitad del presupuesto de capacitación del año en un proyecto de habilidades blandas -cosa inédita en la organización- por lo que sus puestos podrían estar supeditados a la evaluación que los asistentes hicieran de los cursos. Parecía que estos eran su as bajo la manga, el medio para terminar el año con los participantes felices y teniendo una mejor opinión del área. Una especie de campaña política a través del diseño instruccional.

Cuando la reunión culminó, le preguntamos a la Asistente si había algún documento que fuese útil para entender de mejor manera la cultura de la institución, y complementar lo que habíamos 'sacado en limpio'. Nos entregó un estudio de clima organizacional, realizado en el 2003 por otra consultora. Lamentablemente, al revisar el archivo durante los siguientes días, no pude obtener información relevante, si bien me sirvió para entender que gran parte de los problemas que nos habían mencionado ya se evidenciaban desde hacía varios años.

Por tanto, se me ocurrió que podría ser necesario hacer una nueva reunión, donde participaran más actores. La respuesta de mi jefe fue clara: no habrían más instancias de levantamiento. Me pidió que recordara que la información de la cultura propia de la institución no debía ser *ni exhaustiva ni específica*. A esas alturas, comprendí que no habría manera de ir en contra del mandato de mis superiores. Mi tarea era diseñar, dejarle a la consultora un producto genérico, replicable, comercializable. Más que adecuar el taller a la organización, tendría que adecuarme yo a lo que me pedía el Director del Área.

7.2. Diseño del taller: dos expertos metodológicos, ninguno temático

Un primer aspecto a tener en cuenta eran las características demográficas de los grupos a los cuales se impartiría la intervención. Nuestra contraparte nos había enviado una base de datos que detallaba las siguientes variables: nombre, edad, sexo, estamento, cargo, profesión, años en la organización y departamento. Al revisar dicha información, me quedó claro que un gran número de participantes se encontraban en el estamento 'Profesional', seguido por el nivel 'Administrativo'. Por otro lado, el rango etario de mayor frecuencia era el de los 55-65, seguido por el de los 33-43. Además, los cargos y profesiones eran muy variados, mientras que el rango de mayor frecuencia respecto de los años en la organización era el de los 0-5, seguido por el de los 30-35. En definitiva, se evidenciaban algunas tendencias generales, pero lo anterior era difícil de considerar en el diseño ya que, por ejemplo, enfocar el taller a participantes profesionales podría hacer que los de otros estamentos (Administrativos, Auxiliares, Técnicos) se sintiesen poco incluidos. Lo mismo ocurría con las otras variables.

De esta forma, más que considerar en específico la información detallada en la base de datos, decidimos (con mi superior) hacer el taller lo más simple posible, de modo que fuese comprensible para la mayoría de los participantes, y dar gran peso a las actividades para ejemplificar y aplicar los contenidos a través de ejercicios reflexivos. Teniendo en cuenta lo anterior, el siguiente paso era ajustar cada vez más el guión metodológico, y reunirme con el experto temático y el metodológico para que lo revisaran, hicieran comentarios, y definir con mayor claridad cuáles serían los contenidos a ser desarrollados y la metodología asociada. Las sugerencias que los expertos realizaron fueron divididas en tres grandes áreas:

a. *Recomendaciones genéricas:* 'bajar la información', centrando el taller en las actividades y no tanto en los contenidos (como ya habíamos concluido al revisar las características demográficas de los grupos). La tónica general sería partir desde la experiencia de los asistentes, a través de alguna actividad, y luego presentar la teoría o conceptos asociados.

b. *Recomendaciones de estructura:* me sugirieron separar el objetivo específico de 'describir el concepto de Cultura y Cambio y sus principales componentes' (ver Tabla 1,

contenida en el apartado 4.2. Contextualización; 4.2.1.2. Propuesta de objetivos y Contenidos) en dos, de modo que quedara ‘describir el concepto de Cultura y sus principales componentes’, y ‘describir el concepto de Cambio y sus principales componentes’. Además, me pidieron reordenar los objetivos, para que quedaran en la siguiente secuencia:

- Describir el concepto de Cultura y sus principales componentes.
- Identificar la relación entre Cultura Organizacional y los estilos de trabajo de las personas que pertenecen a dicha organización.
- Explicitar las características de la identidad propia, tanto del punto de vista interno como del cómo los participantes creen que la organización es vista desde afuera.
- Describir el concepto de Cambio y sus principales componentes.
- Valorar la importancia de la Cultura y el Cambio en las organizaciones (como objetivo transversal).

c. Recomendaciones de contenido y actividades:

c.1. Por su simplicidad, el experto metodológico recomendó utilizar el modelo de Schein (2006) al hablar de los componentes de la cultura organizacional, pues engloba solo tres dimensiones (artefactos, valores, supuestos básicos). Sin embargo, hizo la sugerencia de incluir aquellas del modelo de Robbins y Coulter (2006) como sub-dimensiones dentro de las tres mencionadas.

c.2. Ambos expertos me sugirieron abordar los contenidos referentes a los efectos del cambio en las personas planteando que se trata de elementos normales y comunes, esperables frente a procesos de transformación de cualquier índole. Me recomendaron destacar el cambio como una oportunidad de mejora.

c.3. Sugirieron eliminar el contenido referente a los componentes del cambio (que yo había propuesto), en pos de evitar extender el taller.

c.4. Recomendaron eliminar una actividad de role playing que yo había diseñado, ya que requería de mucho tiempo (esto, aun cuando en la propuesta se había incorporado este tipo de metodología).

Con esta segunda reunión, me quedó cada vez más claro que el experto temático no me daría luces claras respecto de qué perspectivas o teorías utilizar, y el detalle mismo

de cada uno de los contenidos dependería de mi propio trabajo e investigación. Darme cuenta de lo anterior trajo consigo dos dificultades: 1. No contaba con un experto temático enfocado en dicha tarea; 2. Si en términos prácticos el experto temático me daba más recomendaciones sobre los ejercicios, tendría que responder a dos expertos metodológicos frente a cada sugerencia de actividad que hiciese.

Teniendo en cuenta el enfoque que la empresa propugnaba (*Gestión Basada en la Evidencia*), mi meta radicaba en lograr que todo tuviera un respaldo empírico de base, o al menos, tener un sustento teórico para cada uno de los contenidos. Pero antes, debía ordenar la lista de temas que había hecho para cada objetivo específico. Separé dicha lista en diversos contenidos, y empecé a plantear actividades tentativas para abordar un contenido particular o un conjunto de contenidos que tuvieran directa relación. De esta manera, fui desarrollando versiones del guión cada vez más acabadas.

En la primera versión ya más definida, dividí los contenidos en dos módulos: Cultura Organizacional e Identidad, y Cultura Organizacional y Cambio. En el primero, consideré como contenidos la definición de cultura organizacional, sus dimensiones, la relación entre cultura, desempeño individual y estilos de trabajo, y la interacción entre la cultura y la identidad. El segundo módulo englobaba la definición de cambio organizacional, su relación con la cultura, las fases que conforman un proceso de cambio exitoso, y las etapas de cómo afectan las transformaciones a los miembros de las organizaciones. La forma en que estructuré los contenidos pretendía englobar aquellos que habían sido planteados y aceptados por la institución en la propuesta técnica de la consultora, como puede verse en la Tabla 1 (apartado 4.2. Contextualización; 4.2.1.2. Propuesta de objetivos y Contenidos).

Luego de haber terminado dicha versión del guión metodológico, concerté una nueva reunión con los expertos, para el 11 de octubre. Solo asistió el especialista temático, ya que el metodológico (mi jefe) dijo que bastaba con que le enviara el guión y me hiciera comentarios. Si bien no compartí dicha opinión, esperaba que esta vez sus sugerencias metodológicas fuesen de mayor ayuda que en las reuniones anteriores, en la medida que no fuesen contradictorias con las que el experto en contenido podría hacer. Le presenté el guión al experto temático, esperando que sus recomendaciones fuesen mínimas, ya que algunas de las actividades que incorporé en el guión habían sido

sugerencia suya (específicamente, “¿Qué animal somos?” y “La línea del Tiempo”, las cuales se mantuvieron en la versión definitiva, salvo que a la primera se le cambió el nombre por “Metáfora de la Organización”, como puede verse en el anexo 3).

El proceso que siguió fue básicamente el mismo, pero sin reuniones presenciales. Seguí revisando material que me permitiese abordar los contenidos, enfocado en tener una base teórica para toda (o casi toda) afirmación que hiciese tanto en la presentación como en el manual del relator, mientras continuaba el trabajo de ajuste del guión metodológico. Le enviaba cada versión ‘definitiva’ a los expertos, quienes hacían comentarios en el documento, los cuales incorporaba posteriormente.

Entre medio de toda esta revisión tras revisión, me reuní con la relatora del taller para describirle el proyecto, la organización Cliente, y la última versión que tenía en ese momento del guión. Profesora de formación, poseía vasta experiencia en cambio organizacional, estaba certificada para realizar procesos de coaching, y había relatado un gran número de cursos con temáticas variadas (desde motivación en procesos de cambio, hasta formación de relatores), y había ejercido cargos de jefatura, subgerencia y gerencia en instituciones de rubros diversos. La reunión fue de gran utilidad para que se hiciera una idea de la organización, el taller y las dificultades que probablemente tendría al relatarlo (teniendo en cuenta lo poco validada que estaba División Personas en la institución, la gran cantidad de problemas internos y el clima complejo que se estaba viviendo). Sin embargo, al no tener una versión definitiva del guión, tendría que explicarle después cualquier posible cambio que pudiese darse (y se daría) en el mismo.

No es necesario decir que el proceso de revisión constante del guión no era parte de lo que había considerado en la carta Gantt. Con tanta examinación tuve que hacer versiones en las que algunas actividades aparecían, desaparecían y luego volvían a la vida a partir de los comentarios de los expertos, que constantemente se contradecían entre sí y con sus propias opiniones (tuve que hacer 10 versiones del guión antes de que quedara ajustado). La versión definitiva puede verse en el anexo 3. Con todo, su diseño era solo el primer gran paso, ya que aún quedaban varias cosas por hacer antes de que fuese aplicado.

Una de las tareas a realizar era la reunión con la empresa de actores que llevarían a cabo las escenas para ejemplificar y reforzar algunos de los contenidos, a través de

representaciones cómicas. La reunión se realizó el 31 de octubre, y en ella participó el Director del Área de Aprendizaje (mi jefe, el experto metodológico), la Jefa del proyecto, el Director del Área de Consultoría, el Director del Área Pública, un representante de la organización de actores y yo. El rol de los dos primeros consistía principalmente en apoyarme en la presentación de contenidos al representante, mientras que los otros dos contribuirían con su conocimiento y experiencia durante la impartición de los otros talleres. En la reunión contextualicé al actor con el taller y los contenidos que serían vistos. En función de lo que se había acordado entre la consultora y la empresa de actores, todas las escenas que se llevarían a cabo en los cursos involucrarían a los mismos personajes, atravesando distintas situaciones en orden cronológico, siendo las escenas del taller de cultura y cambio las últimas dentro de esta seguidilla de representaciones. Al final, decidimos que se reforzaría la relación entre cultura organizacional e identidad, y luego, en una segunda escena, cómo estos elementos se asociaban con los cambios que se dan en las organizaciones, destacando que dichas transformaciones pueden resultar positivas para sus integrantes. El guión de las escenas puede verse en el anexo 4.

El paso siguiente consistía en diseñar la presentación, que de acuerdo a la propuesta técnica, debía tener al menos una parte en Prezi, programa que permite realizar presentaciones de forma más dinámica que el clásico PowerPoint, pero cuyo diseño suele ser más largo. La presentación me tomó aproximadamente cinco días, considerando que en ese período trabajé en paralelo desarrollando el manual del relator, las instrucciones para las actividades y el material de apoyo. El proceso siguió la misma tónica que en las últimas revisiones del guión: le envié la presentación a ambos expertos, quienes me la renviaron con comentarios. Las instrucciones de las actividades las revisó solo el especialista metodológico. Mi principal preocupación al diseñarlas radicó en que fuesen entendibles y suficientemente llamativas para contribuir a que los participantes estuviesen motivados con los ejercicios. Las instrucciones de las actividades aparecen en el anexo 5, 6, 7, 8 y 9.

Aparte de los aspectos logísticos (impresión de los materiales y diseño de los escudos para la actividad 'Metáfora de la Organización'), quedaba solo el diseño del manual del relator y reunirme nuevamente con la instructora para explicarle los contenidos, actividades, horarios y escenas de dramatización, en su versión definitiva.

El primer paso resultó relativamente sencillo, ya que había armado durante todo el proceso un archivo donde se detallaban los contenidos a ser englobados en el taller. Como se trata de un documento de 101 páginas, no es posible adjuntarlo en el presente trabajo. Sin embargo, considero importante hacer una descripción general del mismo, explicar su función, y sobre todo, detallar qué referencias bibliográficas utilicé al momento de armarlo. El manual del relator es un documento cuyo objetivo es detallar qué ideas y elementos debe presentar cualquier persona que desee cumplir el rol de instructor de un taller o curso. En el caso de la consultora, los manuales se diseñaban de tal forma que se presentaba cada una de las diapositivas de la presentación del curso respectivo. En el espacio superior a cada una, se especificaba el número de la lámina, y abajo, las 'ideas fuerza' (referentes a lo central que el relator debía decir o hacer al presentar la diapositiva) y se detallaban las acciones y/o contenidos a desarrollar.

En general, los manuales de cursos para otros clientes solían ser poco detallados, enfatizando solo algunas ideas por lámina. Esto generaba que los contenidos podían ser presentados 'a la pinta del instructor', dejando una zona gris donde cada persona que lo impartía debía ajustarlo a sus conocimientos o a cómo creía que debían ser presentados los contenidos. A esto se suma que no se especificaba qué fuentes teórico-empíricas habían sido utilizadas como referencia para el diseño.

Considerando lo anterior, decidí hacer un manual del relator lo más acabado y detallado posible. Cada contenido fue especificado (los elementos a ser expuestos por la relatora, algunos ejemplos a ser utilizados, y en caso necesario, se detallaba cómo funcionaba la animación para la diapositiva, de modo de presentar ciertas ideas de manera alineada a la aparición de algunos elementos, imágenes, etc.). Lo mismo fue realizado para las diapositivas que referían a actividades, detallando paso a paso, de forma numerada, las acciones a ser realizadas por la instructora, los tiempos y materiales estipulados para el ejercicio, y las conclusiones con las que se le debía dar cierre.

Al final de la descripción detallé las referencias utilizadas para plantear las ideas a ser desarrolladas al presentar la lámina respectiva. Lo anterior tenía dos objetivos centrales: por un lado, dejar constancia de que la información tenía una base teórica y/o empírica, y por otro, que el relator pudiese buscar las referencias en caso de que deseara

verificarlas o revisarlas con mayor profundidad. Las referencias utilizadas pueden verse en el anexo 10, para cada módulo y contenido.

Cuando por fin terminé el manual, se lo envié a la relatora para que pudiera revisarlo antes de la implementación, así como también todos los documentos adicionales, una semana antes de la impartición del curso. Tuvimos una nueva reunión, donde vimos los aspectos logísticos (cómo distribuiríamos a los grupos de trabajo, quién se llevaría los materiales, etc.) y revisamos la versión definitiva del guión. Traté de que quedara más claro aún cómo era la organización, para lo cual le pedí a mi jefe que asistiera. Le explicó las problemáticas y el contexto general, que era básicamente lo mismo que yo le había detallado previamente. Lo anterior me preocupó, ya que era muy probable que en la ejecución de los talleres nos encontráramos con resistencias por parte de los asistentes, y si la relatora no estaba totalmente consciente de lo anterior, sería difícil que lograra sortear los problemas de forma óptima. Pero ya que no quedaba mucho por hacer. El taller se aplicaría en unos 5 días.

Solo quedaba diseñar la evaluación de aprendizaje. La evaluación de reacción ya estaba diseñada (anexo 11), pues se utilizaría la misma que había sido empleada para todos los cursos, y que era el formato estándar utilizado por la consultora para todos sus clientes.

La tarea del diseño de la prueba era fácil, ya que no se haría ninguna aplicación piloto. Me pidieron que desarrollara 10 preguntas de dificultad variada, pertinentes a los contenidos del taller. Luego, la revisaría en conjunto con la Jefa del proyecto y el Director del Área. Mi jefe me pidió que, como dos de los objetivos generales eran actitudinales (*“valorar la importancia de la Cultura de la organización en la gestión de personas”* y *“valorar el Cambio como una oportunidad positiva que posibilita el desarrollo, tanto de las personas como de la organización”*), incorporara una pregunta diseñada por él que pudiese evidenciar estos elementos: *“¿Cuál de las dimensiones de la Resiliencia Personal es más importante para usted?”*. Las alternativas eran obviamente las dimensiones del concepto, a ser presentadas durante el taller, siendo todas las opciones correctas. Evidentemente, dicha pregunta no evaluaba en ningún nivel los objetivos actitudinales, pero mi inexperiencia me impidió darme cuenta de este gran detalle. La versión final de la evaluación puede ser vista en el anexo 12, así como una Tabla que detalla el número de

las preguntas vinculadas a cada objetivo cognitivo específico. Luego de imprimir los materiales y gestionar los elementos adicionales (cartulinas, plumones, etc.), estaba todo listo para la aplicación.

7.3. Implementación: una no tan buena, una buena

La primera aplicación del taller fue realizada el 20 de noviembre. La siguiente Tabla detalla los aspectos asociados a la asistencia:

Elemento	Grupo 1
Cantidad de participantes inscritos	80
Participantes incorporados (no inscritos)	3
Porcentaje de asistencia	77%
Ausentes	19
Presentes	64

Tabla 3. Asistencia para la primera impartición del taller de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio.

Los asistentes pertenecían a diversos departamentos y secciones de la organización, con cargos variados (desde puestos administrativos, como secretarias, hasta jefes de departamentos, profesionales).

Es necesario mencionar que la descripción que sigue a continuación respecto del proceso de implementación es prácticamente igual para ambas aplicaciones (día 20 y 22 de noviembre). Para ello, tuve que recurrir principalmente a mi memoria, pero también al informe enviado a la contraparte, donde se describían las dificultades y fortalezas evidenciadas en cada aplicación, así como también a algunos apuntes tomados durante las imparticiones. Las diferencias específicas entre ambas aplicaciones serán señaladas más adelante.

Como relatores de apoyo concurrimos el Director del Área Pública de la consultora y yo. Debido a que en los talleres anteriores se había perdido mucho tiempo para que los asistentes formaran los grupos de trabajo, en los de clima y cultura y cambio se decidió que los equipos estuviesen formados previamente (habían sido formados al azar el día anterior), utilizando colores y formas geométricas que serían puestas junto al nombre de

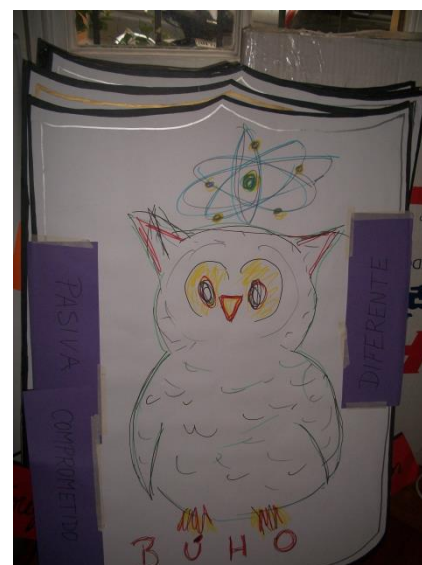
la credencial de cada participante para facilitar la agrupación. Se utilizaron los mismos grupos para ambos talleres (ya que se suponía que serían los mismos participantes), si bien en la práctica hubo que reubicar a diversas personas, pues muchos se ausentaron, o figuraban en la lista del día 22 pero no podrían asistir en dicha fecha. Otros empleados no aparecían en la lista de ninguno de los dos días, pero la contraparte quería que asistiesen al taller, por lo que fue necesario integrarlos a algún grupo. En definitiva, si bien la mayoría de los participantes correspondían a los que habían ido a la primera aplicación del curso de Clima Organizacional, muchos terminaron trabajando con grupos distintos a los que habían interactuando durante dicho taller, o era la primera vez que asistían a uno de los cursos que se estaban implementado.

Al llegar las 9:00 a.m. (momento en que se iniciaba la jornada), habían alrededor de 20 personas en el gimnasio. Tuvimos que esperar unos 15 minutos para que el número de participantes fuese suficiente para empezar. La instructora presentó al equipo relator y la consultora, y les dio la bienvenida a los participantes. Luego, les preguntó cuáles eran sus expectativas respecto del taller. Algunos plantearon que su asistencia se debía sólo a que el curso era obligatorio (cosa que nunca había sido acordada con nuestra contraparte, ya que se suponía que ella fijaba una lista de asistentes y les hacía llegar una invitación al taller). Otros mencionaron que no sabían cuáles eran los supuestos cambios que se querían realizar en la organización, y asumían que estos serían explicados en la jornada. Algunos indicaron que esperaban que el curso les sirviera para adquirir herramientas para lidiar con las transformaciones que se estaban viviendo en la institución. Muy pocos destacaron entre sus expectativas aprender sobre los contenidos y relevancia de los conceptos de cultura y cambio organizacional. Mientras la instructora encuadraba sus expectativas presentando los objetivos del curso, yo me iba poniendo cada vez más nervioso, pues se notaba que muchos de los presentes no estaban felices con ser sacados de sus trabajos para atender a un curso del cual no entendían bien su meta.

Como puede verse en el guión metodológico, después de la bienvenida y presentación del primer módulo, correspondía la aplicación de la evaluación diagnóstica. Repartimos la prueba entre los asistentes, y la relatora explicó en qué consistía y cuál era su objetivo. Les dimos 15 minutos para responderla, manteniendo los tiempos estipulados, si bien ya llevábamos unos 15 ó 20 minutos de retraso.

Luego, la instructora procedió a introducir la actividad que seguía a continuación (*'Metáfora de la Organización'*), preguntando a los asistentes qué sabían de los caballeros andantes de la Edad Media, y específicamente, qué representaba el escudo que estos portaban. Nadie quiso responder inmediatamente, y tuvo que pasar un incómodo minuto para que alguien levantara la mano, y detallara que los escudos de los caballeros representaban su identidad, y a veces, la familia a la que pertenecían. Agregó que en muchas ocasiones incorporaban animales. La instructora lo felicitó, y presentó lo indicado en la diapositiva. Luego, formuló la pregunta que aparecía en la lámina: *¿Cómo podría ser el escudo de la institución¹?*

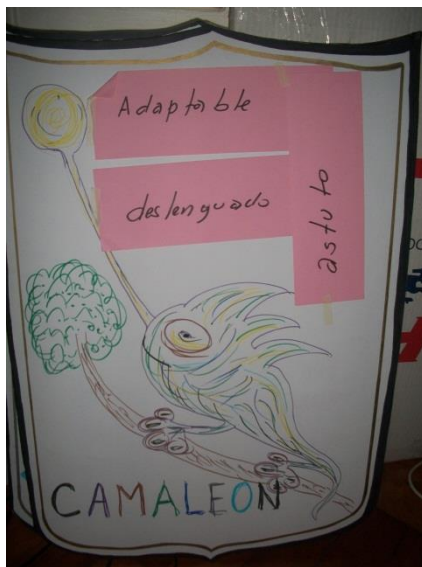
Mientras explicaba las instrucciones, los relatores de apoyo repartimos los materiales entre los grupos. Para comprender la actividad, se recomienda revisar la descripción que aparece en el guión metodológico (anexo 3) y en las instrucciones (anexo 5). Tenían 10 minutos para realizar el ejercicio, pero tardaron unos 20 ó 25. A continuación se pueden ver los escudos diseñados por cada grupo, y debajo de cada uno, el animal y los adjetivos respectivos:



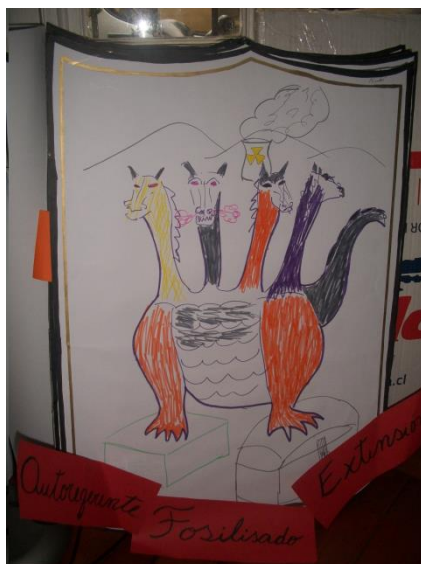
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
----------------	----------------	----------------

¹ Cada vez que aparezca la palabra institución en referencia a alguna frase que estuviese en las diapositivas o en el material, se está utilizando para remplazar el nombre real de la organización.

<p>Camaleón: pasar desapercibido, identidad cambiante, cauteloso.</p>	<p>Cíclope: única, desconocido, desorientada.</p>	<p>Búho: pasiva, comprometido, diferente.</p>
--	--	--



<p>Grupo 4 Koala: lento, desconocido, pasivo.</p>	<p>Grupo 5 Camaleón: Adaptable, deslenguado, astuto.</p>	<p>Grupo 6 Camaleón: Adaptable, dependiente, sigiloso.</p>
---	--	--



<p>Grupo 7</p> <p>Hormiga: Pequeña, trabajadora, solidario.</p>	<p>Grupo 8</p> <p>Dragón de tres cabezas: Autorreferente, fosilizado, extinción.</p>
---	--

Como puede verse, si bien algunos de los adjetivos eran positivos (único, trabajadora, solidario, adaptable, comprometido, astuto), muchos otros aludían a características poco atractivas (autorreferente, fosilizado, extinción, lento, desconocido, pasivo, deslenguado, dependiente, pasar desapercibido, identidad cambiante, desorientada). Entre las justificaciones de los grupos, puede mencionarse la poca visibilidad que tenía la organización para la sociedad, lo que contribuía a que ésta le tuviera temor. Diversos grupos agregaron que el trabajo en la institución solía ser pasivo, sin una exigencia clara sobre las metas o plazos a ser cumplidos. Muchos arguyeron que se veían sometidos a directivos que rotaban constantemente, y que no cumplían con los objetivos que planteaban al iniciar su gestión, y otros agregaron que la organización era lenta en los procesos y en responder a las demandas que el entorno les exigía.

Entre los aspectos positivos, lo más destacado era la alta adaptabilidad de la institución, que era capaz de adoptar y desarrollar nuevas tecnologías, así como también ser la única organización dedicada específicamente a su área de desempeño. Evidentemente, muchos de estos adjetivos positivos son conflictivos con los negativos, y si bien se trata de percepciones de grupos distintos, tiende a evidenciar las discrepancias en la forma en que cada equipo percibía a la institución, y lo poco unificada que era dicha percepción.

Antes de que cada grupo expusiera, los relatores recibimos las cartulinas donde aparecían los adjetivos (idénticos a los adosados a cada escudo), y los pegamos en un papel craft, clasificándolos y dejándolos cerca según su similitud. La instructora presentó la categorización a los participantes, e intentó reflexionar con ellos respecto de las similitudes y diferencias en la forma en que cada grupo percibía a la institución, sin mucho éxito. Al terminar el ejercicio, mi temor tendió a aumentar, ya que la actividad había

operado de forma tal que les había permitido a los participantes desahogarse y criticar la organización a la que pertenecían, y había revelado (entre broma y en serio) parte de su descontento. Por tanto, si el taller se centraba hacia la reflexión y análisis que pudiesen hacer a partir de los contenidos y actividades (y ese era justamente el foco), lo más probable era que muchas más críticas se presentaran a lo largo del curso, y la percepción general sería que éste había sido aburrido e incluso frustrante.

En medio de mi reflexión, terminó la actividad, y se dio inicio al break. Fue imposible lograr que los asistentes volvieran a la hora indicada, por lo que llevábamos por lo menos 30 ó 40 minutos de atraso. Al retomar la jornada, la relatora presentó el concepto de cultura organizacional, y luego detalló las dimensiones definidas por Schein (en Green, 2007), aquellas planteadas por Stephen Robbins y Coulter (2006), y cómo podían relacionarse ambas perspectivas, vinculando los contenidos con la actividad realizada, como aparece indicado en el guión metodológico.

Luego se realizó la actividad de *'Diálogo en parejas'*. Nuevamente, se recomienda revisar la descripción que aparece en el guión (anexo 3), y las instrucciones del ejercicio (anexo 6). La actividad se desarrolló sin inconvenientes, pero al realizar la puesta en común, quedó claro que la mayoría de los presentes no estaba disfrutando del taller: muchos estaban echados en sus asientos, revisando el celular, y otros incluso dormitaban. Pocos quisieron exponer sus conclusiones, por lo que la relación que la instructora hizo entre la actividad y los contenidos posteriores fue más bien forzada, sin un sustento claro en las experiencias de los participantes.

A lo anterior se agrega que el gimnasio donde se realizó la jornada no contribuyó a generar un ambiente adecuado para la ejecución del taller. Como fue indicado en el informe entregado al Cliente, *'el espacio estaba limitado en función de las condiciones del día particular, al no haber instrumentos de ventilación y regulación de temperatura, tales como aire acondicionado o ventiladores'*. Y como puede esperarse a fines de noviembre en Santiago, la temperatura fue considerablemente alta. Permanecer en dicho lugar se hizo cada vez más sofocante, lo cual repercutió negativamente en la energía de los participantes, al menos desde la percepción de los relatores.

La siguiente actividad, llamada *'Así es como creemos que nos ven'*, tuvo mayor participación, pero no por ser una instancia lúdica, sino más bien como medio de

desahogo, puesto que cada grupo debía seleccionar tres adjetivos que refirieran a cómo creían que la institución a la que pertenecían era vista por las organizaciones que fiscalizaba y asesoraba, las universidades y centros de investigación con los que trabajaba, el Gobierno actual, otras instituciones públicas, y la sociedad chilena en general (anexo 7). Sus respuestas aparecen en la siguiente Tabla:

Grupo	Adjetivos o descripción
1	Peligrosos, invisible, autoridad.
2	Únicos, desconocimiento, respeto.
3	Temor, autoridad, alianza.
4	Referente, amenazante (positiva y negativamente), proveedores.
5	Temor, referente, semillero.
6	Rigurosa, referente, riesgosa.
7	Miedo (por parte de la sociedad), falta de visión (desde la política), respeto (desde los pares).
8	Peligrosa, exclusiva, confiable.

Tabla 4. Adjetivos utilizados por los participantes en la primera aplicación del taller de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio, al realizar la actividad ‘*Así es como creemos que nos ven*’.

Un representante de cada grupo debía pasar al frente y pegar las cartulinas en otro papel craft. Mientras los asistentes realizaban lo anterior, hicimos la misma clasificación de adjetivos que se había hecho en la primera actividad (juntar aquellos que apuntaran a ideas similares). Luego, adosamos el papel craft a una pizarra con dos caras, en una de las cuales habíamos pegado el que incluía los adjetivos de la actividad ‘*Metáfora de la Organización*’. La idea de lo anterior era comparar fácilmente con los asistentes cómo percibían a la organización (evidenciado en los adjetivos del primer ejercicio) y cómo creían que la institución era percibida por el entorno con el cual se relacionaba (presentado a través de las cartulinas de la actividad ‘*Así es como creemos que nos ven*’). La participación fue escasa, y fue tarea de la relatora hacer dicha comparación. El ambiente a esas alturas era muy negativo para el logro de los objetivos del taller, así como también para que los asistentes lo evaluaran positivamente. Y no era

sólo mi opinión: en cada break o mientras los participantes discutían en una actividad, los tres relatores llegábamos a la misma conclusión.

Finalmente, llegó la hora del almuerzo, lo que nos dio mayor tiempo para discutir que '*estrategias de mitigación de daños*' emplearíamos. La primera sugerencia fue utilizar música más alegre, puesto que el encargado del sonido (funcionario de la institución) había puesto canciones de ambiente que parecían más atingentes para actividades de relajación. Una segunda recomendación radicó en que la instructora tratara de interactuar más con la audiencia, haciendo preguntas directas, estrategia que no había utilizado mayormente durante la primera mitad del curso. Finalmente, otra de las sugerencias fue presentar los contenidos más rápidamente, y darle mayor tiempo a las actividades, considerando que el programa ya estaba atrasado de acuerdo a lo planificado. Teniendo en cuenta que había contenido que no había alcanzado a ser presentado antes del almuerzo, decidimos iniciar de acuerdo a lo dictaminado en el guión, y luego retomar los elementos que no habían sido expuestos, relacionándolos con la representación.

Muy pocos participantes volvieron al gimnasio dentro del tiempo estipulado. La mayoría llegó entre 15 y 30 minutos tarde, lo que atrasó el inicio de la segunda mitad del curso. Luego de que hubiese un número suficiente de asistentes, entró el grupo de comediantes a realizar la representación. La descripción del guión que emplearon aparece en el anexo 4, si bien realizaron algunas modificaciones mínimas. La representación refería a un coro musical con distintos integrantes, cada uno de los cuales representaba un rol y una forma de actuar particular (basta con ver los nombres: Director, Indecisio, Intransigencia, Liderio y Músico). La primera escena consistía en que el grupo de coristas había ganado un concurso para cantar junto a Plácido Domingo, pero para ello estaban siendo sometidos a un gran número de cambios en la forma en que trabajaban habitualmente. Algunos se mostraban de acuerdo con lo anterior y otros estaban disconformes, y discutían respecto de si dichos cambios eran positivos o negativos para el grupo. Al final de la escena, todos salían cabizbajos.

Como era de esperarse, la representación (al ser humorística) resultó positiva para el ánimo general de los asistentes. La relatora preguntó a la audiencia qué elementos de los vistos antes del almuerzo podían asociarse con la escena. Algunos miembros dieron

su opinión, y luego procedió a presentar la interacción entre la cultura, la identidad y la imagen organizacional, desde la perspectiva utilizada en el taller.

La instructora vinculó lo anterior con lo visto en la representación, recogiendo algunas de las ideas expuestas por los asistentes. Sin embargo, con la presentación de contenidos y el calor en aumento, la energía de los participantes empezó a decaer nuevamente, lo que hizo más evidente la aridez de las temáticas tratadas. Luego, ejemplificó el esquema con el caso de Google (que yo había desarrollado brevemente en el manual del relator y la presentación, a partir de la descripción realizada por Edelman y Eisenmann, 2010), sin mayor recepción por parte de los asistentes.

El paso siguiente era realizar la actividad '*La Línea del Tiempo*'. Se recomienda revisar la descripción que aparece en el guión (anexo 3) y las instrucciones del ejercicio (anexo 8). Al momento de realizar la puesta en común de las conclusiones, pocos fueron los voluntarios, por lo que la instructora tuvo que preguntar a algunos de los presentes directamente. La actividad pareció inconexa con los contenidos, y creo que muchos de los participantes no lograron entender por qué se había realizado y cómo se relacionaba con los elementos que habían sido desarrollados. Una vez culminada la actividad, y teniendo en cuenta que ya se les había informado a los asistentes que esto sería realizado, los relatores de apoyo recogimos las hojas utilizadas durante el ejercicio, ya que procesaríamos los cambios planteados por los participantes, para la última actividad de la jornada (véase la descripción de la actividad "*Analizando el Cambio*", en el anexo 9).

Mientras procesábamos la información, la relatora continuaba exponiendo los contenidos, asociados a la definición de cambio organizacional, su relación con la cultura (recordando a los asistentes una idea presentada durante el primer módulo, referente a que la cultura contribuye al desempeño en la medida que le permite a la organización adaptarse al medio en el que se desenvuelve, y que los cambios organizacionales no logran ser implementados si no se ajustan a los aspectos centrales de la cultura), los tipos de cambio (desde una perspectiva básica, diferenciando entre los cambios planeados y los emergentes, y los superficiales con los profundos), las fases que conforman el cambio organizacional exitoso, desde el modelo de Kotter (1996), y la relevancia de la participación y comunicación en el proceso. Teniendo en cuenta el atraso en los tiempos,

tuvimos que ir directamente al break, y dejar la representación del grupo actoral para después. Nuevamente, los participantes se retrasaron al volver al gimnasio.

En la segunda escena los integrantes del coro se reunían, y continuaba la discusión que habían mantenido. Sin embargo, en esta ocasión uno de los personajes (Liderio) que estaba a favor de algunos de los cambios logra convencer a los demás de que muchas de las transformaciones que estaba sufriendo la agrupación eran positivas, ya que les permitían desarrollarse aún más como músicos, lo que sin embargo no cambiaba la identidad del grupo. Los demás se mostraban de acuerdo, y quedaban de mantener algunas de sus “tradiciones” aún en las circunstancias de cambio. Si bien no aparece en el guión de las escenas (anexo 4), la intervención culminaba con los actores cantando y bailando arriba del escenario una de las canciones del repertorio que cantarían con Plácido Domingo (Vive la Vida Loca, de Ricky Martin), lo cual logró nuevamente aumentar el ánimo de los presentes.

En esta ocasión, fue más fácil vincular la representación con los contenidos, y los asistentes se mostraron mucho más participativos al exponer sus ideas respecto de lo anterior. La instructora destacó que, al igual que en la escena, los cambios en la vida cotidiana (y particularmente en el trabajo) son constantes, y sean positivos o negativos, constituyen siempre una oportunidad de aprendizaje y crecimiento. Además, mencionó que los sentimientos negativos frente al cambio (enojo, frustración, confusión, tristeza, etc.) son normales, y forman parte del proceso de adaptación. Agregó que, como sucedió en la representación, los cambios no eliminan de raíz las prácticas de la organización, sino que más bien se basan en las mismas para ser sostenibles en el tiempo.

Por temas de tiempo, decidimos eliminar el siguiente ejercicio (*‘El Cambio en las Personas’*), debido al retraso que llevábamos en la planificación. Además, su objetivo era vincular a los asistentes con los sentimientos negativos asociados comúnmente al cambio, lo cual ya había sido abordado (si bien con poca profundidad) a través del análisis de las escenas. Por tanto, la relatora procedió a presentar el siguiente contenido, asociado a las fases que describían cómo afectan los procesos de cambio organizacional a los trabajadores (1. Anticipación; 2. Dejar ir; 3. Desorientación; 4. Revalorización; 5. Reafirmación), y los sentimientos y comportamientos más comunes en cada una de ellas. Se había elegido este modelo ya que permitía mantener la idea de que el cambio

organizacional puede resultar positivo, pues las etapas presentadas iban desde una baja en la productividad (entre las fases de anticipación y desorientación) hacia un aumento en la misma (en las últimas dos etapas), con sentimientos más negativos en las fases iniciales y más positivos en las finales (para ver la fuentes utilizadas para este contenido, se recomienda revisar el anexo 10).

Teniendo en cuenta el tiempo disponible, no se consideró necesario presentar los perfiles con los que las personas suelen enfrentar el cambio, de acuerdo a los planteamientos de David Noer (1997) ('el Abrumado', 'el Arraigado', 'el Impulsivo', 'el Aprendiz'). Además, dichos perfiles eran un complemento de las fases presentadas, y no figuraban dentro de las preguntas de la evaluación de aprendizaje.

Por tanto, la instructora procedió a introducir la actividad de '*Analizando el Cambio*'. Como fue mencionado, para dicho ejercicio era necesario procesar los documentos utilizados por los asistentes en la actividad de '*La Línea del Tiempo*', tarea que realizamos los relatores de apoyo. Luego de analizar la información, y mientras la instructora presentaba los contenidos entre ambas actividades, generamos un gráfico de barras, de acuerdo a una matriz base en Excel que yo había diseñado, la cual permitía mostrar los ocho cambios más comunes indicados por los participantes en el ejercicio. Cada barra tenía uno de los colores de los grupos de trabajo (designamos las barras a cada grupo al azar), de modo que la actividad consistía en que cada equipo debía aplicar las fases descritas anteriormente al cambio respectivo a su color. Durante el último break, pegamos el gráfico en una diapositiva en blanco de la presentación en PowerPoint, dispuesta para ello. Los grupos realizaron la actividad, de acuerdo a las instrucciones. Luego de transcurridos los 10 minutos de discusión, la relatora le pidió a un representante de cada equipo que expusiera cómo aplicaron las fases al cambio designado. Las respuestas de la mayoría de los grupos fueron escuetas, teniendo en cuenta el bajo nivel de interés y el apuro con el que la instructora les pidió que expusieran sus ideas, dado el retraso en los tiempos.

El último contenido, asociado a 'Herramientas para enfrentar el Cambio Organizacional de manera positiva: Modelo de Resiliencia Personal', no pudo ser presentado. La relatora saltó directamente al cierre del taller, agradeciendo a los

asistentes por su tiempo y disposición, e instándolos a llevar los conocimientos adquiridos a sus lugares de trabajo. Se escucharon algunos aplausos lacónicos.

Luego, procedimos a aplicar la evaluación de aprendizaje. Para ahorrar el poco tiempo que teníamos disponible, entregamos inmediatamente la encuesta de evaluación de reacción a cada participante que terminaba la prueba. Nuestra contraparte había preparado otro cuestionario, de modo que tuvimos que aplicar ambos (el nuestro para poder realizar el informe, y el del Cliente porque así lo solicitó nuestra contraparte), lo que produjo la queja de algunos participantes.

Cuando finalmente el gimnasio se vació, y dado que los tres relatores habíamos quedado con una muy mala sensación del taller, lo primero que hicimos fue hojear las encuestas para pesquisar a grandes rasgos los comentarios de los participantes. Parecían haber muchos comentarios de crítica hacia la relatora, así como también hacia las actividades. El Director del Área Pública destacó lo anterior, planteando que para la siguiente impartición podría ser necesario que la instructora fuese más lúdica. Ésta se molestó, declarando que no se pondría el '*disfraz de payaso*', ya que ese no era su estilo de relatoría, y le incomodaba tener que recurrir a esos medios para motivar a la audiencia.

Por mi parte, lo único que quería era procesar los datos de la encuesta, para saber a ciencia cierta cuál había sido el nivel de satisfacción del taller, y qué comentarios eran los que efectivamente se repetían con mayor frecuencia.

En el anexo 13 y 14 pueden observarse los resultados cuantitativos y cualitativos de la evaluación de reacción para la primera implementación, respectivamente. Agrego además una comparación entre los resultados cuantitativos de los distintos cursos, para la primera aplicación. Cabe indicar que ésta tenía un rango de respuestas de 5, donde las categorías eran: 1. En total Desacuerdo; 2. En Desacuerdo; 3. Neutral; 4. De Acuerdo; 5. En total Acuerdo. También incorporo los resultados cualitativos de la primera impartición.

Como puede verse, la primera impartición fue la peor valorada de todos los cursos, con un promedio de 4.11. Por otro lado, exceptuando '*Experiencia de Capacitación*', recibió la peor evaluación en todas las dimensiones, y si bien esto incluía '*Instructor/Facilitador*', dicha dimensión fue la mejor valorada del taller, a diferencia de lo que habíamos creído al hojear las evaluaciones.

Al día siguiente de realizado el taller, me reuní con mi jefe para conversar sobre todo lo ocurrido. Antes de que pudiera decir cualquier cosa, me comentó que, durante la impartición, nuestra contraparte (que asistía como participante) lo llamó molesta, afirmando que había recibido muchos comentarios negativos respecto de la instructora, indicando que era muy '*fome y plana*' y que, a diferencia de los relatores de los cursos anteriores, no había logrado involucrar a los participantes. Además, algunos de los funcionarios que asistirían a la segunda aplicación le indicaron que habían recibido comentarios negativos del taller.

Mi jefe agregó que nuestra contraparte le había pedido que cambiáramos a la instructora, ya que no quería que se repitiera lo mismo para la segunda aplicación. Si bien sus temores estaban fundados (pues era difícil que cambiara su método de relatoría en solo un día), la propuesta técnica indicaba a nuestra relatora como la designada para el taller, lo cual no impedía cambiarla, pero sí lo hacía difícil. Además, resultaba muy complejo inculcar a un nuevo instructor en las temáticas del taller en un solo día, sobre todo si los asistentes llegaban predispuestos a que se trataba de un 'curso aburrido'.

El Director le explicó todo lo anterior a nuestra contraparte, y le dijo que iba a conversarlo con el equipo. En ese punto, nos pidió nuestra opinión como relatores de apoyo. Ambos planteamos que, efectivamente, la instructora había tendido a ser plana durante la impartición. No obstante, indiqué que dicha apreciación no se había evidenciado en la evaluación de reacción, ya que si bien su falta de dinamismo fue uno de los temas comentados, eran solo cuatro comentarios, para un total de 57 evaluaciones respondidas. Por su parte, el director del Área Pública matizó un poco su primera observación, afirmando que si bien la relatora no había sido tan histriónica como los demás instructores, también había que considerar que el público había estado más '*apagado*' que en la primera impartición del taller de Clima Organizacional (dado que eran los mismos asistentes, exceptuando algunos cambios y bajas). Agregamos que el público no había sido muy reactivo frente a las actividades y reflexiones, y que los contenidos del taller resultaban más áridos que los de los cursos anteriores, donde las actividades podían ser más dinámicas (y no tan reflexivas) sin escaparse de los temas tratados. En el curso de cultura y cambio, los ejercicios dependían enormemente de la reflexión que los asistentes pudiesen hacer. Sin dicha reflexión, se tornaba inevitablemente monótono.

Luego de escucharnos, mi jefe concluyó que sería necesario mantener a la relatora. Informaría de esto a nuestra contraparte, pero antes llamaría a la instructora para persuadirla de cambiar su estilo de relatoría. El resto del día me dediqué a preparar los materiales para la segunda impartición. En algún momento de la jornada, mi superior me informó que había hablado con la instructora, quien había dado su brazo a torcer.

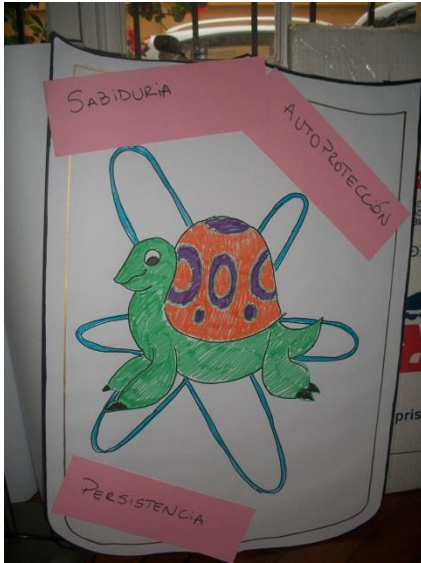
Como mencioné antes, al hablar de la segunda aplicación, haré referencia solo a las diferencias con la primera. Para mi tranquilidad, fueron varias las positivas y pocas las negativas. La siguiente Tabla detalla los aspectos relativos a la asistencia:

Elemento	Grupo 2
Cantidad de participantes inscritos	85
Participantes incorporados (no inscritos)	4
Porcentaje de asistencia	75%
Ausentes	22
Presentes	67

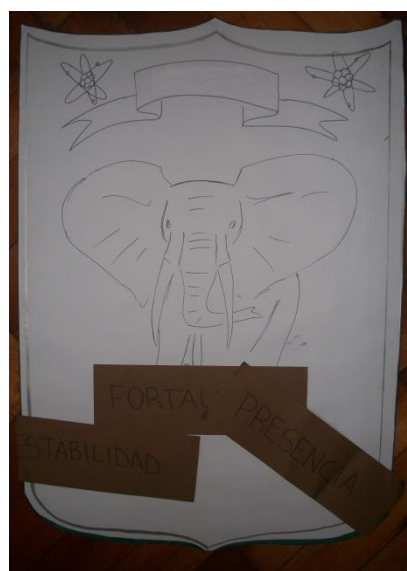
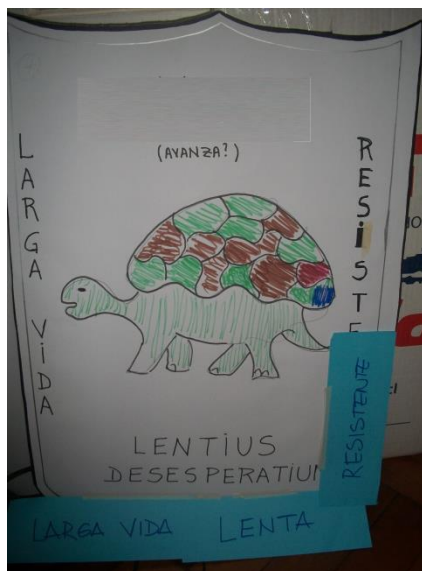
Tabla 5. Asistencia para la segunda impartición del taller de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio.

En primer lugar, y como fue señalado en el informe, fue posible ver una *‘evidente mejora al comparar con el primer grupo, lo que permitió hacer una mayor aplicación de los contenidos a las experiencias particulares de cada persona y equipo’*. Se agrega que es probable que se haya debido al hecho de que al momento de indagar sobre sus expectativas respecto del curso, pocos participantes señalaron que la asistencia al mismo fuera obligatoria, tendiendo a referir a elementos más positivos: desarrollar nuevas herramientas que les ayudasen a mejorar la institución, adquirir conocimientos a ser aplicados en su trabajo cotidiano, complementar con lo aprendido en el taller de Clima Organizacional, comprender *‘por qué somos como somos’* en la organización, cómo contribuir a que fuese un mejor lugar para trabajar, identificar factores de cambio, y enfrentar de mejor manera las transformaciones vividas y por venir. En este sentido, las expectativas estaban mucho más alineadas con los contenidos y objetivos del curso que en la primera impartición. Además, en la primera actividad (*‘Metáfora de la Organización’*), los grupos se mostraron más participativos y, como se detalló en el informe, el curso *‘demostró un mayor consenso respecto de su percepción de la institución’*, teniendo en

cuenta que los adjetivos utilizados tendieron a ser de carácter más positivo que en la primera impartición. A continuación pueden verse los escudos diseñados y los adjetivos empleados en cada uno:



<p>Grupo 1 Tortuga: sabiduría, persistencia, autoprotección.</p>	<p>Grupo 2 Zorro: desorientado, inteligencia y astucia, solitario y desconfiado</p>	<p>Grupo 3 Perro: protección, seguridad, compromiso.</p>
---	--	---



<p>Grupo 4 Tortuga: larga vida, lenta, resistente.</p>	<p>Grupo 5 Camaleón: Invisible, adaptabilidad, lento.</p>	<p>Grupo 6 Elefante: estabilidad, fortaleza, presencia.</p>
---	--	--

Grupo 7**Mamut:** único, respeto, lento.

Del grupo 8 no hay imagen, ya que sus integrantes decidieron quedarse con el escudo, si bien es posible decir que habían seleccionado al elefante como animal, y los siguientes adjetivos representativos: pasiva, diferente, comprometida.



El carácter más “optimista” del curso en comparación con el anterior se evidenció también en la forma en que presentaron los escudos, mostrándose más animados. No obstante, en la actividad ‘*Así es como creemos que nos ven*’, se evidencian más adjetivos negativos referentes a cómo creían los grupos que la organización era percibida por el entorno en el que se desenvolvía, de forma similar al curso del día 20:

Grupo	Adjetivos o descripción
1	Respuesta lenta, autoridad en su materia, quehacer desconocido.
2	Falta de profesionalismo, indiferencia (del gobierno central), institución

	peligrosa (la sociedad en general).
3	Autoridad competente, institución ordenada, fuente de conocimiento e infraestructura, recelo.
4	Estancada, respetada, mal necesario.
5	Desconocido, temor, amenazante, poco influyente, de apoyo (Ministerio de Salud, carabineros, aduana, etc.), poco rentable políticamente, poco atractivo, bien posicionado internacionalmente, entidad confiable, credibilidad, muy especializada, poco productivos, burocráticos.
6	Desconocido (para otras instituciones públicas y la sociedad en general), confiable (entre organizaciones con las que trabaja), referente y fuente de recursos para universidades.
7	Temor, confianza, desconocimiento.
8	Referente, consultora, desconocida.

Tabla 6. Adjetivos utilizados por los participantes en la segunda aplicación del taller de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio, al realizar la actividad ‘*Así es como creemos que nos ven*’.

Lo anterior conllevó a que, al mostrar el esquema referente a la interacción entre la cultura, la identidad y la imagen organizacional, la mayoría de los presentes se mostraran desconfiados, y no supieran qué responder frente a la pregunta de la relatora, respecto de cómo creían que la forma en que ellos pensaban que era percibida su organización impactaba de una u otra forma en su identidad y cultura (en el ‘*cómo somos*’). En ese momento, pensé que no habían logrado comprender el modelo, pero el Director del Área Pública tenía una opinión distinta, planteando algo como lo siguiente: ‘*no es que no entendieran el esquema. Al contrario, les hizo sentido, y no saben cómo procesar eso. Esta institución tiene muchos problemas internos, y creo que uno de ellos tiene que ver con la identidad, porque en el fondo ellos mismos sienten lo que percibe la sociedad de la organización: que son peligrosos, que son lentos, que son poco notorios*’.

Otra de las diferencias notables con la primera impartición fue la disposición de la relatora a mostrarse más receptiva y dispuesta a involucrar a los participantes. Se paseaba por el gimnasio, les preguntaba directamente a los asistentes, hacía bromas sobre los contenidos, e intentaba asociar los temas con la realidad de la institución, sin

tener conocimiento acabado de la misma, a través de las declaraciones de los propios participantes. En definitiva, había accedido a ponerse al menos la mitad del '*traje de payaso*'. A lo anterior se agrega que el Director del Área Pública participó como un instructor más que intervenía siempre que lo consideraba necesario, generalmente para hacer comentarios que permitiesen distender el ambiente o indagar en algunas ideas expuestas para lograr una mayor profundidad en la reflexión. De personalidad mucho más histriónica, el papel le incomodaba menos que a la relatora principal.

Mi percepción es que ambas estrategias lograron evitar que se repitieran los problemas de la primera impartición, contribuyendo a que el ambiente fuese más afable y que los propios asistentes cavilaran respecto de los contenidos y formularan preguntas. No obstante, creo que también influyó una actitud distinta por parte del curso en comparación con su homónimo respecto de las actividades y contenidos. El Director del Área Pública concordó con esta opinión.

Por mi parte, mantenía mi rol de asistente, repartiendo los materiales, aclarando dudas puntuales, ajustando la música cuando así me lo pedían los relatores.

Como se indicó en el informe, la relación entre los contenidos y las experiencias de los sujetos como miembros de la institución fue mucho más espontánea y constante que durante la primera aplicación del curso. La '*bajada*' de los contenidos del taller a la realidad de la organización se basó en un truco básico y efectivo: sin saber a ciencia cierta qué cambios se estaban aplicando (ninguno de nosotros lo sabía con certeza), se le preguntaba a los propios asistentes cómo se relacionaban los temas con lo que ellos enfrentaban actualmente en su trabajo cotidiano, recurso poco usado en la primera impartición. Y desde allí, las respuestas brotaban con mayor fluidez.

Durante el taller, se me acercó nuestra contraparte, que había esto yendo y viniendo de vez en cuando para monitorear cómo iba todo. Me confesó que había querido cambiar a la relatora, y que había temido que el taller resultase como el anterior. Me dijo que, sin embargo, la instructora había cambiado su estrategia, y que los participantes estaban mucho más receptivos. Agregó que ya había llamado a mi jefe para decirle que todo estaba saliendo bien. Me sentí aliviado: si nuestra contraparte estaba satisfecha, *mi taller* no había resultado tan catastrófico después de todo.

Mentiría si dijera que todo fue perfecto. Sufrimos algunos problemas logísticos, ya que si bien habíamos aprendido la lección sobre la música de ambiente, *'hubo problemas menores con el audio durante la jornada, ya que la relatora tuvo algunas dificultades con el micrófono'*, como se indicó en el informe. Además, la temperatura fue similar a la primera impartición, y sin aire acondicionado o ventilación de algún tipo, la jornada se hizo un poco más tediosa. A esto se suma que en todos los breaks y el almuerzo, la impuntualidad fue aún mayor que en la primera aplicación del taller, lo que exigió ajustar nuevamente los tiempos de los contenidos y ejercicios, aplicando el mismo criterio de corte de actividades y contenidos que dos días atrás. No obstante, al finalizar el día, algunos participantes se acercaron y agradecieron a la relatora, asegurando que los contenidos del taller les resultarían útiles.

Lo único que iba quedando era procesar los datos de la evaluación de reacción de la segunda impartición, y la evaluación de aprendizaje de ambas aplicaciones, así como también diseñar el informe. Lo primero que hicimos fue reunirnos (los tres relatores) con la Jefa del proyecto, y discutir sobre los principales hitos y aspectos a destacar de ambas imparticiones. La idea de la reunión era discutir sobre la apreciación global del desarrollo del curso, así como detallar posibles conclusiones y sugerencias.

Los tres relatores dialogamos, mientras la Jefa del proyecto hacía comentarios sobre temas particulares que motivaran la discusión, de modo que fuésemos lo más detallistas posible. Hicimos lo mismo con las conclusiones y sugerencias. A partir de lo anterior, y con los datos de la evaluación de reacción y aprendizaje procesados, desarrollé el informe y el anexo de los resultados específicos por curso y persona (asistencia, aprendizaje y reacción). Los resultados de la evaluación de reacción de la segunda aplicación aparecen puntualizados en el anexo 15 y 16 (resultados cuantitativos y cualitativos, respectivamente).

Como era de esperarse, los resultados de la evaluación de reacción fueron superiores a los de la primera impartición del taller, con una diferencia de 0.3 en la evaluación en su conjunto. Todas las dimensiones fueron mejor evaluadas. Nuevamente, la dimensión *'Instructor/Facilitador'* estuvo entre las mejores evaluadas, si bien en esta ocasión fue superada por la categoría *'Experiencia de Capacitación'*.

Los resultados generales de la evaluación de aprendizaje de ambos grupos aparecen a continuación. Presento aquí los gráficos que detallan el porcentaje de aprobación y reprobación, el delta de aprendizaje (diferencia entre los resultados de la evaluación final y la diagnóstica) y la media de los resultados, para cada impartición, extraídos del informe. GC-A-20 fue el código que se le dio a la primera impartición, y GC-B-22 a la segunda. Aquellos participantes que solo respondieron la primera prueba, fueron excluidos como datos de los resultados de aprendizaje y del delta de aprendizaje. Por otro lado, aquellos que no respondieron a la diagnóstica pero sí a la final, fueron considerados solo en el porcentaje de aprobación.

Puede verse que en ambos grupos el porcentaje de aprobación (total de asistentes que obtuvieron una nota igual o superior a 4.0 en la prueba final) es muy alto, con un 98% y un 97% para el primer y segundo grupo, respectivamente. Por otro lado, el segundo grupo presenta un delta de aprendizaje mayor que el primero, si bien solo se evidencia un 3% de diferencia entre ambos cursos. Esto, basado en la diferencia entre los resultados promedio de la prueba final y la inicial (de 4.4 a 6.0 en el primer grupo, y de 4.1 a 6.0 en el segundo).

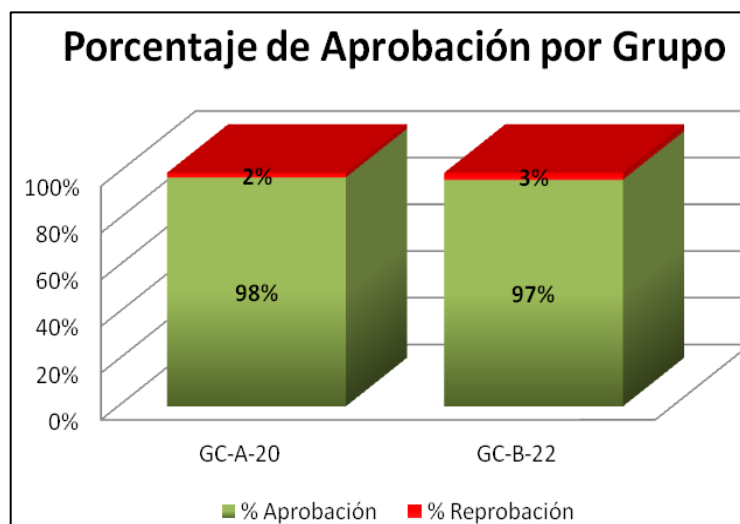


Gráfico 1. Porcentaje de aprobación para cada impartición.

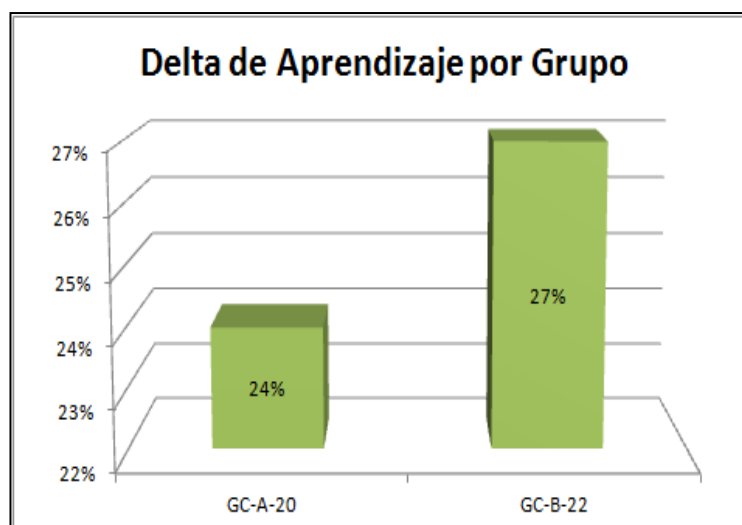


Gráfico 2. Delta de aprendizaje para cada impartición.

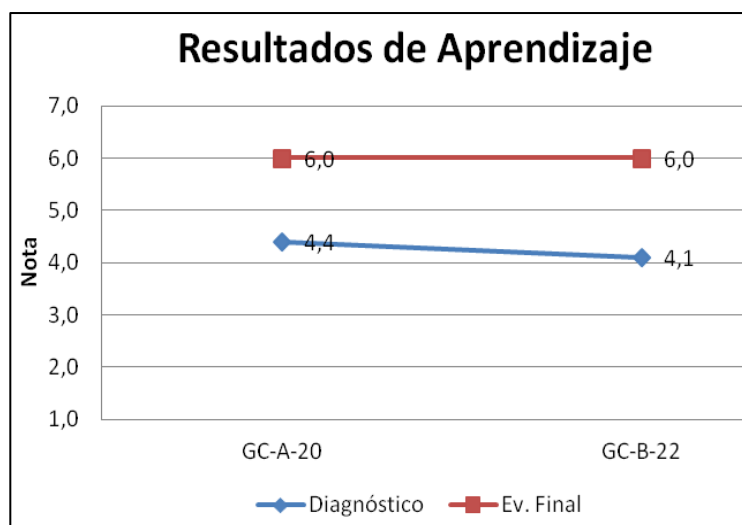


Gráfico 3. Resultados de aprendizaje para cada impartición.

Finalmente, es importante que mencione que algunos de los datos indicados respecto de los resultados cualitativos de la evaluación de reacción fueron incorporados en el informe entregado al Cliente. No obstante, otros fueron obviados, teniendo en cuenta que no eran convenientes para la consultora (entre estos, el más destacable refiere a la sugerencia de que el taller estuviese contextualizado a la organización). Más bien, se dio prioridad a aspectos logísticos y la fecha de impartición (aspecto criticado por parte de los asistentes), que eran responsabilidad del Cliente. Solo se asumió como aspecto a mejorar por parte de la consultora el dinamismo del taller, y no haber evaluado los objetivos actitudinales.

Lo anterior se debió a una decisión táctica: si se quería vender otros productos al Cliente, era necesario dejar bien parada a la empresa. Decir que los relatores no tenían claridad sobre los cambios implementados y a implementar no respondía a dicho objetivo. Mientras desarrollaba el informe, la Jefa del proyecto me lo dejó muy claro, diciéndome que la idea de las conclusiones y sugerencias era hacer recomendaciones de intervención que el Cliente pudiese eventualmente solicitar a la consultora. Era una *técnica de fidelización*. Las sugerencias que aparecían en el informe fueron recogidas a partir de la reunión que mantuvimos los tres relatores y la Jefa del proyecto, moldeadas posteriormente para ser 'vendibles'. Todas las recomendaciones (1. Segmentar el taller en dos cursos separados, uno de Cultura Organizacional y otro de Cambio; 2. Aplicar un modelo planeado de gestión del cambio, basado en la evidencia; 3. Jornadas de trabajo con grupos más pequeños, con los líderes formales, informales y funcionarios) podían ser realizadas por la consultora, y al menos dos de las sugerencias (la 1 y la 2) por el Área de Aprendizaje.

Otra táctica a considerar fue colocar en el informe a la División Personas como el articulador del cambio vivido en la institución, dándole un papel central en el proceso, lo cual ya había aparecido en los informes de los cursos anteriores. Como ha sido mencionado, nuestra contraparte y otros cargos relevantes para la realización de los talleres pertenecían a dicha División, por lo que exaltar su rol también tenía como meta su satisfacción al leer el documento. Se recomendaba realizar intervenciones que permitiesen que el área se empoderara en la organización, *'a través del desarrollo de habilidades y conocimientos relacionados con la Gestión del Cambio Organizacional. Lo anterior permitiría que la División Personas se estableciera como un agente estratégico en*

los procesos de cambio a ser implementados'. Hasta donde sé, ni siquiera mis superiores conocían el nombre de otras áreas, y mucho menos tenían claridad sobre sus ámbitos de intervención y funciones.

8. Análisis

Para dar respuesta a la pregunta de la presente memoria, referente a *¿De qué manera el proceso de diseño de un taller de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio, aplicado en una organización pública chilena, se ajusta a los objetivos y características declaradas para el proyecto de Desarrollo de Habilidades Sociales Organizacionales, y a los principales planteamientos teóricos y metodológicos asociados?*, resulta necesario considerar dos niveles de análisis.

En el primero, se pretende realizar un acercamiento inicial a la pregunta, analizando las bases, la propuesta técnica y el relato autoetnográfico para evaluar la consistencia interna del taller, a través de la comparación de las intenciones y objetivos planteados por la organización Cliente respecto de la intervención, con las decisiones y acciones adoptadas por el equipo de diseño de la consultora. Posteriormente, estos elementos serán comparados con los resultados obtenidos. Es decir, en este nivel se pretende dar cuenta de cómo se produjo el ajuste o alineamiento de la iniciativa con los objetivos por los cuales fue planteada, y las características declaradas. Lo anterior se hará a través de la comparación de los elementos detallados en las bases y propuesta técnica (ver Tabla 2, contenida en el apartado 5. Antecedentes teóricos; 5.4. Síntesis de los requerimientos formulados en las bases y propuesta técnica y de los postulados teóricos) para cada uno de las etapas implicadas (análisis de la información relevante y contexto de la organización Cliente, diseño, implementación y evaluación) y sus respectivas sub-etapas, con los principales elementos planteados en el relato autoetnográfico.

El segundo nivel busca examinar cómo el proceso de ajuste se enmarca dentro de los postulados teóricos y metodológicos asociados a las etapas indicadas, lo que permitiría analizar las consecuencias de las decisiones y acciones adoptadas en el proceso, así como explicar las fortalezas y debilidades de la iniciativa.

La consideración de ambos niveles permite analizar cómo se produjo el proceso de ajuste de la intervención, desde una perspectiva contextualizada y específica para el proyecto particular (de acuerdo a las bases y propuesta técnica) y a la vez respaldada por los planteamientos teóricos y metodológicos revisados.

8.1. Ajuste de la intervención con los objetivos y características generales declaradas en las bases y propuesta técnica para el taller de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio

8.1.1. Análisis de la información relevante y contexto de la organización Cliente

Como fue indicado en el relato, y comparando con las sub-etapas señaladas en la Tabla 2 (contenida en el apartado 5. Antecedentes teóricos; 5.4. Síntesis de los requerimientos formulados en las bases y propuesta técnica y de los postulados teóricos), es posible plantear que ni las bases ni la propuesta técnica consideraban una fase de recolección de información referente a las necesidades de la organización Cliente para levantar los objetivos generales de la intervención, así como tampoco se planteaba la realización de una Detección de Necesidades de Capacitación (DNC) u otra acción similar. En este sentido, los objetivos generales del taller ya estaban formulados en las bases técnicas, en función de la meta declarada para el proyecto, las intervenciones implicadas, y en específico, para los talleres de sensibilización.

Respecto de la primera, cabe recordar que era: impulsar y alinear a los trabajadores al cumplimiento de los objetivos organizacionales, de acuerdo a lo indicado en el plan estratégico 2012-2016, dando énfasis a la importancia que tienen las personas para el desarrollo de las tareas.

Por otro lado, el objetivo principal de los cursos y talleres que conformaban el proyecto refería a: relevar el rol de los gestores de personas respecto de ser articuladores de una visión sistémica en el desarrollo de habilidades blandas, orientando las intervenciones a dar a conocer la importancia de las temáticas tratadas en cada uno, sobre la base de elementos críticos dentro de la institución.

Finalmente, en referencia específica a los talleres de sensibilización, los objetivos declarados eran: generar una actitud positiva de los participantes respecto del proyecto de Desarrollo de Habilidades Sociales Organizacionales; relevar el rol que le corresponda a cada uno en las materias abordadas, al interior de sus funciones y cargos.

A esto se suma que las bases técnicas indicaban que los talleres debían incluir una reflexión o mirada global sobre la importancia y dinámica de los cambios que estaban ocurriendo en la institución, y sobre la importancia que tiene el poseer un buen clima organizacional, permitiendo relevar el rol que le correspondería a cada participante en el cumplimiento de los objetivos organizacionales.

Teniendo en cuenta los objetivos aquí indicados, se evidencia que la consecución de dichas metas exigía algún grado de contextualización y alineamiento de la intervención con la realidad de la organización Cliente. Esto también queda en evidencia al considerar los elementos no declarados en las bases técnicas pero sí en las reuniones de inicio del proyecto, en las cuales se detalló que el taller debía constituirse como un espacio en el cual diversos integrantes de la organización adquirieran conocimientos sobre las temáticas, cambiaran actitudes negativas hacia los procesos de cambio implementados en la institución, y discutieran sobre los mismos. En definitiva, se pretendía desarrollar actitudes positivas hacia las transformaciones organizacionales vividas, disminuyendo así las resistencias hacia el proceso, y adquirir nuevos conocimientos sobre las temáticas del cambio y la cultura propios de la organización.

Todo lo anterior exigía la realización de un levantamiento de información respecto de la organización Cliente, ajustando el taller a sus características específicas, los procesos de cambio por los cuales estaba atravesando, y el nuevo plan estratégico y objetivos, de modo de considerarlos como un factor importante al abordar los contenidos y desarrollar las actividades. Sin dicha contextualización, no sería posible asegurar que las 'actitudes positivas' que se desprendieran de la intervención estarían dirigidas en específico al proyecto, ni que el nuevo 'impulso y alineamiento' de los empleados se enfocara al plan estratégico y al rol que le correspondía a cada función y cargo en los procesos de cambio implementados.

No obstante, y como puede verse en el relato autoetnográfico, ya desde esta etapa se advertían algunos elementos problemáticos. Se evidencia que la necesaria alineación del taller con las características propias de la organización Cliente no apareció como propósito efectivo por parte de los supervisores del autor. Desde los primeros momentos en que intentó caracterizar a la institución (solicitando más reuniones de levantamiento, y más documentos o información atingente), quedaban claras las intenciones de que la iniciativa fuese principalmente para la consultora, por lo que no debía ser *ni completo ni exhaustivo*. En este sentido, se esperaba que desarrollara un producto genérico y moldeable, que pudiese ser vendido en las mismas condiciones a otras organizaciones, y que también fuese 'divisible', de modo que fuera posible vender la 'parte' de cultura organizacional y la 'parte' de cambio organizacional de forma separada.

Sin embargo, cabe recordar los tres elementos que hacían que esta falta de contextualización fuese, al menos, comprensible. Por un lado, la propuesta técnica, aceptada por el Cliente, no planteaba en ningún apartado la contextualización de la iniciativa respecto de sus características, problemas y cambios específicos. Por otro, no estaba contemplada dentro del presupuesto la 'caracterización' de la institución y de su cultura, y finalmente, el ajuste o alineamiento del taller con las características organizacionales podía ser planteado más bien desde el trabajo, reflexión y ejemplificación realizada por los mismos participantes durante la implementación, para lo cual era necesario diseñar actividades que permitiesen 'bajar' los contenidos a la discusión de los asistentes desde sus experiencias y trabajo cotidiano. Resulta relevante agregar que la contraparte técnica también parecía más interesada en que los talleres fuesen de agrado para los participantes, que en asegurar su efectividad para el cumplimiento de los objetivos propuestos en las bases.

Tomando en consideración todo lo anterior, la conclusión plausible es que, al menos en la etapa de levantamiento de información con el Cliente, no existía una intención declarada por parte de ninguna de las dos organizaciones de que el taller fuese contextualizado a las características, cultura, problemas y cambios de la institución, independientemente de lo planteado en las bases técnicas. Esto trajo como consecuencia que no se tuviera información acabada de las transformaciones a ser realizadas en la organización (más allá del nuevo plan estratégico, que podía resumirse en desarrollar el

foco en el área e iniciativas enfocadas en la Investigación y Desarrollo, dadas las presiones sociales y políticas), ni de su cultura o características particulares, pues la única reunión realizada giró en torno a los problemas de la institución, y no a sus elementos singulares.

8.1.2. Diseño

Respecto de la primera sub-etapa implicada en esta fase, referente a la 'Consideración de las características demográficas, estilos de aprendizaje y conocimiento previo del grupo' para enriquecer y ajustar el proceso de diseño, las bases técnicas no detallaban dicha información, más allá del hecho de que los participantes pertenecerían a áreas y niveles jerárquicos variados. No obstante, una vez adjudicado el proyecto, se le envió al equipo de diseño una base de datos que detallaba variables como el sexo, edad, estamento, cargo, profesión, años en la organización y departamento de los asistentes al taller, para ambas imparticiones. Sin embargo, al tratarse de grupos altamente heterogéneos (si bien se evidencian algunas tendencias, como se planteó brevemente en el relato), la consideración de estos elementos resultó enormemente compleja, ya que no era factible desarrollar un taller de 6 horas y 45 minutos (al restarle a las 8 horas totales los breaks y almuerzos) que respondiera a las preferencias de los distintos grupos. De esta manera, las características demográficas fueron consideradas de manera más bien genérica, teniendo como meta que los contenidos y actividades presentadas fuesen fácilmente comprensibles y aplicables para todos los grupos demográficos.

Por otro lado, se evidencia que la 'Definición de los objetivos de aprendizaje' fue realizada en esta fase, detallando así en la propuesta técnica los objetivos generales y específicos de la intervención (ver Tabla 1, contenida en el apartado 4.2. Contextualización; 4.2.1.2. Propuesta de objetivos y Contenidos). Haciendo un análisis de dichos elementos, es posible concluir que se trata de objetivos genéricos, correspondientes a lo que se podría esperar de un taller de Sensibilización de Cultura Organización y (Gestión del) Cambio, más no parece ajustado a las características de la institución: no se especifica nada respecto del plan estratégico (y de cómo se alinearía a los colaboradores con sus objetivos), el rol de los empleados en el proceso de cambio, así como tampoco sobre explicitar la importancia de las temáticas sobre la base de elementos críticos y específicos de la organización.

Adicionalmente, aun cuando podría plantearse que los objetivos declarados en la propuesta podían contribuir a la generación de una actitud positiva de los asistentes frente a los procesos de cambio como concepto amplio, no necesariamente permite responder a una modificación de las actitudes frente a las transformaciones específicas de la organización Cliente, y menos aún destacar el rol de cada asistente en sus funciones y cargos, en la medida que el taller se enfocaba a grupos de 82 personas, algunos de los cuales cumplían cargos de jefatura y otros más bien administrativos o auxiliares, lo que hacía imposible abordar el papel de cada participante en el proceso, más allá de una declaración genérica, aplicable a todos los presentes. Siguiendo con lo anterior, tampoco fue considerado en los objetivos de la propuesta ni en el mapa de contenidos, una reflexión o mirada global sobre la relevancia y dinámica de los cambios vividos específicamente en la organización.

Asimismo, en referencia a los elementos no declarados en las bases pero explicitados en las reuniones de inicio del proyecto, sí resulta plausible plantear que los objetivos y contenidos permitirían dar cuenta de la adquisición de conocimientos generales sobre las temáticas de la cultura y el cambio organizacional, y modificar actitudes negativas respecto de lo que son los procesos de cambio. Sin embargo, surge nuevamente la problemática de la falta de especificidad de las transformaciones a ser abordadas en el taller, y si bien podría pensarse que el primer objetivo general declarado en la propuesta (identificar los principales componentes de la *propia* Cultura Organizacional), y el tercer y cuarto objetivo específico (identificar la relación entre la Cultura Organizacional y los estilos de trabajo de las personas que pertenecen a *dicha* organización; explicitar las características de la identidad *propia* tanto del punto de vista interno como del cómo es vista la organización desde afuera) podrían dar cuenta de los elementos propios de la institución, éstos nunca fueron recogidos de forma efectiva en el proceso de diseño del taller, como será planteado más adelante.

No obstante, es necesario recordar que la propuesta (con los objetivos y mapa de contenidos asociados) fue aceptada por la organización, de modo que la contraparte técnica estaba de acuerdo con las metas y temas allí planteados. Además, cabe indicar que las discrepancias de los objetivos formulados en la propuesta y los requerimientos

planteados por la organización Cliente en las bases técnicas no se traducen necesariamente en que la fase de implementación del taller fuese discordante con los objetivos de las bases, y por tanto, poco alineado a la organización. Sin embargo, el escaso ajuste da luces de una falta de especificidad del taller a las características y necesidades de la institución, ya desde la etapa de adjudicación del proyecto. Esto será analizado en los siguientes apartados, al revisar si efectivamente el desajuste se evidenció también en las fases posteriores.

Por otro lado, respecto de la sub-etapa 'Tipos de actividades y contenidos', se esperaba además que la propuesta considerara los contenidos a ser abordados para cada objetivo de aprendizaje, englobando una parte teórica y otra práctica, utilizando además ejercicios experienciales, y un análisis de caso práctico. La propuesta formulada concordaba con dichos requerimientos, delimitando brevemente la metodología a ser utilizada, la cual incluía exposiciones (parte teórica) y actividades grupales, análisis individuales y dramatizaciones con actores (parte práctica). Si bien no se detallaba la realización de actividades experienciales ni análisis de un caso práctico, podría suponerse que estos estarían englobados dentro de los elementos metodológicos propuestos. Su consideración real será analizada al referir al diseño del guión metodológico.

Cabe enfatizar que, evidentemente, la fase de diseño de los objetivos de aprendizaje fue realizada antes de cualquier intento de contextualización o caracterización exhaustiva de la organización Cliente ya que, al tratarse de un proyecto operado por licitación, se exigía la presentación de una propuesta de objetivos y contenidos previa a cualquier interacción efectiva con la institución. No obstante, esto no eliminaba la posibilidad de ajustar dichos objetivos y contenidos a la realidad de la organización Cliente luego de recopilar información pertinente, a modo de asegurar que estos estuviesen alineados con los objetivos formulados en las bases técnicas.

Lo anterior podría haberse realizado en la siguiente sub-etapa, referente al 'Diseño del guión metodológico y manual del relator'. Cabe indicar que si bien este aspecto no estaba estipulado dentro de las bases o la propuesta técnica, era parte de la metodología de trabajo estándar para el Área de Aprendizaje de la consultora, por lo que siempre había sido considerado, al menos internamente (el guión no sería ni presentado ni

entregado al Cliente, a modo de asegurar que el taller fuera 'propiedad' de la empresa). De esta forma, el ajuste ulterior de los objetivos y contenidos podría haber sido hecho luego de la adjudicación del proyecto, a través de reuniones posteriores con el Cliente y con un proceso de levantamiento de información.

No obstante, la negativa de los encargados del proyecto para invertir horas de trabajo en este tipo de reuniones fue constante, así como también la escasa información manejada por estos en referencia específica al contexto de la organización Cliente, sus principales características y las transformaciones concretas por las que estaba atravesando. Por tanto, y como se evidencia al comparar la propuesta de contenidos (ver Tabla 1, contenida en el apartado 4.2. Contextualización; 4.2.1.2. Propuesta de objetivos y Contenidos) con el guión (anexo 3), el ajuste y reordenamiento de los objetivos y contenidos fue mínimo, y se enfocó en 'criterios comerciales' de la consultora. Para el caso de los objetivos generales, solo se modificó la redacción del último, mientras que en los objetivos específicos se detallan algunas diferencias de mayor relevancia. En primer lugar, el objetivo *'Describir el concepto de Cultura y Cambio y sus principales componentes'* fue dividido en dos (*'Describir el concepto de Cultura Organizacional y sus principales componentes'* y *'Describir el concepto de Cambio y sus principales componentes'*), mientras que el objetivo referente a *'Explicitar las características de la identidad propia tanto del punto de vista interno como del cómo es vista la organización desde afuera'* fue cambiado por *'Explicitar las características de la identidad propia, tanto del punto de vista interno como del cómo los participantes creen que la organización es vista desde afuera'*.

El primero fue segmentado para asegurar que el taller fuese divisible en dos grandes temáticas: la cultura organizacional y el cambio organizacional, en pos del objetivo de la consultora de poder ofertar los dos temarios como cursos diferentes. El segundo objetivo indicado fue readecuado, teniendo en cuenta que no era posible obtener información respecto de cómo la organización era percibida por instituciones y organizaciones externas. Nuevamente, se utilizó la 'táctica' de que este análisis fuese realizado por los asistentes en la implementación del taller, de modo que se abordaría cómo ellos creían que la organización era vista 'desde afuera' (en la actividad 'Así es

como creemos que nos ven'), y no en función de cómo era efectivamente percibida por otras organizaciones, el Gobierno, la ciudadanía, etc.

Por otro lado, en el guión se recogieron algunos de los elementos formulados en la propuesta respecto de los 'Tipos de actividades y contenidos'. De esta manera, se evidencia que se realizaron apropiadamente las dramatizaciones con los actores, la exposición a través del programa Prezi (si bien solo se utilizó para una parte mínima de la presentación, utilizando para la gran mayoría el PowerPoint), la ejecución de actividades prácticas grupales ('Metáfora de la Organización', 'Así es como creemos que nos ven', 'El Cambio en las personas', 'Analizando el Cambio') e individuales ('La Línea del Tiempo', que incluía una parte de trabajo personal y otra en parejas), así como la realización de plenarios y puestas en común al finalizar cada una de las actividades. No obstante, sí se evidencian desajustes respecto de la incorporación de ejercicios de role playing y análisis de caso. Estos elementos no fueron recogidos en la versión final del guión metodológico, y si bien habían sido planteados en versiones preliminares (el autor había formulado un ejercicio de role play en dichas versiones), fue eliminada por recomendación de los expertos, ya que requería mucho tiempo, siendo remplazada por el ejercicio de 'Así es como creemos que nos ven'.

En cuanto a los contenidos, es posible afirmar que, comparando la Tabla 1 (apartado 4.2. Contextualización; 4.2.1.2. Propuesta de objetivos y Contenidos) con el guión, éste recogió los elementos formulados en la propuesta técnica, desglosándolos a su vez en sub-temáticas o elementos a tratar en el taller. Sin embargo, se mantiene el mismo problema presentado en la fase de levantamiento de información: la intervención se plantea desde una perspectiva genérica, no ajustada a la realidad de la organización, y por tanto, a los objetivos presentados en las bases técnicas. Evidentemente, esto se desprende de la intención declarada por parte de los encargados del proyecto de que el taller cumpliera con dichas características generales y no con las específicas al Cliente, y de la falta de apoyo y tiempo permitido para contextualizar los contenidos a la realidad de la institución.

No obstante, es importante recordar que la forma en que se pretendía lograr dicho alineamiento (dado que no se había realizado en las etapas previas) era a partir de los

ejercicios diseñados. Lo anterior se evidencia al analizar los ‘Materiales para los asistentes y de apoyo para las actividades’, ya que, como puede verse en las instrucciones de los ejercicios (anexo 5, 6, 7, 8 y 9), no existía una descripción directa de la organización y sus problemáticas, mas sí estaban orientadas a que fuesen los propios participantes, a través del trabajo en equipo y las discusiones en parejas, quienes analizaran cómo los contenidos se asociaban al contexto de la institución. Con esta metodología, todas las actividades pretendían vincular el temario con la realidad cotidiana de los asistentes, y lograr un ajuste al menos en la realización de los ejercicios a ser desarrollados en la implementación.

En cuanto a la ‘Consideración de las características necesarias para la selección del relator’, se evidencia que la consultora efectivamente tuvo en cuenta la solicitud de la contraparte técnica, eligiendo a una instructora con experiencia profesional no solo en relatoría, sino que también en procesos de cambio organizacional, así como otro tipo de vivencias y estudios (de educación y coaching) que la hacían idónea para el taller de sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio. No obstante, y como será detallado en el análisis a ser realizado en la etapa de implementación, esto no aseguraba que la implementación de la iniciativa fuese óptima.

Finalmente, respecto del ‘Diseño de la evaluación de aprendizaje’, es posible afirmar que ésta cumplió con el único requerimiento planteado en las bases y recogido en la propuesta técnica, referente a que se tratase de una evaluación con una escala de 1.0 a 7.0. El instrumento resultante del diseño fue básico, teniendo en cuenta que los contenidos abordados eran de carácter genérico, y se enfocaban directamente en evaluar los objetivos cognitivos del taller. Cabe recordar que los actitudinales no fueron examinados de manera directa, de modo que los únicos indicios que se tiene al respecto son algunos de los resultados de la evaluación de reacción, a ser analizados más adelante.

8.1.3. Implementación

Resulta difícil analizar la implementación del taller de manera general, teniendo en cuenta las discrepancias en cuanto a los grupos en los cuales fue aplicado, así como las diferencias en las ‘tácticas’ utilizadas en cada una de las imparticiones. Examinando los

aspectos meramente técnicos, se evidencia que en ambas aplicaciones resultó imposible cumplir con los horarios establecidos, lo que hizo necesario acortar los tiempos de algunos contenidos y actividades estipulados previamente en la etapa de diseño, así como abandonar otros. De esta manera, el último contenido del taller, referente al modelo de Resiliencia Personal y la presentación de algunas técnicas básicas para enfrentar el cambio no pudo ser abordado, y se decidió eliminar la actividad de *'El cambio en las personas'*, priorizando así los contenidos posteriores, referentes a las fases que describen cómo afecta el cambio organizacional a los integrantes de la institución.

No obstante, cabe indicar que la eliminación de los contenidos y actividad indicada no soslaya necesariamente la consecución de las metas propuestas en el guión, ya que cada uno de los objetivos específicos fue abordado al menos con una actividad y contenido (siendo evidente que algunos se traslapaban en distintos ejercicios, estando fuertemente vinculados), como puede verse en el anexo 3, si bien la examinación real de su cumplimiento depende de los resultados obtenidos en la evaluación de aprendizaje.

Cabe agregar que los contenidos eliminados eran examinados en la evaluación de aprendizaje, específicamente con las dos últimas preguntas (ver anexo 12). Sin embargo, en una de ellas, referente a *'¿Cuál de las dimensiones de la Resiliencia Personal es más importante para usted?'*, todas las alternativas eran correctas. La otra pregunta (*'La Resiliencia Personal es muy útil frente a los Cambios Organizacionales, ya que...'*) sí tenía una única respuesta correcta, y por tanto, el hecho de que estos contenidos no fueran abordados sí pudo haber impactado en los resultados de la Evaluación, lo cual será analizado en el siguiente apartado.

Finalmente, resulta importante plantear que si bien el objetivo general de *'Valorar el Cambio como una oportunidad positiva que posibilita el desarrollo, tanto de las personas como de la organización'* no aparece abordado directamente por ninguno de los objetivos específicos (teniendo en cuenta que el esquema de objetivos solo pudo ser alterado superficialmente), fue considerado al momento de diseñar e implementar los contenidos y actividades, al igual que todos los otros objetivos generales (véase la descripción de la actividad *'La Línea del Tiempo'*, y el contenido de *'Definición de Cambio*

Organizacional y '*Cantares: segunda parte*', referente a la dramatización del grupo de actores), en el guión metodológico.

Ahora bien, respecto de las debilidades evidenciadas en las imparticiones, es posible recoger nuevamente la problemática respecto de la falta de ajuste del taller con las características propias de la institución. En la primera impartición se evidenció que dejar dicho ajuste o ejemplificación en manos de la reflexión y trabajo que los participantes pudiesen hacer a partir de las actividades estructuradas, las dramatizaciones y las preguntas por parte de la relatora, no resultó efectiva, ya que el grupo se mostró poco participativo, y fue difícil para la instructora vincularlos con los contenidos y ejercicios. Esto se vio reforzado por las expectativas que los participantes tenían de la iniciativa, las cuales eran poco concordantes con los objetivos planteados. Sin participación y aplicación de las temáticas abordadas a su realidad cotidiana, resaltaba la escasa contextualización del taller, y por tanto, la motivación y atención de un gran número de asistentes fue decayendo a lo largo de la jornada.

No obstante, es posible rescatar por otro lado la experiencia vivida en la segunda impartición, donde se evidenció un mayor grado de participación y motivación, así como también expectativas más alineadas con los objetivos del taller. A esto se suma el hecho de que la relatora se mostró mucho más cercana a los asistentes, así como la incorporación del Director del Área Pública como interventor constante, facilitando que el ambiente se hiciese más afable para los participantes.

Es posible hipotetizar que todo esto (las diferencias en las expectativas, el nivel de participación y motivación de los asistentes, la mayor cercanía de la relatora y la incorporación del Director del Área Pública como 'co-relator') permitió que, para el caso de la segunda impartición, la 'técnica' de dejar que fuesen los participantes los que contextualizaran el taller a la realidad de su organización resultase más efectiva. Cabe indicar que estas diferencias no parecen estar asociadas al número de asistentes, ya que fue bastante similar (64 en el primer grupo, y 67 en el segundo). Ahora bien, es necesario examinar si existían diferencias significativas para las variables sociodemográficas entre los grupos, lo que podría haber impactado en los resultados de la evaluación. La siguiente tabla resume la distribución de los participantes en dichas variables:

Variable demográfica	Categoría	N Grupo 1	Porcentaje Grupo 1	N Grupo 2	Porcentaje Grupo 2
Sexo	Mujer	22	34.38%	35	52.24%
	Hombre	42	65.63%	32	47.76%
Rango etario	20-30	8	12.5%	10	14.93%
	31-40	16	25%	13	19.40%
	41-50	7	10.94%	16	23.88%
	51-60	22	34.38%	21	31.34%
	61-70	10	21.88%	5	7.46%
	Dato perdido	1	1.56%	2	2.99%
Escalafón	Administrativo	14	21.88%	12	17.91%
	Auxiliar	1	1.56%	0	0%
	Profesional	39	60.94%	41	61.19%
	Técnico	10	15.63%	14	20.90%
Rango de años en la organización	0-10	28	43.75%	27	40.30%
	11-20	12	18.75%	12	17.91%
	21-30	5	7.81%	14	20.90%
	31-40	19	29.69%	14	20.90%

Tabla 7. Principales variables sociodemográficas para ambas imparticiones del taller de sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio.

Ahora bien, al poner a prueba lo anterior comparando cada una de las características sociodemográficas entre los grupos (anexo 17), es posible plantear que no se evidencian diferencias significativas ($p > 0.05$) en las variables rango etario, escalafón y rango de años en la organización, lo que indica que al menos las características sobre las que se tenía información de los grupos no parecen haber impactado en los resultados obtenidos en las evaluaciones realizadas, respaldando los argumentos presentados anteriormente. No obstante, en la variable sexo sí es posible observar diferencias significativas ($p < 0.05$) entre los grupos, si bien no es posible afirmar que éstas tuvieron impacto en los resultados de las evaluaciones.

Finalmente, respecto de la ‘Aplicación de los principios de la andragogía’, aspecto declarado en la propuesta técnica, es posible plantear que, a partir de todo lo indicado hasta ahora, los dos últimos principios presentados (se desarrollarían actividades prácticas para poner en juego las propias experiencias, y los contenidos y actividades se presentarían de tal forma que los participantes pudiesen asociarlos con sus problemas cotidianos) fueron cumplidos y considerados, ya desde la fase de diseño de las actividades y selección del temario, aun cuando el último se evidenció con mayor impacto para el Grupo 2. No obstante, el primer principio indicado, referente a que el aprendizaje debe derivar de las necesidades del participante (por lo que los ejemplos y casos a tratar en los cursos y talleres referirían al ámbito público), no fue muy explotado en ninguna de las imparticiones, ya que si bien la relatora detallaba algunos ejemplos desde su experiencia profesional, una gran parte provenía del sector privado.

8.1.4. Evaluación

8.1.4.1. Evaluación de reacción

Por otro lado, también es importante analizar cómo las diferencias entre las imparticiones pudieron haber impactado en los resultados de la evaluación de reacción. Como ha sido indicado, todas las dimensiones examinadas en el instrumento tuvieron mayor puntaje en la segunda implementación, siendo dichas diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) para todas las dimensiones, exceptuando ‘*Instructor/Facilitador*’, como se detalla en el anexo 18.

Al analizar los resultados por ítem, se desprenden diferencias específicas, como se demuestra en el anexo 19. Algunas de estas diferencias parecen reforzar la apreciación de que al Grupo 1 le fue más difícil vincular los contenidos y actividades a sus experiencias laborales y a la realidad de la institución.

En el ítem que refiere directamente a la utilidad de los contenidos en el puesto de trabajo (*‘Los contenidos son aplicables a la realidad de mi trabajo’*), se aprecian diferencias significativas entre ambos grupos ($p < 0.05$), con un contraste de 0.41 en el promedio final del ítem (de 4.04 en el Grupo 1 a 4.45 en el Grupo 2). Estos resultados parecen dar cuenta de lo planteado en el apartado anterior, respecto de que la técnica de

'bajar' los contenidos a la realidad de la organización a partir de la ejemplificación y reflexión que los asistentes hiciesen en las actividades, fue más efectiva en el segundo grupo que en el primero.

No obstante, los resultados cualitativos no parecen dar cuenta de lo anterior, ya que solo cuatro comentarios en cada impartición refirieron a la falta de 'ajuste' del taller con la realidad organizacional. Esto también se aprecia en los resultados del ítem "*Demuestra cómo aplicar los contenidos al puesto de trabajo*", englobado en la dimensión '*Instructor/Facilitador*', donde no se evidencian diferencias significativas entre ambas imparticiones ($p > 0.05$).

Por otro lado, al analizar por separado también los demás ítems contenidos en la dimensión '*Instructor/Facilitador*', las diferencias apreciadas no resultan significativas ($p > 0.05$). De esta manera, parece ser que las técnicas de relatoría aplicadas en el Grupo 2 no generaron una apreciación positiva relevante de su quehacer en comparación con el Grupo 1, evidenciándose puntajes altos en ambas imparticiones, para todos los reactivos contenidos en la dimensión.

Ahora bien, retomando la apreciación indicada en el relato autoetnográfico de que el taller había resultado monótono en el Grupo 1, los resultados cuantitativos y cualitativos permiten matizar dicha opinión. Se evidencia así que la dimensión '*Programa de la Actividad*', y específicamente el ítem de '*la metodología fue desafiante, manteniéndome involucrado(a) y activo(a)*', dan cuenta de una apreciación positiva y aceptable frente a la iniciativa (con un promedio de 4.22 para la dimensión, y de 4.09 para el ítem), si bien inferior al Grupo 2 (con una media de 4.49 para la dimensión, y 4.42 para el ítem), siendo estas diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$). También se demuestra en la apreciación de los participantes respecto de la forma de presentar los contenidos ("*Los contenidos fueron presentados de forma lógica y coherente*"), evidenciándose puntajes altos en ambas aplicaciones (4.46 en la primera y 4.57 en la segunda), sin diferencias significativas entre éstas ($p > 0.05$).

Por su parte, los resultados cualitativos permiten apreciar que un número considerable de asistentes del Grupo 1 destacaron las actividades y lo dinámico del taller

como lo que más les gustó de la iniciativa (de hecho, fue el comentario más frecuente, con un total de 13), y si bien algunos plantearon lo contrario, destacando que el taller mejoraría si fuese más dinámico, fueron solo cuatro comentarios.

Todo lo anterior permite comprender por qué en casi todos los ítems de la dimensión '*Evaluación Global*' no se evidencian diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($p > 0.05$). Lo mismo sucedió para el ítem "*Mis conocimientos y/o habilidades han aumentado/aumentarán con esta actividad*", de la dimensión '*Relevancia de la actividad*'.

En definitiva, muchas de las diferencias aparentes en los resultados no son estadísticamente relevantes (al hacer el análisis por ítem, no así por dimensión), y cabe recordar que los datos obtenidos a través de la evaluación en su conjunto fueron altos para ambos grupos, si bien superiores para el Grupo 2 en todas las dimensiones.

También es posible matizar la percepción declarada en el relato y en el informe enviado al Cliente, referente a que las instalaciones no fueron adecuadas debido a la falta de regulación de la temperatura. Los resultados de la evaluación de reacción no permiten concluir fehacientemente el impacto de este elemento en los niveles de satisfacción de los participantes. Solo se evidencia en los resultados cuantitativos del Grupo 1 (frente al ítem '*El lugar donde se realizó la capacitación fue adecuado (tamaño, temperatura, equipos)*'), con una media de 3.77, mientras que para el Grupo 2 se evidencia un promedio de 4.38, siendo estas diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$), aun cuando los elementos del espacio (sillas, equipos, y el gimnasio utilizado) fueron los mismos, y la temperatura ambiente fue muy similar entre ambas aplicaciones. Y si bien en el Grupo 2 los resultados cualitativos dan cuenta de este problema, se trataba solo de cuatro comentarios para un total de 65 evaluaciones contestadas.

Finalmente, es importante considerar cómo todo lo anterior pudo haber contribuido o no al logro de los objetivos actitudinales declarados en el guión metodológico, así como con aquellos planteados en las bases técnicas. Respecto de los primeros, es posible indicar que los resultados cualitativos de la evaluación de reacción dan algunas luces de su consecución, como puede verse en las respuestas presentadas frente a '*Finalmente, lo*

que aprendí o me llevo de esta actividad es...'. Para el Grupo 1, se destacan comentarios como: 'que el cambio es posible y necesario si queremos mejores resultados', 'acercamiento personal para enfrentar y aceptar los cambios (cualesquiera sean)', 'si no existe una actitud positiva frente al cambio, lo más probable es que no pueda involucrarme en éste', 'que siempre se puede mejorar dependiendo de la actitud de las jefaturas y personal'. Para el Grupo 2, se evidencian comentarios como: 'a que el cambio siempre hay que ver lo positivo', 'a entender y llevar mejor el cambio', 'que hay que estar dispuestos al cambio', 'evaluar lo positivo de los cambios', 'disposición al cambio', 'poder fortalecer mi aceptación frente a situaciones de relaciones de trabajo', 'que los cambios son buenos y debemos tener una actitud positiva para adaptarlos a la organización', 'que con los cambios de actitud, positivismo y buena disposición, podemos enfrentar cualquier cambio que la institución efectúe', 'motivación, esta institución puede renovarse y cambiar si nos lo proponemos y actuamos en conjunto'.

Los comentarios indicados en el párrafo anterior evidencian en algún grado la consecución del objetivo actitudinal general, referente a *'Valorar el Cambio como una oportunidad positiva que posibilita el desarrollo, tanto de las personas como de la organización'*, así como también del objetivo específico transversal de *'Valorar la importancia de la Cultura y el Cambio en las organizaciones'*. No obstante, el objetivo general de *'Valorar la importancia de la Cultura de la organización en la gestión de personas'* no queda evidenciado en los resultados de la evaluación de reacción.

Finalmente, teniendo en cuenta los objetivos planteados en las bases técnicas, y dados los resultados obtenidos en la evaluación de reacción (con un promedio alto para el Grupo 2, y al menos aceptable para el Grupo 1), resulta plausible plantear que el taller contribuyó al menos a generar una actitud positiva de los participantes frente al proyecto de Desarrollo de Habilidades Sociales Organizacionales. Sin embargo, a pesar de los indicios que puedan dar los resultados cuantitativos y cualitativos de la evaluación de reacción, es necesario plantear que los objetivos tanto cognitivos como actitudinales debiesen ser examinados de forma efectiva en la evaluación de aprendizaje, lo cual no fue realizado para los de tipo actitudinal, como fue señalado previamente y será analizado en el siguiente apartado.

8.1.4.2. Evaluación de aprendizaje

Como ha sido indicado, no se observan diferencias significativas entre el Grupo 1 y 2, respecto del promedio final de la evaluación de aprendizaje, el porcentaje de aprobación y el delta de aprendizaje, considerando que la discrepancia entre el número total de respondientes para cada aplicación es mínimo, como se detalla en la siguiente Tabla:

N respondientes	G1	G2
Respondientes a ambas evaluaciones (aplicación diagnóstica y final)	57	64
Respondientes solo a la prueba diagnóstica	4	0
Respondientes solo a la prueba final	3	2
Total	64	66

Tabla 8. Resumen del total de participantes que respondieron la evaluación de aprendizaje, segmentados por las pruebas respondidas. El total para el Grupo 2 es de 66, y no de 67 como se indicaba en la asistencia, ya que una persona no respondió ninguna de las dos pruebas (diagnóstica y final).

Cabe recordar que el porcentaje de aprobación se evaluó considerando a aquellas personas que tuvieron una nota igual o superior a 4.0 en la evaluación final (independiente de si respondieron o no a la diagnóstica), mientras que se consideró como criterio para evaluar los resultados de aprendizaje y el delta de aprendizaje solo a aquellos sujetos que respondieron a ambas pruebas. Teniendo en cuenta los resultados de la evaluación, es posible afirmar que las diferencias indicadas previamente respecto del nivel de motivación y las expectativas entre los grupos, así como en las técnicas de relatoría empleadas, no tuvieron un impacto relevante en el nivel de aprendizaje de los asistentes. Además, resulta plausible concluir que la asistencia de los participantes al taller (para ambas imparticiones) permitió aumentar sus conocimientos respecto de las temáticas tratadas, como puede verse en los resultados del delta de aprendizaje (de un promedio de 4.4 a uno de 6.0 para el Grupo 1, y de un 4.1 a un 6.0 para el segundo). De esta forma, se evidencia un delta de 23.51% (24%) para la primera impartición, y de un 27.03% (27%) para la segunda, lo que refleja un nivel de aprendizaje alto para ambos grupos.

Ahora bien, es necesario examinar cómo estos resultados pueden dar cuenta o no del logro de los objetivos formulados en la propuesta (traducidos finalmente en el guión metodológico), y en las bases técnicas. Como puede verse en la evaluación y la Tabla adjuntada (anexo 12), lo primero que se evidencia es que el segundo objetivo específico no fue abordado en la prueba. Lo anterior se debió a dos razones. En primer lugar, todas las evaluaciones realizadas para los cursos y talleres habían sido considerablemente simples y de respuesta rápida ya que, teniendo en cuenta que al finalizar la jornada se aplicaba tanto la evaluación final como la evaluación de reacción (esta última, en su versión específica de la consultora, y otra de la contraparte), el tiempo destinado a la prueba no podía ser largo. En segundo lugar, dado que el contenido asociado al objetivo estaba centrado en elementos referentes a la eficacia organizacional y su impacto a nivel individual, se consideró que su consecución no era tan pertinente para las metas centrales de la iniciativa (al menos aquellos presentados en las bases), priorizando así las preguntas enfocadas en los otros objetivos.

Otro aspecto apreciable es que gran parte de la prueba se enfocaba en evaluar el quinto objetivo específico, referente a '*Identificar las fases de un proceso de Cambio y su impacto en las personas y en la organización*'. Nuevamente, esto se debió a un criterio de priorización, teniendo en cuenta que el contenido asociado a dicho objetivo fue considerado como fundamental para dar cuenta de las metas planteadas por el Cliente.

Por otro lado, el objetivo transversal (actitudinal) de '*Valorar la importancia de la Cultura y el Cambio en las organizaciones*' no fue evaluado en la prueba, y si bien el Director del Área de Aprendizaje pretendía examinarlo a través del ítem 10, dicho reactivo no da cuenta en ningún sentido del objetivo planteado. Por tanto, y como ha sido destacado constantemente, la evaluación de aprendizaje no puede dar cuenta de la consecución de los objetivos actitudinales de la intervención. Considerando estas salvedades, resulta importante examinar el grado con el que los puntajes obtenidos dan cuenta o no de la adquisición del conocimiento vinculado a cada pregunta, luego de asistir al taller (ver anexo 20).

Conjugando los resultados de ambas imparticiones, es posible afirmar que hubo diferencias significativas ($p < 0.05$) en los resultados de los ítems 2, 3, 5, 6, 8, 9 y 10 (si bien este último no da cuenta en realidad de la consecución de ningún conocimiento particular, en la medida que no evaluaba aprendizaje cognitivo sino que la opinión de los participantes sobre un contenido específico), así como también en la intervención en su conjunto. En cambio los ítems 1, 4 y 7 no mostraron cambios para los sujetos entre el antes y el después de la aplicación (prueba diagnóstica y prueba final). Por tanto, es posible plantear que sólo uno de los ítems asociados al objetivo de '*Describir el concepto de Cultura Organizacional y sus principales componentes*', el reactivo vinculado a '*Explicitar las características de la identidad propia, tanto del punto de vista interno como del cómo los participantes creen que la organización es vista desde afuera*', uno de los dos reactivos relacionados con el objetivo '*Describir el concepto de Cambio y sus principales componentes*' y tres de los vinculados al objetivo '*Identificar las fases de un proceso de Cambio y su impacto en las personas y en la organización*' denotaron un aumento en el nivel de conocimiento adquirido. En este sentido, se evidencian diferencias significativas en los conocimientos adquiridos por los participantes al asistir al taller, y por tanto, en la consecución de los objetivos cognitivos formulados en el guión metodológico, pero solo para algunos de los contenidos vinculados a cada uno de estos.

Cabe indicar que se consideraron los resultados de ambas imparticiones (Grupo 1 y Grupo 2) en conjunto, ya que los contenidos y actividades realizadas en las dos aplicaciones del taller fueron las mismas. Por tanto, las diferencias en la consecución de los objetivos cognitivos no debían ser muy altas, teniendo en cuenta además que la evaluación de reacción evidencia resultados positivos en ambas imparticiones (sin dejar de lado las salvedades señaladas previamente), por lo que el nivel de satisfacción de los participantes con la intervención no debía haber impactado negativamente en los resultados de la evaluación de aprendizaje.

8.2. Ajuste de la intervención con los principales postulados teóricos y metodológicos revisados

Como fue indicado, en este nivel se analizará cómo el proceso desarrollado se ajusta o no a los planteamientos presentados en los antecedentes teóricos, referentes a lo que es la capacitación, la capacitación para el cambio, los talleres de sensibilización, la

andragogía, la construcción de objetivos de aprendizaje, los niveles de evaluación y el modelo ADDIE, información conjugada en la Tabla 2 (contenida en el apartado 5. Antecedentes teóricos; 5.4. Síntesis de los requerimientos formulados en las bases y propuesta técnica y de los postulados teóricos).

8.2.1. Análisis de la información relevante y contexto de la organización Cliente

Respecto de las dos primeras sub-etapas, referentes a la 'Recolección de información para definir los objetivos de la iniciativa' y 'Analizar la información recopilada', no estipulados ni en las bases técnicas ni en la propuesta pero sí en los postulados teóricos revisados, es relevante evaluar tanto el trabajo de la contraparte que formuló el proyecto como el quehacer de la consultora.

Por un lado, se evidencia que los involucrados por parte de la organización Cliente consideraron el proyecto como una intervención inicial para colaborar con el alineamiento de los trabajadores con el nuevo plan estratégico y los objetivos contenidos, así también como medio para enfrentar las resistencias frente a los procesos de cambio, a través de la generación de actitudes positivas hacia las transformaciones vivenciadas. No obstante, es importante detallar que esta 'necesidad de capacitación' no fue detectada a través de la recopilación exhaustiva de datos e información relacionada. Como ha sido mencionado, ningún estudio concreto asociado a los problemas y necesidades internas de la organización había sido realizado desde el 2003, y menos uno específico para evidenciar la necesidad o no de realizar el tipo de intervenciones sobre la cuales se fundaba el proyecto. Esto no significa que las problemáticas antes indicadas fuesen infundadas, pero sí hace referencia a una falta de sistematización de la información, de modo que los problemas detectados derivaban más de la percepción de los formuladores del programa y de conversaciones con integrantes de la institución que de un proceso de diagnóstico o levantamiento efectivo.

Esta falta de exhaustividad en el proceso permite comprender por qué se formularon temáticas tan variadas para los cursos y talleres. De esta forma, es posible plantear que la contraparte formuló una intervención para cada uno de los problemas percibidos: falta de comunicación e interacción positiva entre las áreas y entre los propios

trabajadores (curso de Comunicación Interna), habilidades de liderazgo dado que *'los viejos echan para abajo a los nuevos profesionales'* y gestionan sus áreas como *'dominando un fundo'* (curso de Liderazgo y Supervisión), taller de Clima Organizacional debido a que los elementos anteriores impactaban negativamente en la organización, de modo que, por ejemplo, muchos jóvenes deseaban abandonarla, y finalmente, Cultura Organizacional y Gestión del Cambio ya que la institución poseía una cultura poco innovadora, dificultando la consecución del nuevo foco estratégico. Si bien todo lo anterior resulta lógico a simple vista, no es posible aseverar que todos estos talleres y temáticas debían ser realizados si la información recabada derivaba fundamentalmente de las percepciones generales de la contraparte y no de un análisis exhaustivo.

Estos elementos limitaban el quehacer de la consultora en esta primera etapa, ya que las temáticas de los cursos y talleres, sus objetivos fundacionales y características generales no podían ser modificados, dado que se trataba de intervenciones previamente formuladas por el Cliente. Por tanto, lo que se licitaba era su diseño, implementación y evaluación, pero no la recopilación de información que avalara o refutara la utilidad de estas iniciativas en primer lugar. No obstante, sí existían algunos pasos, posteriores a la adjudicación del proyecto, que podrían haber sido realizados para levantar información relevante para comprender el contexto organizacional sobre el cual se iba a intervenir. En este sentido, y siguiendo las ideas de McArdle (2010) sobre el proceso de *'Análisis de la información recopilada'* en esta etapa, es posible plantear que no se realizó ninguno de los niveles formulados por el autor (análisis de metas, análisis organizacional, análisis del trabajo). La única información recopilada refería al plan estratégico y la explicación por parte de la contraparte de las principales problemáticas de la organización que *'justificaban'* la realización de los cursos y talleres, y que habían sido recopiladas de forma desprolija en la minuta de la reunión inicial del proyecto. Por otro lado, la reunión en la cual participó el autor no se enfocaba en dar solución a estos problemas, sino que en recoger características generales de la cultura propia de la institución (sin mucho éxito).

Esta falta de recolección y análisis sistemático de información relevante para contextualizar las iniciativas (incluyendo el taller de cultura y cambio) parece derivar de la intención evidente de la consultora de que éstas fuesen productos comercializables a otros clientes, y no específicos para la organización. Con un trabajo de levantamiento de

información enfocado en detectar características generales de la institución y no en un análisis y consideración sistemática de la realidad organizacional, los productos de esta etapa, asociados a la descripción de los procesos mentales y físicos requeridos para realizar una labor concreta, de las tareas y procesos involucrados en lo que será enseñado, las condiciones y criterios específicos de las labores (Beckschi y Doty, 2000), los factores contextuales que podrían promover o inhibir la transferencia del aprendizaje al puesto de trabajo (Salas y Stagl, 2009), perdían sentido: sin una comprensión clara de la institución, especificar estos aspectos pasaba a ser una tarea imposible, y tampoco pretendida por parte de los encargados del proyecto.

Cabe recordar que no era parte de los objetivos y metas planteadas en las bases técnicas la falta de especificidad del taller, lo cual refuerza el hecho de que esta problemática derivó de la inacción por parte de la consultora, si bien es importante recordar que, a pesar de lo indicado en las bases, la contraparte técnica tampoco había realizado dicha recopilación y análisis de forma previa a la formulación del proyecto.

Todo lo anterior permite comprender por qué los objetivos formulados para el proyecto no estaban formulados en referencia a requerimientos de desempeño sobre los que se deseara trabajar, ni las tareas implicadas (Salas y Stagl, 2009), así como por qué no fue realizada la sub-etapa de 'Detección de Necesidades de Capacitación' para establecer la brecha entre las destrezas, conocimientos y/o actitudes de los futuros participantes y aquellas necesarias para responder a los objetivos fundacionales de la intervención (Beckschi y Doty, 2000; McArdle, 2010).

Si bien es importante recordar que las iniciativas de sensibilización no se enfocan directamente en el cierre de una brecha en el desempeño, tampoco pueden estar basadas en información descontextualizada, o en enfoques de intervención generalistas, no específicos a la realidad de la institución particular, pues deben derivar de la reflexión del contexto organizacional específico, y detallar lo que se espera a nivel individual y grupal para su consecución e impacto en las prácticas de los participantes (González y Tarragó, 2008). De esta manera, la DNC entrega claridad sobre los conocimientos, destrezas y/o actitudes sobre las que intervenir, y por tanto, permite saber qué objetivos de aprendizaje debiesen ser formulados (Beckschi y Doty, 2000).

8.2.2. Diseño

No obstante, antes de analizar los objetivos de aprendizaje a la luz de los postulados teóricos, es necesario hacer referencia a la 'Consideración de las características demográficas, estilos de aprendizaje y conocimiento previo del grupo'. Como fue indicado, algunos autores enfatizan que es fundamental tener en cuenta estos elementos al momento de diseñar una intervención de capacitación, de modo de definir las preferencias metodológicas de los asistentes y desarrollar una intervención adecuada (Kolb, 1971, en Kolb, Boyatzis y Mainemelis, 2000; McArdle, 2010; Stolovitch y Keeps, 2002). Se mantiene en esta sub-etapa la misma problemática formulada en el nivel de análisis anterior y destacada en el relato autoetnográfico, referente a que, a pesar de que se poseía al menos la información demográfica de los participantes, resultaba imposible utilizar estos datos a cabalidad, en la medida que se trataba de un grupo grande y heterogéneo. Por tanto, diseñar actividades y estructurar los contenidos a modo de satisfacer todos los estilos de aprendizaje y características de los asistentes era imposible para un taller de corta duración.

Sin embargo, el hecho de haber considerado dichas características de manera genérica, teniendo como meta que los contenidos, actividades e ideas a ser planteadas fuesen fácilmente comprensibles y aplicables para todos los grupos demográficos, resulta concordante con los postulados de Stolovitch y Keeps (2002) respecto de que una capacitación bien diseñada, derivada de los principios de la andragogía, posibilita de igual manera el logro de resultados óptimos.

Ahora bien, sobre 'Trabajar con un experto metodológico y uno temático', factor planteado por McArdle (2010) y Salas y Stagl (2009) para asegurar el óptimo desarrollo del proceso de diseño, se evidencia que esta fue la dinámica constante a lo largo del taller, de modo que éste derivaba enormemente de sus recomendaciones, y finalmente, de las revisiones que hicieron a los diversos productos de la fase de diseño. Sin embargo, cabe recordar que la inexistencia virtual del experto temático dificultó este proceso, si bien posibilitó que todos los contenidos presentados tuviesen un sustento teórico y/o empírico, debido a la labor del autor de respaldar todo el temario con bibliografía respectiva, al no recibir información asociada por parte del especialista. Además, las sugerencias de los

expertos fueron fundamentales para estructurar y secuenciar el taller, así como delimitar las actividades a ser utilizadas, a través del proceso constante de revisión. A esto se agrega la colaboración del experto metodológico en el diseño de la evaluación, proceso recomendado por Salas y Stagl (2009) para asegurar la adecuación del mismo a los objetivos de la intervención.

En cuanto a la 'Definición de los objetivos de aprendizaje', y a partir de la solicitud de los expertos, se reestructuraron y modificaron aquellos planteados en la propuesta, pero no desde los más fundamentales hacia los de mayor complejidad, con la respectiva secuenciación de las actividades (según indican Salas y Stagl, 2009), sino que, nuevamente, eliminando aquellos elementos que refirieran a aspectos específicos, y reordenándolos para asegurar la divisibilidad de la intervención en dos talleres comercializables.

A esto se agrega que, como consecuencia de la falta de levantamiento de información sobre las necesidades reales de la institución Cliente, se evidencia que ninguno de los objetivos de aprendizaje contenía criterio ni condición, elementos necesario para asegurar que éstos sean medibles, centrados en aspectos relevantes del trabajo y escritos en términos de desempeño (Lawson, 2006). En este sentido, no se detallaba qué factores contextuales debían estar presentes para que los asistentes pudiesen demostrar lo aprendido (Lawson, 2006; McArdle, 2010), ni tampoco el nivel mínimo de competencia en la consecución de los objetivos (Lawson, 2006; Mager, 1997, en Rothwell y Kazanas, 2008). Con metas como las formuladas, la evaluación solo podía seguir la misma lógica de generalidad, evaluando los conocimientos adquiridos pero no la forma en que éstos debiesen ser demostrados en el puesto de trabajo, una vez culminada la intervención. Y, como indican Beckschi y Doty (2000), lo anterior deriva de no haber realizado un proceso al menos similar a una DNC, y el hecho de que la información recopilada no era suficiente para formular objetivos de aprendizaje que cumplieren con los criterios indicados.

En cuanto a los 'Tipos de actividades y contenidos', se evidencia que los ejercicios formulados y el temario a ser tratado en el taller (discutidos con los expertos), cumplen con lo formulado por Ramírez et al. (2008) respecto de que las intervenciones de

sensibilización deben estar basadas en actividades individuales y la reflexión colectiva, que permita asimilar la información presentada, conjugando la teoría con los ejercicios, y con las formas en que estos elementos pueden ser aplicados en el espacio laboral. La consideración de estos aspectos se demuestra ya en la propuesta técnica, siendo ésta la guía para el desarrollo de las versiones preliminares del guión metodológico y las actividades y contenidos englobados en el mismo.

Por otro lado, y de forma concordante con las sugerencias de algunos de los autores revisados (McArdle, 2010; Salas y Stagl, 2009), se realizó el ‘Diseño del guión metodológico y manual del relator’. Cabe indicar que las principales recomendaciones planteadas por los expertos (al menos aquellas en que había consenso) fueron recogidas en el guión, destacando el priorizar las actividades por sobre los contenidos ‘duros’, a modo de desarrollar primero los ejercicios asociados y luego los temas abordados en estos. Esta fue la tónica del documento, exceptuando las actividades de ‘*Diálogo en parejas*’ y ‘*Analizando el Cambio*’, las cuales fueron diseñadas para ser realizadas luego de presentar el contenido vinculado. De esta forma, el 58% de la jornada (exceptuando breaks y almuerzos), equivalente a 3 horas y 50 minutos, se dedicaban a las actividades prácticas, y el 42% restante a la exposición de los contenidos. Por otro lado, las recomendaciones más genéricas (como la idea de que los asistentes supieran que la cultura y el cambio son importantes y procesos constantes, y que estos elementos impactan en su propio actuar) también fueron abordadas a lo largo del temario y ejercicios desarrollados en el guión.

En cuanto al manual del relator, solo cabe recordar la intención por parte del autor de ser lo más detallista posible en su diseño, especificando las acciones y formas de presentar y vincular el contenido, así como las referencias bibliográficas incorporadas en el mismo (anexo 10), lo que permitía que otros profesionales que eventualmente revisaran el material pudieran comprender cuáles fueron las perspectivas y sustento utilizado, y además, mantener el foco en ‘la evidencia’, de acuerdo a lo declarado por la consultora como metodología empleada en todas sus iniciativas.

Respecto del diseño de los ‘Materiales para los asistentes y de apoyo para las actividades’, se evidencia que los ejercicios y métodos utilizados a lo largo de la jornada

tenían como meta respaldar los contenidos y el aprendizaje de los participantes, manteniendo la conexión entre ambos, tal como lo sugieren Beckschi y Doty (2000). En este sentido, y como ha sido planteado de forma reiterada, prácticamente todos los contenidos tenían una actividad a través de la cual realizar su aplicación, a lo que se agregan las dramatizaciones cómicas con las que se abordaron y ejemplificaron algunas de las temáticas. No obstante, es importante plantear que la declaración realizada por los autores sobre el necesario ajuste de las metodologías y actividades al contexto y características concretas de la institución particular y sus integrantes (Beckschi y Doty, 2000), no era posible de ser recogida, dadas las limitaciones existentes en las etapas previas para caracterizar de manera óptima a la organización Cliente.

Justamente, fue en esta etapa donde se buscó soslayar la falta de contextualización de la iniciativa con la realidad organizacional, a través del diseño de actividades enfocadas en el trabajo que realizarían los asistentes durante las imparticiones. Al respecto es importante indicar que, si bien los planteamientos teóricos (al menos los del modelo ADDIE) destacan que los ejercicios y contenidos deben ser 'bajados' y comprendidos desde la experiencia de los asistentes, ninguno de los autores revisados plantea que esto da licencia para que la intervención esté desajustada en las etapas previas, y que no derive de un análisis real de las necesidades organizacionales. Y menos aún, para que sean los propios expertos los que solicitan que los contenidos sean abordados genéricamente.

En cuanto a la 'Consideración de las características necesarias para la selección del relator', se repiten básicamente los mismos elementos destacados en el nivel de análisis anterior, ya que, al menos en función de la experiencia indicada por la instructora, ésta cumplía con los criterios planteados por González y Tarragó (2008) y McArdle (2010): conocimiento y experiencia en las temáticas del taller y sobre los métodos y herramientas que permitieran el óptimo desarrollo en el proceso de relatoría (mantener la atención de los asistentes, reforzar el aprendizaje, dar feedback, escuchar y responder opiniones y dudas, habilidades interpersonales y manejo de grupos).

Finalmente, respecto del 'Diseño de la evaluación de aprendizaje', hay algunos elementos a ser examinados a la luz de los planteamientos teóricos. Considerando tanto

las ideas de Beckschi y Doty (2000) como de Salas y Stagl (2009) respecto de que la evaluación debe ser específica y adecuada para el tipo de aprendizaje sobre el cual se funda la intervención, y que se deben diseñar ítems de evaluación para cada uno de los objetivos de aprendizaje, es plausible concluir que, en términos generales, la evaluación de aprendizaje da cuenta de los objetivos cognitivos, mas no mide en ningún nivel los actitudinales declarados en la propuesta y en el guión, por lo que no podía dar cuenta de la consecución de estos últimos.

En cuanto a la 'Aplicación piloto' del taller, recomendada para la validación de las intervenciones de capacitación en su versión final (Beckschi y Doty, 2000; Kirkpatrick, 2000), es necesario indicar dos aspectos importantes que dificultaban su realización. El de mayor peso refiere a que las bases y propuesta técnica no consideraban este tipo de validación, para ninguno de los talleres y cursos. En segundo lugar, resultaba poco práctico, en la medida que se trataba de un taller que dependía enormemente de 'la sorpresa' o novedad para los asistentes, al contener objetivos actitudinales (de modo que la mayoría de los ejercicios y las escenas de dramatización habrían resultado monótonas o conocidas si los participantes hubiesen interactuado previamente con el taller, o si otros empleados que participaran en la aplicación piloto les comentaran los detalles del mismo).

8.2.3. Implementación

a. Preparar el escenario para el aprendizaje

Para realizar este nivel de análisis, se hace necesario referir en primer lugar a los factores comunes entre ambas aplicaciones, para luego ahondar en las diferencias evidenciadas. Respecto de la necesidad de asegurar que los relatores estén preparados para el desarrollo de la intervención (González y Tarragó, 2008) y motivar el aprendizaje a ser desarrollado a lo largo de la jornada, restando importancia a las diferencias jerárquicas que pudiesen haber entre estos (Salas y Stagl, 2009), es posible plantear que ambos elementos fueron considerados para las dos imparticiones. El primero, a través de las reuniones previas con la relatora para que comprendiese el proyecto, taller y (en alguna medida) a la organización Cliente, así como explicarle el guión metodológico y enviarle los materiales y el manual del relator con anticipación, para que pudiese analizarlos. No obstante, al no tener claridad sobre la realidad interna y en qué consistían

específicamente las problemáticas de la institución, no fue posible lograr que la relatora comprendiera cabalmente la organización con la que estaba tratando, y por tanto, que se preparara con argumentos concretos frente a las resistencias que serían vividas.

Por su parte, el segundo punto también fue considerado en la fase de diseño, ya que los equipos de trabajo para cada implementación fueron formados por individuos de diversos rangos jerárquicos, estamentos, edad y tiempo en la organización, de modo de asegurar la variabilidad de los grupos, y que las diferencias en estos factores no fuesen inconveniente para la realización de las tareas, plenarios y puestas en común.

Lo mismo ocurrió respecto de declarar y explicar los objetivos y relevancia de la iniciativa (Maresh, 2000; McArdle, 2010; Salas y Stagl, 2009), así como el hecho de establecer un terreno común al iniciar la jornada, a través del diálogo con los asistentes sobre sus experiencias, expectativas y frustraciones sobre los temas referentes al cambio organizacional (Maresh, 2000; McArdle, 2010). No obstante, en este último punto aparecen las principales diferencias entre ambas aplicaciones, como fue destacado en el nivel de análisis anterior, de modo que las expectativas de los asistentes para la primera impartición tendieron a ser menos positivas que en la segunda, tónica que se mantuvo a lo largo de la jornada.

Estas dificultades pueden ser analizadas desde las propuestas de González y Tarragó (2008), respecto de las formas comunes de comportamiento frente a las iniciativas de sensibilización: la resistencia y la defensa. Teniendo en cuenta algunas de las afirmaciones realizadas por los asistentes durante la impartición (los directivos rotaban constantemente y no cumplían con los planes propuestos, la organización era lenta en los procesos y en responder a las demandas de la ciudadanía, habiendo además poca exigencia sobre la consecución de metas claras), se evidenciaba un mayor grado de defensa frente a la nueva dirección, sus propuestas y planes, lo que podría estar asociado a experiencias pasadas de fracaso en procesos de cambio organizacional relevantes, reflejado en muchos de los adjetivos negativos con los que describieron a la institución: *'identidad cambiante', 'desorientada', 'pasiva', 'lento', 'fosilizado', 'extinción'*.

A esto se suma que, como indican González y Tarragó (2008) y Stolovitch y Keeps (2002), este tipo de respuestas y actitudes negativas frente a las intervenciones de capacitación se refuerzan cuando los asistentes van obligados, lo que exige que el relator emplee una gran cantidad de energía y tiempo para lograr un clima propicio, y también será necesario que conozcan y entiendan la postura de la dirección y su mando inmediato sobre la intervención y los cambios ejecutados, para asegurar su disposición hacia el taller. Todo lo anterior se presentó de manera negativa en la primera impartición, de modo que estaban todos los elementos iniciales para predisponer a los asistentes de forma negativa hacia la intervención. Estos factores no se evidenciaron (o al menos no con la misma intensidad) en la segunda aplicación del taller donde, como ha sido indicado reiteradamente, los participantes presentaron expectativas más acordes con los objetivos de la intervención, y una actitud más neutra hacia la Dirección y sus nuevos planes.

b. Implementar la iniciativa

Como ha sido destacado, y de manera análoga a lo planteado por Schwartz y Bransford (1998; en Salas y Stagl, 2009), la intervención combinaba la exposición de las temáticas y su aplicación a través de las actividades, a modo de relacionar los contenidos con la realidad organizacional, siendo tarea de los asistentes realizar dicha integración y asociación. A esto se agrega que, al hacer los plenarios (los cuales eran realizados para cada actividad, y luego de exponer cada contenido), la relatora retroalimentaba las conclusiones de los equipos, y las complementaba o contrastaba con aquellas expuestas por otros. Todo lo anterior se realizó dentro de un ambiente de diálogo (entre los asistentes, y de estos con la relatora), sin limitar la exposición de opiniones y creencias de los participantes frente a los contenidos y actividades, de manera similar a las sugerencias planteadas por González y Tarragó (2008) para la 'capacitación para el cambio'. A esto se suma el desarrollo de una interacción más bien horizontal entre la relatora (y relatores para la segunda aplicación) y los participantes (Ramírez et al., 2008).

Lo mismo sucedió con la facilitación de la interacción con otros colegas, a modo de compartir experiencias y vivencias asociadas a las temáticas tratadas (González y Tarragó, 2008; Lawson, 2006): casi todas las actividades se realizaban en grupos de entre 8 y 10 personas con características sociodemográficas variadas, lo que facilitaba

contrastar creencias y opiniones respecto de las características de la organización, los procesos de cambio, y el impacto de estos elementos a nivel personal y laboral. No obstante, y dado que la realización de los ejercicios dependía enormemente de la capacidad y ánimo de los participantes de exponer sus ideas respecto de la organización y su propio trabajo, se notó un mayor compromiso y motivación en el Grupo 2, como ha sido recalcado.

Se agrega que, considerando algunas de las ideas destacadas por González y Tarragó (2008) respecto de que es necesario reflexionar sobre la situación actual de la organización particular y definir su rumbo, así como también lo que se espera de cada individuo y grupo para su consecución, se recalca nuevamente la falta de contextualización real de la iniciativa respecto de la organización Cliente, más allá del trabajo realizado en las actividades.

En cuanto a la metodología empleada, es posible indicar que el taller recoge varios de los principios señalados por Ramírez et al. (2008) sobre las intervenciones de sensibilización, para adecuar el proceso a las características específicas del grupo de trabajo y a las exigencias del entorno. En primer lugar, se puede afirmar que la flexibilidad no solo fue un principio recomendable sino que también necesario para asegurar la óptima ejecución del taller, siendo menester reajustar los tiempos, eliminar la presentación de algunos contenidos y de una de las actividades planteadas en el diseño. La creatividad también fue un aspecto rescatable, en la medida que, si bien se mantuvo el orden de los ejercicios y el temario (exceptuando aquellos eliminados), fue necesario realizar otras modificaciones importantes (como fueron los cambios en el estilo de relatoría y la incorporación del 'segundo instructor'). Por otro lado, la reflexividad constituyó la tónica general de las actividades, enfocadas en la discusión y ejemplificación como trabajo constante de los participantes, si bien esto fue más positivo para el segundo grupo que para el primero. De igual forma, el trabajo de colaboración, referente a que el relator debe motivar la participación, interés y opiniones de los asistentes, fue una técnica empleada de manera más eficiente para la segunda impartición. Finalmente, respecto del quinto y sexto principio, se puede plantear que, si bien no fueron logrados de acuerdo a lo indicado por los autores, los resultados de la evaluación de reacción dan cuenta de que un gran número de participantes consideraban factible la aplicación de los contenidos a su puesto

de trabajo, propiciando así cambios al menos a nivel individual. Evidentemente, esto no asegura su aplicación efectiva, para lo cual debía ser considerado el siguiente nivel de evaluación planteado por Kirkpatrick (2000), referente a la evaluación en términos comportamentales.

Ahora bien, respecto de los principios de la andragogía formulados por Knowles (en Lawson, 2006) y complementados por Stolovitch y Keeps (2002), referentes a la preparación, experiencia, autonomía y acción, es posible concluir que, de forma general, estos fueron recogidos como parte de la metodología de trabajo. Por otro lado, y siguiendo las ideas de Knowles (1990, en Lawson, 2006) y Stolovitch y Keeps (2002), también se evidencia en el guión metodológico que la información fue presentada siguiendo una estructura lógica, con la intención clara de que fuese comprensible para todos los asistentes, independientemente de sus habilidades o experiencias particulares.

A esto se suma la sugerencia de practicar los contenidos a nivel físico, cognitivo y emocional (Maresh, 2000): dibujando y armando el escudo de la organización en la primera actividad (físico), reflexionando respecto de cómo ésta era percibida por otras instituciones en la actividad '*Así es como creemos que nos ven*' y discutiendo sobre cómo las características de la misma habían impactado a nivel personal en la formas de trabajar (cognitivo), y analizando experiencias positivas y negativas de cambio, a través del ejercicio '*La Línea del Tiempo*' (emocional). No obstante, los tres elementos (o al menos el nivel cognitivo y emocional) estaban presentes en todas las actividades.

Por otro lado, también se evidencia la entrega de feedback por parte de los relatores en los plenarios y las puestas en común, respecto de las reflexiones planteadas por cada grupo de trabajo, factor destacado por McArdle (2010) y Stolovitch y Keeps (2002) como relevante en el proceso de implementación.

Sin embargo, analizando las discrepancias específicas entre las aplicaciones, se evidencia que, por ejemplo, las diferencias en las expectativas, actitudes y motivación iniciales (referentes al principio de preparación) hicieron más difícil para los participantes del Grupo 1 comprender cabalmente la utilidad de los contenidos. Esto a su vez obstaculizó la aplicación del principio de experiencia, de modo que no lograron percibir de

forma óptima alguna conexión entre el temario y actividades con la realidad de su organización, y por tanto, con sus vivencias personales y profesionales, a diferencia de lo sucedido para el segundo grupo. Por otro lado, aun cuando todas las actividades realizadas requerían la participación, contribución y decisión de los presentes, de modo que el proceso de aprendizaje dependía fundamentalmente de su propio trabajo en el taller (principio de autonomía), las dificultades antes indicadas entorpecieron el óptimo desarrollo de los ejercicios en la primera implementación, apareciendo a veces como inconexas con los contenidos, y con niveles de reflexión más superficiales. Esto a su vez obstaculizó que los participantes comprendieran cómo podían aplicar lo aprendido a su puesto de trabajo, aun cuando las actividades se enfocaban en practicar y reflexionar sobre los temas abordados (principio de acción). Nuevamente, es importante recordar que, a pesar de todos estos elementos, los resultados obtenidos en las evaluaciones permiten plantear que los participantes del Grupo 1 evaluaron la intervención de manera positiva, incluso en ítems asociados directamente con los problemas indicados.

Finalmente, el principio de factores internos formulado por Knowles (1990; en Lawson, 2006) no pudo ser aplicado, en la medida que no se tenía información relacionada con elementos de mayor abstracción como son el nivel de autoconfianza de los asistentes, su autoestima, deseo de reconocimiento, etc.

En cuanto a los factores físicos, postulados por diversos autores como relevantes al momento de implementar una iniciativa de capacitación (Lawson, 2006; McArdle, 2010; Withers, 2000), resulta necesario indicar que, en términos generales, el espacio de trabajo cumplió con los elementos básicos planteados: aislado del ruido (el edificio estaba alejado de los otros complejos de la organización y de la calle, por lo que no había ruido externo que pudiese distraer a los asistentes), luz adecuada para que los participantes pudiesen ver la presentación y también realizar las actividades (habían reflectores distribuidos en el gimnasio, los cuales se apagaban durante la exposición de la relatora para facilitar la visión de las diapositivas, y se encendían durante los breaks y ejercicios), distribución apropiada de los participantes en el gimnasio donde se realizó el taller, de modo que todos pudiesen ver la presentación sin problemas, disponibilidad de los materiales requeridos para cada individuo y grupo, número suficiente de breaks (uno antes del almuerzo y otro en la jornada de la tarde). En cuanto a las altas temperaturas y la

incomodidad de los asientos, si bien se evidencia que estos factores impactaron negativamente en los resultados de la dimensión Experiencia de Capacitación en la evaluación de reacción (y específicamente, en el ítem referente al tamaño, temperatura y equipos de las instalaciones) para el Grupo 1, los datos no son respaldados ni por los resultados cuantitativos del Grupo 2, ni por los cualitativos de ambas imparticiones, exceptuando unos pocos comentarios. Esto, aun cuando los elementos físicos en los dos días de aplicación fueron prácticamente iguales.

c. Respaldo la transferencia y mantención

En esta fase, cabe considerar los planteamientos de Salas y Stagl (2009) respecto del modelo ADDIE, de González y Tarragó (2008) sobre la capacitación para el cambio y de Urrutia (2007) respecto las iniciativas de sensibilización. Estos autores tienden a enfatizar que, independientemente de los logros obtenidos con la intervención, es fundamental que ésta sea respaldada con intervenciones complementarias, de modo de asegurar que los cambios sean perdurables en el tiempo. Lo anterior se hace aún más relevante para las transformaciones a nivel actitudinal, pues se trata de procesos de alta complejidad, que exigen un trabajo constante para reforzar dichas modificaciones (González y Tarragó, 2008; Urrutia, 2007).

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible afirmar que estos elementos no pudieron ser considerados dentro del taller, en la medida que requerían de intervenciones posteriores a su ejecución, aspecto no contenido en la licitación. Sin embargo, dentro del contexto del proyecto, se puede plantear que sí era posible asegurar el apoyo de los supervisores de los asistentes para promover la aplicación de los nuevos conocimientos y actitudes. No obstante, aquí cabe indicar dos problemáticas de gran relevancia. En primer lugar, al tratarse de una intervención genérica con objetivos de iguales características, no derivada de una necesidad detectada en la realización de las labores y actividades de los asistentes sino que centrada en que tuvieran una 'actitud más positiva' hacia los procesos de cambio vividos, la aplicabilidad real de los aprendizajes en términos concretos y observables (y por tanto, la posibilidad de que los superiores las reforzaran) se tornaba difusa. Por otro lado, la factibilidad de contribuir con un ambiente de trabajo que reforzara

lo aprendido era tarea de la contraparte u otros integrantes de la institución, y no de la consultora. Lo que sucedía después del proyecto era *'harina de otro costal'*, ya que las posibilidades de intervención por parte de la empresa no se extendían más allá de las iniciativas contenidas en la licitación.

8.2.4. Evaluación

En primer lugar, es importante examinar los niveles de evaluación destacados por Beckschi y Doty (2000). Respecto de la evaluación interna o formativa, es posible afirmar que este nivel de análisis fue cumplido. Como fue indicado en el relato autoetnográfico, en la fase de implementación se triangulaba constantemente la percepción de la instructora y los relatores de apoyo, a modo de realizar cualquier modificación requerida, tanto a nivel interno de la aplicación (por ejemplo, hacer preguntas directas a los asistentes, eliminar algunos contenidos y actividades, cambiar la música de ambiente, etc.), como entre ambas imparticiones (incorporando al segundo relator, ajustando el estilo de relatoría de la instructora, sabiendo de antemano qué contenidos y ejercicios podrían ser eliminados en caso necesario). A esto se agrega que este nivel de examinación fue complementado al finalizar las aplicaciones, en las reuniones para diseñar el informe, donde se contó con el apoyo de la Jefa del proyecto para analizar de manera más exhaustiva lo ocurrido en el taller, y comparando dicho análisis con los resultados obtenidos en la evaluación de reacción y de aprendizaje.

Ahora bien, dentro de este nivel, es relevante analizar en específico la evaluación de reacción. En términos generales, es posible afirmar que ésta cumplía con varias de las características destacadas por Kirkpatrick (2000): se trataba de una encuesta tipo Likert, que permitía cuantificar lo que opinaban los asistentes sobre la intervención, evaluando distintas dimensiones implicadas, lo que hacía posible recibir feedback respecto del taller, considerar sus sugerencias para la segunda aplicación (y futuras modificaciones a la iniciativa, dado que sería un nuevo producto para la consultora), y mejorar el desempeño de la relatora. Además, tener este tipo de retroalimentación permitió contrastar y matizar las percepciones de los instructores sobre la iniciativa, así como entregar información de fácil comprensión a la contraparte técnica sobre el nivel de satisfacción de los asistentes. De esta manera, todas las sugerencias de Kirkpatrick (2000), salvo recibir un 100% de respuestas, fueron consideradas.

En cuanto a las recomendaciones del autor sobre lo que es la evaluación de aprendizaje, solo fue posible asegurar la aplicación del instrumento diagnóstico y final, así como el hecho de que los conocimientos (objetivos cognitivos) fueron evaluados a través de una prueba de lápiz y papel (Kirkpatrick, 2000). Por otro lado, utilizar un grupo control no resultaba práctico ni estaba dentro de las posibilidades planteadas en las bases técnicas. Tampoco fue posible asegurar que el 100% de los asistentes respondieran la evaluación (fuera la diagnóstica, la final o ambas). No obstante, cabe recordar que no todos los objetivos cognitivos fueron examinados a través de la evaluación, y el hecho de que, de forma intencional, se priorizó la evaluación del quinto objetivo específico, por las razones presentadas anteriormente. Es importante destacar que no se consideró la evaluación de los objetivos actitudinales, por lo que no haberlos evaluado en el nivel de aprendizaje impide obtener información fidedigna de su consecución.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, no se considera necesario presentar nuevamente los resultados de las evaluaciones, mas sí resulta de gran utilidad hipotetizar sobre las razones por las cuales, a pesar de las dificultades presentadas en el Grupo 1, los resultados de la evaluación de reacción alcanzaron niveles aceptables, así como el hecho de que no se evidenciaron diferencias significativas en los de la evaluación de aprendizaje entre ambas aplicaciones.

Los resultados obtenidos en las evaluaciones parecen concordar con la idea de Stolovitch y Keeps (2002) de que las intervenciones de capacitación diseñadas y aplicadas sobre la base de los principios generales de la andragogía, permiten asegurar niveles de aprendizaje altos, disminuyendo el impacto que puedan tener las características particulares de los asistentes y grupos. Además, parece plausible plantear que las discrepancias en cuanto a la aplicación efectiva de los principios del aprendizaje de adultos en las imparticiones no fueron significativas, ya que los resultados de la evaluación de aprendizaje, el delta de aprendizaje y el porcentaje de aprobación son prácticamente iguales entre ambos grupos, considerando que el total de sujetos respondientes fue muy similar (ver Tabla 8, contenida en el apartado 8.1.4. Evaluación; 8.1.4.1. Evaluación de aprendizaje). Por tanto, es posible afirmar que, para ambas aplicaciones, los asistentes fueron capaces de percibir algún grado de utilidad y

aplicabilidad de los contenidos para una mejora personal y profesional, siendo estos factores centrales para el logro del aprendizaje en el caso de los adultos (Lawson, 2006; McArdle, 2010; Stolovitch y Keeps, 2002).

Es posible plantear que realizar una puesta en común de las experiencias, expectativas y frustraciones de los asistentes sobre las temáticas a ser abordadas para facilitar su involucramiento en la iniciativa (Maresh, 2000; McArdle, 2010), pudo haber mitigado el impacto negativo de la falta de motivación y expectativas poco ajustadas de los asistentes en el primer grupo, dándoles un marco y encuadre apropiado, dentro de lo posible.

A esto se suma el hecho de que los contenidos y actividades fueron elaboradas en función de una estructura general, vinculando las temáticas entre sí y con los ejercicios de forma constante, lo que pudo haber favorecido la retención y comprensión de los tópicos desarrollados (Lawson, 2000; McArdle, 2010; Stolovitch y Keeps, 2002).

Además, se buscó explícitamente que las actividades y contenidos fuesen simples y basados en la participación, reflexión e involucramiento de los asistentes, intentando que estos experimentaran las temáticas a nivel físico, emocional y cognitivo, aspecto recomendable para la consecución del aprendizaje en el caso de adultos (Maresh, 2000).

Se agrega que la entrega constante de feedback por parte de los relatores respecto de las reflexiones, conclusiones e ideas expuestas por los asistentes, y en la realización de las actividades, fue considerada en cada uno de los plenarios y puestas en común (McArdle, 2010; Stolovitch y Keeps, 2002).

Todos estos elementos podrían haber mitigado las actitudes negativas, la menor motivación y las expectativas complejas que los asistentes de la primera impartición evidenciaron en comparación con su homónimo, disminuyendo así su impacto en los resultados de las evaluaciones.

9. Conclusiones

9.1. Relevancia de la implementación de un taller de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio

Antes de referir directamente al ajuste del taller con los objetivos y características licitadas y los principales planteamientos teóricos y metodológicos asociados, resulta importante recordar algunos de los elementos centrales vinculados al cambio y cultura organizacional, y particularmente, cómo estos ocurren en las instituciones públicas. De acuerdo a la definición adoptada en este trabajo, el cambio organizacional constituye el “*complejo proceso analítico, político y cultural de desafiar y cambiar las creencias fundamentales, la estructura y estrategia de la firma*” (Pettigrew, 1987, p. 650, traducción realizada por el autor), estando siempre contextualizado y supeditado a factores sociales, económicos, políticos y competitivos, tanto externos como internos de la organización (Pettigrew, 1987). Tal era el caso de la institución Cliente, de acuerdo a los elementos presentados en el apartado de contextualización, al estar sometida a exigencias derivadas del debate a nivel nacional asociado a su quehacer, exigiéndosele un rol de asesor al Gobierno en dichas materias. A esto se suma que las organizaciones que hacían uso de las instalaciones y materiales asociados al quehacer de la institución habían avanzado en el desarrollo de los productos que antes le eran solicitados, por lo que se consideraba como pertinente traspasar algunas de estas aplicaciones y productos.

No obstante, y siguiendo con los postulados de Pettigrew (1987), es posible considerar que el contexto interno de la organización dificultaba la consecución de los cambios planteados. Las principales dificultades se evidenciaban en sus características culturales y políticas. Entre estas, cabe destacar su ‘*cultura poco innovadora*’ y abierta al cambio, a lo que se suman los conflictos existentes entre los profesionales de mayor antigüedad con los más jóvenes, y el escaso recambio generacional. Estas problemáticas parecen análogas con las dificultades propias del sector público en el desarrollo de proyectos de cambio organizacional: presiones de los sectores políticos y la sociedad, la existencia de múltiples actores involucrados con intereses particulares (empleados, Directiva, ciudadanía y Gobierno) y Directivos que rotaban de manera recurrente, lo que habría generado la desconfianza de los trabajadores hacia las nuevas iniciativas de cambio, y la defensa de los espacios de poder de aquellos ubicados en cargos de jefatura.

Los elementos hasta aquí indicados dan cuenta de algunas resistencias y dificultades existentes en la organización frente a las transformaciones consideradas como necesarias por el ápice estratégico, y que parecen derivar enormemente de las características culturales y políticas de la institución. Considerando lo anterior, es importante destacar que enfrentar dichas resistencias es fundamental, ya que el éxito del proceso de cambio no depende solo de la voluntad y deseo de las personas que ocupan cargos de autoridad, sino que de las particularidades propias de la cultura organizacional y del sector al cual pertenece (Díaz, 2010) y del compromiso, interés y consideración de los funcionarios (González y Tarragó, 2008; Kotter, 1996; Kotter y Schlesinger, 2008; Pettigrew, 1987), para lo cual las intervenciones de capacitación para el cambio y los talleres de sensibilización directamente enfocados en temáticas de cultura y cambio organizacional, pueden constituirse como iniciativas provechosas.

9.2. Síntesis de los ajustes y desajustes del taller de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio a los objetivos y características licitadas y a los principales planteamientos teóricos asociados

No obstante, y como ha sido indicado, estas intervenciones no son útiles u óptimas solo por referir a temáticas relevantes. El proceso debe ser capaz de ajustarse a las necesidades organizacionales, colaborando así con la consecución de sus objetivos estratégicos (Gore, 2004; Peteraf, 1993, en Sattar, 2011; Kamoche, 1996, Mueller, 1996, Barney y Wright, 1998, en Aragón, Barba y Sanz, 2003; Stone, 2009), hacer uso de los métodos de diseño y enseñanza basada en los conocimientos actuales sobre la andragogía (McArdle, 2010; Maresh, 2000; Rothwell y Kazanas, 2008; Stolovitch y Keeps, 2002), y usar evaluaciones que aseguren la adquisición del aprendizaje que le da sustento (Bersin, 2008; Naranjo y Álvarez, 2007; Stone, 2009). Considerando estos desafíos, es importante concluir en qué medida el taller de Sensibilización de Cultura Organizacional, y los pasos implicados en su desarrollo, estaban o no ajustados con sus objetivos y características fundacionales, y con los principales postulados teóricos asociados, teniendo en cuenta lo presentado en el apartado de análisis.

Entre los aspectos a destacar, es posible plantear que diversos elementos implicados en la fase de diseño estuvieron alineados con lo indicado en las bases y

propuesta técnica, así como con los antecedentes teóricos presentados. De esta manera, y sin ánimos de ser repetitivos, se evidencia que en términos generales, el taller cumplió con los requerimientos formulados por el Cliente, y con los productos solicitados para la iniciativa, respecto de los aspectos metodológicos. Lo mismo sucedió con las características planteadas en la propuesta, exceptuando algunos aspectos puntuales (la realización de una actividad de role playing y análisis de caso). Se agrega que la versión final de los productos del diseño cumplieron con los aspectos básicos formulados en las bases teóricas, respecto de la realización de actividades individuales y de reflexión colectiva, vinculando la teoría con actividades prácticas (Ramírez et al., 2008), de modo que los ejercicios daban sustento al temario de la intervención (Beckschi y Doty, 2000).

Cabe añadir que la instructora cumplía con los requerimientos formulados y con las características planteadas desde el modelo ADDIE, la capacitación para el cambio y las intervenciones de sensibilización (González y Tarragó, 2008; McArdle, 2010).

Por otro lado, es importante rescatar también que gran parte de los elementos considerados en la fase de implementación estuvieron alineados con los factores señalados tanto en las bases y propuesta técnica como en los antecedentes teóricos. De esta forma, la mayoría de los elementos a tener en cuenta para 'Preparar el escenario para el aprendizaje' fueron recogidos en las imparticiones. Se agregan algunas de las características indicadas en las bases teóricas: crear un ambiente de confianza y actitud receptiva (González y Tarragó, 2008), facilitar la interacción con otros colegas para compartir las experiencias (González y Tarragó, 2008; Lawson, 2006), manteniendo una relación horizontal entre la instructora y los asistentes (Ramírez et al., 2008), la aplicación de los principios básicos de las intervenciones de sensibilización (Ramírez et al., 2008) y, en términos generales, de los principios y postulados de la andragogía (Beckschi y Doty, 2000; Knowles, 1990, en Lawson, 2006; McArdle, 2010; Stolovitch y Keeps, 2002).

Cabe agregar que dentro de la fase de implementación, las actividades y contenidos estuvieron alineados con lo indicado en las bases y la propuesta técnica. De esta manera, todos los aspectos considerados en el temario presentado en la propuesta fueron abordados, así como la metodología destacada, exceptuando nuevamente las actividades de role playing y análisis de caso, por criterio de los expertos. Resulta relevante destacar que todos los objetivos planteados en la propuesta (y luego

modificados en el guión metodológico) fueron abordados durante la iniciativa, a pesar de la eliminación de algunos contenidos y de un ejercicio.

Finalmente, es importante señalar que estos factores de ajuste del taller de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio facilitaron la obtención de resultados positivos en los dos niveles de evaluación realizados, para ambas imparticiones. Lo anterior permite señalar que los participantes disfrutaron con la realización de la iniciativa, la consideraron útil y adecuada para el contexto organizacional particular, y en términos generales, parece plausible indicar que contribuyó a la generación de una percepción y actitud positiva hacia los procesos de cambio (como concepto genérico), y al proyecto de Desarrollo de Habilidades Sociales Organizacionales. También es posible afirmar que los resultados dan cuenta de la adquisición de aprendizaje asociado a los objetivos cognitivos específicos (exceptuando el segundo), considerando la evaluación en su conjunto, y destacando que al menos uno de los ítems vinculados a cada uno de ellos evidenció diferencias significativas entre la aplicación diagnóstica y la final.

No obstante, es necesario recalcar que los aspectos indicados no soslayan la ausencia de alineamiento de la intervención con sus objetivos fundacionales en las etapas iniciales del proyecto, y con los planteamientos estratégicos que le daban sustento. De esta forma, se evidencia que la falta de una intención clara por parte de la empresa consultora de desarrollar un taller específico y contextualizado a la organización Cliente, hacían imposible que las etapas siguientes solventaran dicho desajuste. Y, a pesar de que la realización de una DNC no era parte de los procesos licitados, sí era posible levantar información atinente que permitiese dar a la intervención un sustento empírico de la institución, y no solo un respaldo teórico o basado en investigaciones asociadas a las temáticas, y en los conocimientos de los expertos (ajenos a la organización Cliente).

La falta de recopilación de información que diera respaldo fehaciente a la implementación de las iniciativas contenidas en el proyecto, la negativa de los encargados por parte de la consultora de realizar una caracterización *completa* y *exhaustiva* de la organización y su intención de que el producto final fuese un nuevo taller para el stock del Área de Aprendizaje, permiten comprender por qué muchos de los procesos y pasos posteriores también aparecían como desalineados, descontextualizados e inespecíficos,

como lo fue la minuta de la reunión inicial del programa, la falta de documentos o datos que dieran respaldo al proyecto, la modificación de los objetivos en pos de la segmentación y futura comercialización del curso, las dificultades para desarrollar una evaluación de aprendizaje que diera cuenta de los contextos particulares en que lo aprendido debía ser aplicado (condición) y de los niveles mínimos de competencia (criterio), así como el hecho de que no se evaluaran los objetivos actitudinales. Todo esto permite comprender también por qué los objetivos formulados en la propuesta, recogidos en el guión metodológico y trabajados en ambas imparticiones eran de carácter generalista, y no aparecen como ajustados a las metas fundacionales del proyecto, de los talleres y cursos, y de los talleres de sensibilización en específico, que exigían la necesaria contextualización de la iniciativa a la realidad de la institución Cliente y al nuevo plan estratégico.

En este sentido, aun cuando los participantes hayan tendido a considerar la intervención como ajustada a la institución, esto no justifica por ningún motivo que dicha contextualización sea realizada en la implementación, por los asistentes, y no en las etapas previas, por los formuladores del proyecto y el equipo diseñador: un diseño poco ajustado no es recomendable bajo ninguno de los parámetros y criterios señalados en los antecedentes teóricos, sobre todo existiendo un contexto de cambio concreto, no conocido en detalle por la consultora, pero muy real para los integrantes de la organización Cliente. Y tampoco es adecuado para la consecución de los objetivos fundacionales sobre los cuales fue erigida la iniciativa.

Si bien las críticas indicadas podrían ser matizadas al considerar que una iniciativa de sensibilización tiene metas distintas a las de la capacitación tradicional, y por tanto, es comprensible que aspectos como los objetivos y contenidos sean menos específicos y ponderables, apelar a dicho argumento no es excusa suficiente para desarrollar una intervención 'generalista'. Incluso en aquellas iniciativas de capacitación tradicional que ponen el foco en metas actitudinales, se busca dar cuenta en la redacción de los objetivos, evaluaciones y en el proceso previo de análisis de las necesidades organizacionales, cómo estos elementos de carácter afectivo pueden ser traducidos en declaraciones medibles. Nada excusa a las intervenciones denominadas como 'de sensibilización' para no aplicar estos criterios, al momento de diseñar una iniciativa que es específica para una organización igualmente particular.

Finalmente, es importante indicar que con un taller poco contextualizado y ajustado en las fases iniciales, los resultados positivos a ser obtenidos en los distintos niveles de evaluación pueden dar cuenta de la satisfacción de los asistentes con el curso y de la consecución de los objetivos de aprendizaje específicos de la iniciativa, pero no permiten afirmar fehacientemente que las metas fundacionales fueron alcanzadas de forma óptima, ya que dichos objetivos de aprendizaje no dan cuenta a cabalidad de las metas centrales del proyecto.

Todo lo indicado en la presente memoria permite concluir que difícilmente podría considerarse al taller de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio como una 'iniciativa estratégica', pues si bien fue formulado para alinear a los asistentes con los nuevos objetivos estratégicos, esto no fue abordado en específico en el desarrollo de la intervención, por las razones indicadas en el apartado de análisis y condensadas en los párrafos anteriores. En definitiva, los objetivos formulados en las bases técnicas sí permitirían pensar que el proceso resultante podría ser estratégico, pero las dificultades evidenciadas en el camino obstaculizaron lo anterior.

Si bien esto puede parecer contradictorio con los resultados obtenidos en las evaluaciones (en la medida que estos permiten plantear que los participantes realizaron una evaluación positiva del taller, y además desarrollaron conocimientos asociados a las temáticas abordadas), es necesario enfatizar que las evaluaciones realizadas no examinan directamente si la intervención fue estratégica. La satisfacción de los asistentes solo indica el nivel global en que estos evaluaron la iniciativa en cada una de las dimensiones del instrumento, mientras que el nivel de aprendizaje refiere a los conocimientos, destrezas y/o actitudes adquiridas al concurrir al taller. Y si bien algunos de los ítems contenidos en la evaluación de reacción podrían estar vinculados de forma indirecta al grado en que la intervención podría ser considerada como estratégica (*'Los contenidos son aplicables a la realidad de mi trabajo'*; *'Demuestra cómo aplicar los contenidos al puesto de trabajo'*; *'La actividad fue realizada en el momento oportuno'*), la realidad es que el instrumento no mide -ni pretendía medir- lo anterior. Este tipo de análisis puede ser realizado al examinar críticamente la intervención y los procesos previos a la implementación y evaluación, examinando justamente cómo los diversos pasos se alinean con los requerimientos y objetivos estratégicos de la organización particular.

Ahora bien, es necesario analizar las razones por las que se produjo el desajuste de la intervención en los factores presentados. Los argumentos que permiten comprender las problemáticas indicadas son variados, y pueden ser examinados desde posturas políticas e intereses particulares de los encargados del proyecto, así como procesos contingentes de la realidad de las organizaciones involucradas, particularmente de la empresa consultora.

El primer argumento plausible es que las organizaciones implicadas en el proyecto comprendían las transformaciones y cambios institucionales de forma disímil. En este sentido, parece que la institución Cliente entendía la relevancia de alinear a los trabajadores con los nuevos objetivos y el plan estratégico, contar con su apoyo para su consecución, considerar la cultura organizacional en todo este proceso, así como el impacto que tenía la resistencia por parte de las jefaturas y otros funcionarios para el cumplimiento de las nuevas orientaciones estratégicas. Por tanto, la comprensión que tenía la contraparte técnica era similar a los postulados de Pettigrew (1987), al menos en sus elementos más básicos: el requerimiento de desafiar y modificar las creencias fundamentales y la estrategia organizacional; la interacción de los factores de planificación con aquellos emergentes; la relevancia del ambiente político, económico, social y competitivo externo a la institución; los factores culturales y políticos internos; la necesidad de que los trabajadores fuesen capaces de (y desearan) ajustarse a las nuevas condiciones y metas.

Por otro lado, parece ser que los encargados por parte de la consultora mantenían una comprensión más pragmática del fenómeno, de modo que su interés estaba más ligado a la ejecución de los pasos básicos implicados en el proceso, que en la relevancia específica que la intervención podría tener para la organización Cliente. De esta forma, la idea del cambio organizacional como un complejo proceso que implica elementos de la cultura *específica* de la institución, la defensa de espacios de poder y acción, el contexto interno y externo (Pettigrew, 1987), no formaba parte de la forma en que los encargados del proyecto destacaron el fenómeno y su relevancia. Manteniendo una mirada más generalista de los conceptos, los factores implicados se difuminaban, y eran considerados como derivados (y no constituyentes intrínsecos) del cambio organizacional. Esto trajo como consecuencia que no hubiera un óptimo diálogo entre la forma en que la contraparte comprendía y esperaba que la cultura y el cambio fuesen presentados (específicos a la

organización, y orientados en función del Plan y objetivos estratégicos), y la forma generalista en que los conceptos fueron presentados en el taller.

Esta discrepancia derivaba, por un lado, del claro interés por parte de la consultora de que la iniciativa fuese un producto de utilidad interna, por sobre las necesidades particulares de la organización Cliente. De esta forma, para que los conceptos fuesen ajustables a cualquier futuro Cliente, las principales fuentes de información debían ser la experiencia de los profesionales (expertos) y las fuentes investigativas revisadas: la cultura y el cambio eran entendidos como términos fundamentalmente teóricos, generales y ajustables desde las actividades y no desde las fases de análisis del contexto y diseño.

A esto se agrega que el rol de practicante ejercido por el autor limitaba enormemente cualquier intento por reajustar este proceso, y enfrentar las intenciones indicadas por parte de la empresa, de acuerdo a lo señalado en el relato autoetnográfico. Como ha sido destacado, todas las tareas realizadas fueron supervisadas y corregidas por los expertos en la fase de diseño, y no formaba parte de las atribuciones del autor la realización de reuniones de levantamiento sin permiso del Director del Área. Incluso el diseño del informe final, donde se debían detallar las fortalezas y debilidades de la intervención, fue examinado por la Jefa del proyecto, y ajustado para destacar los elementos positivos y la propuesta de futuras intervenciones que la empresa podría realizar para la institución Cliente.

Ahora bien, cabe preguntarse de dónde surge la intención de poner el foco en el stock de cursos y en la oferta de nuevas intervenciones, por parte de la empresa consultora. Las razones específicas nunca fueron explicitadas por los encargados del proyecto, pero sí es posible hipotetizar al menos dos argumentos relevantes que permiten comprender el contexto interno complejo que la compañía atravesaba, al momento de desarrollar las intervenciones. Estas problemáticas no fueron mencionadas en el relato autoetnográfico al no ser atingentes para describir los pasos realizados, pero son de gran utilidad para esclarecer las razones que explican el desajuste evidenciado en las fases iniciales del taller. En primer lugar, se destaca que un proyecto previo de diseño instruccional, en el cual participaron en gran medida el Director del Área, la Jefa del proyecto y el autor, había desgastado de sobre manera las relaciones y el ambiente del Área de Aprendizaje, debido a muchas dificultades vividas durante su desarrollo (el

proyecto había sido planificado para un período de cuatro meses, y fue terminado en ocho), con un cliente muy exigente, lo cual dificultó la ejecución óptima de la intervención. Lo anterior generó roces entre los involucrados, y el desarrollo de un clima complejo al interior del área.

No obstante, la problemática interna de mayor peso radicaba en dificultades económicas y discusiones entre los tres socios de la empresa respecto del enfoque, objetivos y prioridades de la organización, evidenciadas de forma más fuerte durante el período de ejecución del proyecto de Desarrollo de Habilidades Sociales Organizacionales. Todo lo anterior culminó, luego de su finalización, con el despido del Director del Área de Aprendizaje, de un consultor Senior del Área de Consultoría, y con la separación de los socios, de modo que dos de ellos formaron una nueva compañía, entre los que se incluye aquel que operó como experto temático para el taller de cultura y cambio.

Es posible hipotetizar que estas problemáticas pudieron haber influido en que los encargados del taller dieran prioridad al desarrollo de una intervención que diera mayor peso al área, aumentando su número de cursos 'estándar', a modo de generar una mayor rentabilidad y sustento dentro del complejo contexto vivido. Esto permite entender, si bien como una explicación hipotética, por qué el Director del Área y la Jefa del proyecto priorizaron el beneficio posterior para el área y el ofrecimiento de futuras intervenciones, por sobre las necesidades reales del Cliente. Y, en definitiva, por qué se dejó de lado una tarea que todo consultor profesional debe realizar: negociar de manera efectiva y realista con el Cliente el producto final que será entregado y sus características.

Respecto del rol que jugó la contraparte técnica en las problemáticas indicadas, cabe recordar algunos de los procesos implicados en las cuatro fases analizadas que no concuerdan con lo indicado en las bases técnicas y los postulados teóricos. De esta manera, se evidencia que no realizar un análisis exhaustivo de las problemáticas internas de la organización y de las necesidades de capacitación, y por tanto, plantear el proceso de licitación solo como medio para asegurar el diseño, implementación y evaluación de cursos y talleres, limitaba todo trabajo que podía ser realizado en las etapas posteriores.

En este sentido, parece plausible indicar que uno de los grandes problemas que permiten explicar por qué las fases iniciales del proyecto (y en específico, del taller de

Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio) aparecen como desajustadas con los objetivos fundacionales es que las bases técnicas no consideraban la realización explícita de una DNC u otra herramienta de recopilación de información que permitiese contextualizar la intervención a la realidad de la organización Cliente.

A esto se suma que en las bases no se detallaba ningún mecanismo de control que permitiese examinar el producto de manera constante, haciendo una revisión previa a la ejecución de los cursos y talleres. Estas problemáticas no justifican bajo ningún parámetro la forma en que el proyecto y el taller fueron ejecutados por parte de la consultora, mas sí permiten comprender cómo el desajuste pudo ser realizado sin eludir de forma excesiva los requerimientos indicados en las bases y la propuesta técnica, aun cuando esto signifique la consecución deficiente de los objetivos formulados en las mismas.

9.3. Posibles sugerencias y líneas de intervención

Frente a estos problemas, es necesario plantear la pregunta: ¿qué podría haber sido ejecutado de manera distinta para asegurar que el producto final estuviese ajustado a los objetivos y características fundacionales del proyecto, y a las indicaciones teóricas y metodológicas analizadas?

Una de las posturas que podría ser adoptada refiere a afirmar que, independiente de las acciones o inacciones de los actores involucrados, la diferencia de ajuste entre las expectativas y requerimientos constituye un elemento inherente en toda interacción entre dos organizaciones que presentan contextos, dificultades y características particulares. Al existir diversos stakeholders y discursos implicados, el resultado final podría desviarse hacia direcciones no predichas o ajustadas a los requerimientos por los que se solicitó el servicio de consultoría en primer lugar. Como se dice popularmente, *'entre el dicho y el hecho hay mucho trecho'*. No obstante, apelar a este tipo de argumentos parece constituir más un intento por encubrir las intenciones de los involucrados que de reconocer las dificultades reales a las que todo proyecto de consultoría se enfrenta: el necesario alineamiento de la intervención a la realidad y requerimientos del Cliente particular. Y finalmente, del simple aunque difícil hecho de cumplir con lo que dicho Cliente solicita, y con lo que se negoció con éste al momento de emprender la intervención. En este

sentido, es posible plantear que, si bien las dificultades inherentes en el ajuste de las capacidades e intereses del equipo consultor con las necesidades y requerimientos del Cliente particular forman parte de un proceso intrínseco en todo trabajo de consultoría, se trata de dificultades que pueden ser enfrentadas a través de la consideración de algunas acciones generales. Cabe destacar que las recomendaciones a ser presentadas no cubren todo el espectro de sugerencias posibles, sino que derivan de la experiencia del autor en la realización de su práctica profesional, y en específico, en la implementación del proyecto de Desarrollo de Habilidades Sociales Organizacionales.

Por parte del equipo consultor, resulta necesario velar por el rol ético que juega frente a sus clientes (reales y potenciales), en todo momento en que se elabora, adjudica, ejecuta y evalúa un proyecto de cualquier índole. En este sentido, es fundamental mantener una mirada reflexiva en torno a su propio quehacer y responsabilidad para con la organización Cliente (sus necesidades y exigencias), de modo que, a pesar del contexto interno complejo que puede estar atravesando la compañía a la cual pertenece, las dificultades y roces entre los profesionales involucrados, y la necesidad de aumentar la visibilidad del área específica a través del desarrollo de intervenciones ‘estándar’, el equipo consultor (y sobre todo, los encargados de dirigir y gestionar el proyecto) sea capaz de cumplir de forma óptima con las características y objetivos reales sobre los cuales la intervención fue edificada, o al menos, explicitar de manera honesta y realista las particularidades que el producto final tendrá, antes de su implementación.

En concreto, lo anterior se traduce en asegurar la realización óptima de las fases implicadas en modelos cuya efectividad haya sido examinada y avalada a través de evidencia investigativa, y que sean al mismo tiempo capaces de mantener la flexibilidad necesaria para velar por un ajuste constante en la iniciativa desarrollada. Para el caso de las intervenciones de capacitación (sean cursos tradicionales o de sensibilización), será menester basar su desarrollo en metodologías y modelos simples pero con respaldo empírico (como lo es el modelo ADDIE), de modo de asegurar que los objetivos y evaluaciones sean capaces de traducir los requerimientos en métricas observables y específicas; en definitiva, que se basen en la triada de verbo, criterio y condición, asegurando que la iniciativa derive de las características y problemáticas reales de la organización Cliente, y no de perspectivas de intervención generalistas o estandarizadas. En caso de requerir de modelos más detallados y concretos que el ADDIE (si bien más

robustos y complejos de implementar, crítica formulada anteriormente), es posible recurrir a aquellos planteados por autores como Bersin (2008), Rothwell y Kazanas (2008) y Stone (2009).

A esto se agrega asegurar el óptimo desarrollo de las fases iniciales implicadas en el proceso, en la medida que, incluso cuando las etapas posteriores (diseño, implementación y evaluación) están ajustadas entre sí y cumplen con la mayoría de los elementos básicos indicados en la teoría y en los procesos licitados, la falta de alineamiento de las primeras fases hace difícil, sino imposible, corregir la falta de recopilación de información y contextualización a lo largo del desarrollo de la iniciativa, afectando así los pasos ulteriores.

Por otro lado, también es importante destacar la necesidad de asegurar que la evaluación de aprendizaje realizada dé cuenta de forma efectiva de los objetivos formulados y aceptados por el Cliente. Nuevamente, este elemento deriva en gran medida de las fases iniciales (velando por que los objetivos formulados sean medibles de acuerdo a la 'triada básica'), pero también de un proceso de diseño que cumpla con el desarrollo de un instrumento de medición capaz de examinar todos los objetivos formulados, y no solo aquellos más fáciles de evaluar (como suelen ser los cognitivos). En el caso de los actitudinales, y siguiendo con las recomendaciones de Kirkpatrick (2000), se sugiere desarrollar ítems a ser respondidos con lápiz y papel, pero enfocados en las creencias y valores adquiridos por los asistentes, sin referir directamente a los contenidos o datos presentados (como esperaba el experto metodológico al desarrollar la pregunta número 10 de la evaluación de aprendizaje).

Por último, y justamente para velar por el alineamiento de las intervenciones de consultoría con los requerimientos del cliente, es necesario destacar también el rol ético del equipo consultor respecto de instruir a su contraparte en los elementos básicos del ámbito de la intervención particular (capacitación y desarrollo de personas, procesos de cambio organizacional o Desarrollo Organizacional, selección de personal, entre otras temáticas), de modo que esté al tanto de los factores y características mínimas que la iniciativa debiese contener, y que deben ser exigidos al momento de examinar los resultados finales y los problemas evidenciados a lo largo de su desarrollo. Si bien lo anterior puede ser en apariencia contraproducente para el equipo consultor (en la medida

que le entrega al cliente herramientas para 'quejarse' de forma constante del proceso realizado), permite enfrentar un problema básico, evidenciado al menos en el taller analizado: aprovechar la falta de conocimientos del cliente para desarrollar una intervención generalista, poco ajustada a sus necesidades y realidad particular.

Estas posibles líneas de intervención, enfocadas en colaborar con el ajuste de las acciones de los consultores con las necesidades de los clientes, no soslayan las dificultades inherentes respecto de asegurar el alineamiento de los intereses de los actores implicados, al tratarse de problemáticas que parecen constantes en el rubro de la consultoría, el cual involucra a actores con visiones, conocimientos y capacidades variadas. Sin embargo, es necesario enfatizar que hacer uso de éstas puede constituir una ayuda para alejarse de las justificaciones simplistas, adjudicando los errores al proceso y no a las decisiones de los profesionales implicados.

Además de las indicaciones sugeridas para las empresas consultoras, también es posible formular algunas específicas para las organizaciones clientes, que permitan suplementar las anteriores, de modo de contribuir al alineamiento y ajuste de las intervenciones a sus requerimientos reales.

En este sentido, y como complemento de la última recomendación realizada, es necesario plantear la necesidad de que las organizaciones que soliciten intervenciones a través de licitaciones tengan conocimiento relativamente acabado de los procesos básicos que deben ser desarrollados para asegurar la óptima ejecución de las iniciativas. Lo anterior cobra más relevancia para el caso de las organizaciones públicas, en la medida que los elementos indicados en las bases están supeditados a presupuestos y regulaciones de carácter menos flexible que en el caso de las privadas. De esta forma, al menos en las intervenciones de capacitación, resulta fundamental (en caso de que no haya sido realizada internamente) indicar dentro de los procesos licitados, al menos los siguientes elementos: la realización de una DNC o una fase inicial de examinación de la necesidad real de desarrollar una intervención de este tipo y de recopilación exhaustiva de información que permita alinear el curso o taller con la estrategia, problemáticas, características y ejemplos propios de la organización particular; explicitar los mecanismos de control y validación de la intervención, a modo de asegurar de forma constante que está siendo desarrollada de acuerdo a los objetivos y necesidades reales de la institución

(idealmente, dichos mecanismos debiesen estar presentes en todas las etapas involucradas, y al menos para la mayoría de los productos finales); asegurar que las evaluaciones realizadas sean capaces de medir de forma fehaciente todos los objetivos de aprendizaje formulados, u otro tipo de métricas atingentes (en caso de que se plantee la evaluación en los niveles más altos de la escala de Kirkpatrick, o el ROI), definiendo de antemano, de ser posible en la licitación, qué resultados concretos serán esperados a través de la intervención, una vez culminado el proyecto. No obstante, es necesario plantear que esta última recomendación será factible solo en aquellos casos en que el presupuesto y capacidades permitan la consideración de una etapa de seguimiento, de acuerdo a los plazos atingentes para el tipo de iniciativa particular.

Plantear estas recomendaciones no es nada nuevo en procesos de capacitación: los modelos mencionados en los antecedentes teóricos exigen este tipo de pasos en el desarrollo de las iniciativas (Beckschi y Doty, 2000; Bersin, 2008; McArdle, 2010; Rothwell y Kazanas, 2008; Salas y Stagl, 2009; Stone, 2009), independientemente de si estas son desarrolladas internamente, o por oferentes externos. No obstante, parece necesario destacar su relevancia dado que, al menos en el caso analizado, no fueron consideradas dentro de la licitación realizada y por tanto, difícilmente podían ser exigidas a la consultora a cargo, al contar ésta con sus propios intereses sobre los productos resultantes.

Considerando que ya se ha formulado y argumentado la utilidad que las iniciativas de sensibilización pueden tener en organizaciones que están atravesando o se enfrentarán a procesos de cambio relevantes, solo queda plantear que las sugerencias y líneas de intervención indicadas en los párrafos anteriores aplican de igual forma para este tipo de talleres. De esta manera, el verdadero provecho de estas iniciativas será alcanzado no solo diseñando una intervención basada en los principios de la andragogía y utilizando ejercicios reflexivos y motivantes, sino que asegurando desde las primeras etapas la necesidad real de su diseño y ejecución, y respaldando todas las fases con información realista del contexto y requerimientos de la organización cliente. En definitiva, será necesario recopilar información de los procesos de cambio, cultura, características y problemáticas verdaderas de la institución (de forma *exhaustiva* y *completa*, de ser necesario), definir criterios y condiciones para demostrar los aprendizajes adquiridos, y aplicar dichos elementos en las etapas de diseño, implementación y evaluación, a través de controles de alineamiento efectivos (también empleando expertos temáticos y

metodológicos, pero que sigan las recomendaciones planteadas para el caso de las empresas consultoras, evitando velar por intereses particulares) entre dichas fases con los objetivos fundacionales y los requerimientos fácticos de la organización cliente.

9.4. Aplicación del enfoque Evidence-Based Management

Por otro lado, los aspectos indicados hasta ahora permiten analizar y concluir en qué medida se aplicó en el proyecto y taller el enfoque que la empresa propugnaba como metodología de trabajo para todas sus intervenciones: la Evidence-Based Management (EBM), o Gestión Basada en la Evidencia (GBE).

Lo primero a destacar es la discrepancia aparente entre la forma en que el taller fue administrado y desarrollado, con la definición formulada por Briner, Denyer y Rousseau (2009) respecto de lo que es la GBE. Teniendo en cuenta que los autores plantean la necesidad de considerar cuatro fuentes de información (la experiencia y juicio de los profesionales involucrados en la intervención, la evidencia del contexto local, la evaluación crítica de la evidencia investigativa disponible y la perspectiva de las personas que se verán afectadas por la decisión), es plausible indicar que esto no fue realizado cabalmente para el caso del taller. La principal fuente de información derivó de la experiencia de los profesionales involucrados (experto temático y metodológico), del practicante (supervisado por los primeros) y de las fuentes investigativas revisadas, si bien estas últimas estaban asociadas al contenido de la iniciativa, y no a la metodología de trabajo empleada. Parece evidente que el contexto local y particular de la organización Cliente, y la perspectiva de los funcionarios que se verían afectados por el proceso de cambio y por la intervención, no fueron consideradas de forma efectiva para el caso del taller. Tampoco lo fue la metodología de trabajo o modelos de capacitación (como el ADDIE) en su cabalidad, dado que las fases iniciales fueron poco eficientes.

Si bien podría plantearse que quizá el enfoque propugnado por la consultora y declarado al Cliente era distinto en lo específico a lo formulado desde los autores examinados, los elementos indicados en su página web y la propuesta técnica permiten refutar este argumento. En estas fuentes, se destacaba constantemente que las intervenciones buscaban asegurar el impacto positivo en los resultados y *desempeño* individual y organizacional, entregando *soluciones estratégicas* (alineadas con la

estrategia de la organización Cliente), buscando información y evidencia que respaldara la *pertinencia* de la iniciativa, y centradas en los *conflictos de fondo* del Cliente. Y para el caso del Área de Aprendizaje, se destacaba que las intervenciones derivaban de un *diagnóstico de las necesidades* individuales y organizacionales, identificando *variables contextuales pertinentes*, ligadas con la *estrategia organizacional*, y *ajustadas a la realidad y cultura* de la organización particular. Nuevamente, parece plausible indicar que estos factores no fueron efectivamente considerados en el análisis de la información del Cliente, diseño, implementación y evaluación de la intervención.

Otro posible argumento que podría refutar la falta de ajuste de la intervención con el enfoque propugnado sería la idea, destacada por Briner y Rousseau (2011), de las causales de variación en la consideración de las cuatro fuentes de información. Considerando esto, podría plantearse que: se tenía más acceso a la experiencia de los profesionales que a las otras fuentes de información, la baja calidad y validez de la información provista por el Cliente (por ejemplo, al entregar como fuente de datos el estudio de clima organizacional del 2003), o la experiencia de los expertos era de mayor pertinencia que los otros elementos a considerar.

Parece plausible concluir que ninguna de estas razones fue verdaderamente evidenciada para el taller en particular. Aun cuando el acceso al Cliente se dificultaba, dado que éste priorizaba otros aspectos por sobre la contextualización de la intervención, otras reuniones de levantamiento y ajuste podrían haber sido realizadas, pero la negativa por parte del Director del Área impidió cualquier intento en dicha dirección. A esto se agrega que si bien el Cliente no tenía información 'dura' o documentada que fuera de utilidad real para la contextualización del taller (aparte del plan estratégico), es tarea de la consultora levantar lo anterior. Y, finalmente, resulta claro que la experiencia de los expertos era necesaria para el diseño del taller (dada la inexperiencia del autor), mas no soslaya el hecho evidente de que la intervención debía estar alineada con la realidad de la organización Cliente, considerando lo indicado en las bases técnicas. Por tanto, el contexto local y la perspectiva de aquellos afectados por dicho contexto y por la iniciativa, eran fuentes que no podían ser dejadas de lado. Y, como indican Briner y Rousseau (2011), ningún argumento permite eludir la consideración en algún nivel de las cuatro fuentes de información.

Ahora bien, es necesario establecer también algunas conclusiones más profundas respecto de si la aplicación del enfoque habría permitido -o contribuido a- solventar las problemáticas presentadas en el desarrollo del taller de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio, asociadas a los intereses particulares del equipo consultor.

Si bien las características generales de la GBE podrían hacer creer que se trata de una perspectiva eminentemente 'apolítica', al no referir cabalmente a las diferencias en las expectativas e intenciones de los involucrados en un proyecto de cualquier índole, resulta necesario recordar que este enfoque busca no solo derivar las iniciativas de los conocimientos de los profesionales y la evidencia investigativa, sino que también del contexto interno de la institución particular y de las necesidades y opiniones de aquellos actores que se verán afectados por la intervención (Briner, Denyer y Rousseau, 2009; Briner y Rousseau, 2011). De esta manera, las configuraciones tanto políticas como éticas forman parte de la perspectiva inherente de la GBE, y permiten comprender justamente por qué es fundamental en los procesos de consultoría no centrarse solo en la experticia de los consultores involucrados, sino que también tener en cuenta las particularidades, creencias y concepciones de aquellos implicados por parte de la organización cliente. Lo anterior no significa que el enfoque bien aplicado sea la 'panacea' para todo problema organizacional; dicha afirmación sería contradictoria desde los postulados de la GBE que van en contra de las soluciones generalistas, aplicables a todo contexto y organizaciones (Pfeffer y Sutton, 2005; Pfeffer y Sutton, 2006). Lo que sí es necesario rescatar es que este tipo de enfoques, más que evitar u ocultar las problemáticas políticas y éticas implicadas en toda intervención organizacional (y en la consultoría en particular), buscan hacer manifiestas las fuentes de información empleadas, de modo de utilizarlas de manera consciente, explícita y juiciosa, teniendo claras sus potencialidades pero también sus limitaciones, y darles equilibrio al momento de armar y dar sustento a una iniciativa particular.

En definitiva, más que ser una 'estrategia de marketing' de consultoría (donde se le dice al cliente que se usará la evidencia y métodos respaldados por estudios empíricos, cuando en realidad el respaldo deriva fundamentalmente de fuentes poco adecuadas para los objetivos del proyecto, como pueden ser los intereses ocultos de los oferentes), se trata de un enfoque que, utilizado de forma honesta, busca hacer transparentes las

razones por las cuales se sugiere un tipo de intervención y metodología por sobre otra y las consecuencias que dicha decisión probablemente tendrá, basado idealmente en la proporción entre las fuentes empleadas.

Sin embargo, es necesario establecer al menos dos elementos a tener en cuenta al momento de examinar y aplicar este enfoque. El primero refiere a los factores idiosincráticos de la cultura en la cual surge, y las diferencias con aquellas propias de los sectores en los que se propugna como metodología de trabajo. De esta manera, resulta menester tener en cuenta que la EBM surgió al interior de la cultura anglosajona, la cual presenta características, trayectoria investigativa, estatus y 'acceso a la evidencia' diferenciales a la de los países latinos. En este sentido, gran parte de la información científica considerada en las sociedades latinas no corresponde ni surge de su realidad económica, social, cultural y política. Lo anterior trae el peligro de 'sacralizar' las tendencias y modas provenientes de países europeos o de Estados Unidos (u otras naciones ajenas), considerándolas como verdades holísticas sin realizar los ajustes necesarios para certificar su viabilidad a la realidad del país y cultura particular y validación de las herramientas que la evidencia ha demostrado como útiles en contextos extranjeros.

De esta manera, y como ha sido destacado en la presente memoria, resulta fundamental considerar las características particulares de la cultura específica al momento de realizar algún tipo de cambio en las prácticas, creencias o valores, y asegurar que dichas transformaciones estén ancladas (en algún nivel) en la cultura particular, lo cual se hace aún más relevante si los elementos y características culturales e idiosincráticas se enmarcan dentro de una sociedad particular (Danisman, 2010). En este sentido, al aplicar el enfoque, debe estar siempre presente la idea de que las organizaciones son 'entes sociales', construcciones cambiantes configuradas por personas con historias, culturas y características particulares. Como plantea Pariente (2010), *"las prácticas administrativas exitosas en un país y bajo determinadas circunstancias, no pueden trasplantarse alegremente a otros entornos y particularidades y, menos aún, confiar ciegamente en los datos numéricos resultantes de modas o tendencias administrativas"* (p.93).

Lo anterior exige readecuar algunos de los postulados y supuestos básicos de la GBE para su generalización en los países latinos, al considerar que: la evidencia dura (investigaciones, publicaciones científicas, desarrollo de congresos y seminarios, etc.) generada en el continente no es tan abundante como en otros países que poseen una trayectoria investigativa más nutrida; el acceso a dicha evidencia es probablemente más difícil que en las naciones anglosajonas; la relevancia que se le otorga en la práctica en muchas organizaciones latinas posiblemente es menor. Es probable que la aplicabilidad real de la GBE en las culturas latinas requiera la generación de evidencia del contexto local, desarrollando y analizando iniciativas a partir de la recopilación de información específica de la organización y del sector en el cual se enmarca, validar las intervenciones y métodos extranjeros a la realidad latinoamericana a través de un investigaciones específicas (o desecharlos si no resultan adecuados para la misma), y desarrollar metodologías particulares para la realidad latina, examinando su efectividad.

El segundo gran tema a considerar al momento de analizar y emplear este enfoque refiere a su aplicabilidad en las instituciones públicas. En este sentido, es posible plantear que las restricciones políticas, la existencia de stakeholders diversos, las presiones de sectores políticos para proteger sus intereses y el control jurisdiccional y legal estricto constituyen características que hacen compleja la viabilidad de la GBE en el sector público, en la medida que el 'contexto local' y la consideración de las personas que se verán afectadas por las decisiones a ser adoptadas se vuelven elementos difusos, más amplios (existiendo intereses variados y en ocasiones contrapuestos), basados en criterios de selectividad de lo que se considera como 'información relevante' (para promover ciertas prácticas o políticas particulares) más que en evidencia dura, y por tanto, con implicancias de más difícil predicción.

A esto se agrega que la falta de presiones estructurales internas para mejorar la gestión, las dificultades para evaluar sus resultados y el temor al fracaso y a la toma de riesgos en las instituciones públicas, harían aún más compleja la aplicación del enfoque GBE en dicho sector, al no existir un respaldo o 'necesidad sentida' de mejorar los procesos decisionales en pos de asegurar que estos sean más estratégicos, así como tampoco las herramientas para verificar si el uso de la GBE trae consigo los hipotéticos beneficios esperados, y las características idiosincráticas requeridas para experimentar y aplicar una nueva 'filosofía de gestión'.

Por otro lado, las resistencias características de los funcionarios públicos a todo tipo de reforma que pueda generar transformaciones en los espacios de poder constituidos al interior de la organización también constituyen una barrera importante para la aplicabilidad del enfoque, teniendo en cuenta que la perspectiva pretende justamente equilibrar el peso entre las fuentes de información y los factores a ser considerados como relevantes al momento de tomar una decisión en gestión, equilibrio que podría poner en entredicho muchas de las prácticas y comportamientos desarrollados por los funcionarios. Y, como señalan Vignolo, Ramírez y Vergara (2010), estos elementos se evidencian también en la gestión pública chilena.

Todos estos factores permiten plantear que la GBE constituye una perspectiva cuya aplicación en el sector público requeriría de la consideración de variables y características variadas y de alta complejidad, de la generación de mecanismos de validación y evaluación de la información bajo criterios establecidos (y no en función de intereses particulares), mejoras en procesos de gestión y delimitación de herramientas para su examinación, desarrollo de evidencia dura específica para dicho sector y para ámbitos de acción específicos dentro de éste. Lo anterior no significa que la aplicación de la GBE en las instituciones públicas sea imposible, mas sí establece dificultades de gran peso para su uso en la forma en que es planteada por los autores revisados en la presente memoria.

Nuevamente, para las dificultades presentadas (respecto de los factores culturales de los países latinos y de aquellas particulares de las organizaciones públicas) se considera que las prácticas y líneas de intervención sugeridas en el apartado anterior permiten complementar y dar un sustento concreto a este tipo de perspectivas, de modo que el equilibrio entre las fuentes sea respaldado por mecanismos de control explícitos y reales en todo proceso o intervención organizacional, y específicamente, en aquellas asociadas a la capacitación y desarrollo de personas. Evidentemente, estas sugerencias no agotan todas las aristas, siendo necesario examinar otras posibles recomendaciones que resulten provechosas para hacer frente a las limitantes que el modelo GBE evidencia respecto de las problemáticas indicadas.

9.5. Reflexión sobre el rol de psicólogo practicante en la consultoría organizacional de Recursos Humanos

Por otro lado, resulta de gran relevancia reflexionar respecto del rol del psicólogo practicante en la consultoría de Recursos Humanos. La realización de la práctica profesional en una consultora le dejó al autor grandes enseñanzas, al interactuar con clientes variados y en proyectos asociados a temáticas diversas, si bien siempre dentro del espectro de la capacitación y formación de personas. Ahora bien, respecto del desarrollo del taller de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio, es necesario indicar que solo al realizar la presente memoria, analizando en detalle los planteamientos teóricos y el proceso licitado, el autor fue capaz de percatarse de manera más completa de la gran discrepancia entre estos elementos y el resultado final, y también entre dicho resultado y el enfoque metodológico declarado por la empresa. No se considera como factible generalizar esas diferencias a todos los programas en los cuales la empresa participaba, sobre todo habiendo otras áreas (Consultoría y Selección) que manejaban sus propios proyectos.

No obstante, la experiencia vivida en el proyecto de Desarrollo de Habilidades Sociales Organizacionales da cuenta de un espectro del rol que juegan los consultores en la interacción con sus clientes. La confianza depositada en sus recomendaciones, opiniones y conocimientos los pone en una situación éticamente compleja, al tener que responder a requerimientos que, en ocasiones, pueden ser discordantes: los de sus 'jefes' o la compañía a la cual pertenecen, y aquellos derivados de la contraparte o los profesionales a los cuales están asesorando. En el escenario ideal, los jefes, Directores, socios, etc. De la consultora debiesen velar por los intereses y necesidades de sus clientes, existiendo un alineamiento de su quehacer con dichos requerimientos; en el fondo, es por esto por los que les pagan y se adjudican proyectos, en un entorno que suele ser altamente competitivo. Sin embargo, y como ha sido destacado constantemente, esto no siempre ocurre.

La experiencia del autor le indicó que los consultores 'rasos' -no los Senior, Jefes u otra posible nomenclatura asociada a aquellos con mayor jerarquía- suelen tener pocas facultades que les permitan ir en contra de lo que dictaminan sus supervisores, lo que puede causar roces con los clientes. En el caso del practicante, los espacios de acción

son aún más acotados, sobre todo al estar rodeado por profesionales con mayor trayectoria y experiencia. Por tanto, aunque el psicólogo en desarrollo pueda percatarse de estas problemáticas, la falta de atribuciones y experiencia en la interacción profesional con clientes suelen hacer difícil, sino imposible, ir contra la corriente y los mandatos definidos por sus superiores. Casi la única acción que puede emprender es conversar sus resquemores con sus supervisores, pero la utilidad de lo anterior se torna difusa si estos tienen otras intenciones (declaradas o no) por las cuales están velando. Si bien lo anterior también ocurre en otras áreas de desempeño del psicólogo practicante, parece ser que en el rubro de la consultoría, al estar supeditado necesariamente a dos organizaciones en interacción, se evidencian con mayor fuerza.

También resulta importante concluir en qué medida las dificultades evidenciadas en el apartado de análisis derivan de la acción o inacción del autor de la presente memoria, en su rol de psicólogo en práctica. En términos generales, es posible destacar su falta de experiencia en el desarrollo de intervenciones de sensibilización, siendo menester en éstas priorizar los elementos o aprendizajes de índole afectivo, por sobre los contenidos 'duros' o de carácter cognitivo. Si bien lo anterior permitió dar sustento al taller con información empírica y teórica (de modo que los contenidos no derivaron de su desconocimiento de las temáticas abordadas), también tuvo el efecto de priorizar las bases investigativas y las referencias a autores y contenidos, en desmedro del abordaje desde elementos y experiencias que contribuyeran en mayor medida a los objetivos actitudinales, aun teniendo en cuenta que toda la fase de diseño estuvo bajo la supervisión de los expertos, quienes se mostraron de acuerdo con el proceso y el resultado final. Esto no significa que dichos objetivos no fueron abordados, sino que lo que se pretende plantear es que podría haberse dado más provecho a la instancia para reforzar estos sin darle tanto peso a los elementos teóricos asociados.

A lo anterior se agrega que el autor no fue capaz de aprovechar de forma eficiente la única reunión de levantamiento de información realizada con la contraparte técnica. De esta forma, aun cuando dicha instancia no era óptima para ahondar sobre las características de la cultura de la institución (dada la evidente falta de representatividad de los presentes), la inexperiencia en el trato con clientes hizo aún más difícil recoger información de utilidad para la contextualización del taller, en la única instancia permitida por sus supervisores para realizar dicha labor.

Finalmente, también es importante destacar que la falta de conocimientos más acabados sobre diseño hizo difícil definir los tiempos de las actividades y contenidos de manera más realista, lo que repercutió en que algunas de las temáticas a abordar y uno de los ejercicios no pudiesen ser desarrollados. Lo mismo ocurrió en el diseño de la evaluación de aprendizaje, puesto que la poca experiencia en dicha temática hizo factible que las sugerencias inadecuadas del experto metodológico fuesen consideradas (como incorporar una única pregunta enfocada en los objetivos actitudinales, la cual en realidad medía conocimientos).

No obstante, es importante rescatar que la realización de la práctica profesional y de la presente memoria le permitieron al autor darse cuenta de las falencias evidenciadas, derivaran estas de su propio actuar o el de otros. En este sentido, volver a cometer los mismos errores, ahora ya en un rol profesional (y por tanto, con mayores responsabilidades y atribuciones) y estando consciente de las equivocaciones cometidas, sería una falta ética ineludible.

A lo anterior se agrega que este tipo de vivencias le permiten al practicante hacerse consciente de las fortalezas y debilidades que existen en el rubro de la consultoría, y sobre todo, ser capaz de cuestionar y buscar el sustento que da pie para que las diversas prácticas sugeridas, vendidas, diseñadas, implementadas y evaluadas no deriven solo de la intuición o experiencia del equipo consultor (sin dejar de lado esta fuente), sino que tengan un respaldo empírico, tanto de la evidencia obtenida a través de las investigaciones vinculadas, como de los datos atinentes al cliente particular y sus integrantes. Si bien lo anterior puede ser altamente frustrante en el período de práctica profesional, ya que las discrepancias entre el *'dicho y el trecho'* pueden no ser resueltas desde las acciones del psicólogo en desarrollo, constituye una experiencia que posibilita el cuestionamiento al quehacer del consultor, y por tanto, una fuente de motivación para que, al momento de desempeñarse como profesional, pueda detectar y enfrentar con mayores atribuciones las falencias y desajustes, a la vez que alinearlas hacia aquellas prácticas que tengan un mayor respaldo empírico y rentabilidad para resolver las problemáticas específicas, en todas aquellas intervenciones en las que se involucre.

9.6. Limitaciones y alcances

Este trabajo no estaría completo si no se explicitaran las limitaciones y posibles alcances que el tema abordado y el método empleado presentan.

En cuanto a las primeras, es necesario destacar que el relato desarrollado deriva de las percepciones y recuerdos particulares del autor. Si bien tienen sustento en datos y documentos atinentes, la forma de presentar, ordenar, y en definitiva, armar el relato fue un trabajo de reflexión de solo uno de los actores involucrados en el proceso, independiente de su papel preponderante como diseñador, observador y evaluador. En este sentido, una de las limitaciones de la presente memoria refiere al hecho de no haber referido a la perspectiva particular de los otros profesionales involucrados, quienes en definitiva, tenían un rol de mayor peso en la toma de decisiones. Si bien lo anterior no fue posible debido a las restricciones impuestas por parte de la consultora para contactar con la contraparte técnica, y el hecho de que los expertos abandonaron la empresa al poco tiempo de finalizar el proyecto, dificulta enormemente matizar las opiniones indicadas por el autor. En este sentido, es necesario plantear que, de haber sido posible, la metodología empleada podría haber sido complementada con otro tipo de herramientas (tales como focus groups o entrevistas) que permitiesen indagar sobre las opiniones y experiencias de los demás implicados en el desarrollo del taller, e investigar las posibles explicaciones que los encargados por parte de la consultora podrían tener para comprender la forma en que éste fue llevado a cabo, así como también explorar con mayor profundidad las acciones y órdenes concretas que llevaron a la contraparte técnica a formular y licitar el proyecto de acuerdo a las características indicadas.

En este sentido, al ser la autoetnografía una metodología que se centra en la descripción profunda y exhaustiva desde la perspectiva de un narrador/investigador, deja de lado las formas particulares en que otros sujetos involucrados significaron el proceso de desarrollo del taller.

A esto se agrega que el autor fue incorporado al proyecto desde las fases posteriores a su adjudicación, de modo que las acciones previas escapaban a cualquier intento de solventar algunas de las deficiencias indicadas y analizadas anteriormente. Por tanto, su quehacer refiere principalmente a las etapas de diseño, implementación y evaluación, y en menor medida, a la fase inicial, siendo ésta fundamental para encauzar

todo proyecto dentro del rumbo esperado. Lo anterior explica por qué dichas etapas aparecen descritas como configuradas por problemas infranqueables para el practicante, lo que da en ocasiones al relato un tono mucho más pesimista o desligado de la propia responsabilidad del autor.

Finalmente, y en relación con el párrafo anterior, es importante indicar que, al tratarse de un proyecto licitado por una organización pública, muchas de las limitaciones presentadas no dependían exclusivamente del equipo consultor. En este sentido, resolver dichas problemáticas de forma óptima escapaba en ocasiones a sus posibilidades, puesto que una parte de las dificultades se encontraba en las bases técnicas: no poder reformular las temáticas de los talleres a realizar, y no tener la posibilidad de realizar una DNC o algún proceso similar que permitiese dar cuenta de la utilidad o no de los cursos y talleres (aun cuando nunca fue su intención realizar este tipo de acciones). Y a pesar de que esto no excusa la falta de contextualización del taller en particular, sí limita de antemano las posibilidades de acción del equipo consultor, y en mayor medida, del autor en su rol de practicante.

En cuanto a los alcances del presente trabajo, es posible destacar que aborda un tema poco investigado y analizado dentro del ámbito de la capacitación y desarrollo de personas, como son los talleres e intervenciones de sensibilización. De esta manera, y como será detallado en el siguiente apartado, es posible plantear que constituye un modesto precedente en posibles investigaciones (cuantitativas y/o cualitativas) que examinen la efectividad de este tipo de iniciativas no solo en los dos primeros niveles de evaluación (reacción y aprendizaje), sino que también su impacto a nivel comportamental en el puesto de trabajo, y eventualmente, en los resultados organizacionales.

A esto se agrega que analizar este tipo de procesos desde la perspectiva del practicante también posibilita la examinación del rol que éste cumple en los espacios de trabajo a los cuales se incorpora (y particularmente, en el rubro de la consultoría de Recursos Humanos), siendo ésta una posición poco examinada al menos en el área de la psicología organizacional.

Por otro lado, es importante rescatar, a pesar de las limitaciones presentadas, la utilidad del uso de métodos investigativos poco empleados en el ámbito organizacional y en el rubro de la consultoría, como lo es la autoetnografía. Este tipo de estudios permite al

menos tres acciones de gran relevancia. Por un lado, posibilita el análisis y conjunción minuciosa de información cualitativa y cuantitativa (siempre derivada desde lo que sucedió en el proceso analizado), de gran utilidad para comprender el fenómeno examinado. Además, permite destacar y conocer, desde casos particulares, cuáles son los roles y atribuciones de las personas que intervienen en los proyectos organizacionales, y en definitiva, de qué es lo que en realidad hacen en su trabajo cotidiano, más allá de los discursos formulados de forma ajena a las acciones ejercidas. A esto se agrega que da cuenta de forma explícita de la posición de quien realiza, interviene, escribe y narra, abandonando las perspectivas positivistas de que el fenómeno analizado es externo y ajeno a quien lo estudia. Al ejercer el rol simultáneo de sujeto y objeto, el autor es capaz de declarar de forma honesta al lector cuál era su papel, y cómo sus percepciones, creencias y acciones intervinieron en aquello que está relatando.

9.7. Posibles líneas de investigación a partir de la temática abordada

Finalmente, resulta necesario establecer algunas líneas o interrogantes que surgen a partir de la pregunta y temática abordada, y que podrían ser la base para futuras investigaciones y estudios que permitan abordar matices no desarrollados en la presente memoria.

En primer lugar, y de manera evidente, es posible preguntarse sobre qué tipo de resultados habrá tenido la intervención analizada en el contexto organizacional sobre el cual fue efectuada, luego de culminado el proyecto. Considerando que la evaluación del taller fue realizada solo en los dos primeros niveles de Kirkpatrick (2000), las implicancias y efectividad real de la iniciativa más allá del contexto de aplicación específico solo pueden ser deducidas. En este sentido, se considera como fundamental para establecer con mayor peso empírico la utilidad y relevancia que las intervenciones de sensibilización pueden tener en las organizaciones, realizar nuevas investigaciones que examinen cómo este tipo de talleres (utilizando metodologías validadas empíricamente, como los modelos examinados u otros que aseguren la óptima realización de las cuatro fases presentadas en la presente memoria) pueden impactar a nivel comportamental en los participantes, así como también en los resultados organizacionales. Esto permitiría desarrollar un cuerpo de datos más robusto que el existente en la actualidad, permitiendo a las organizaciones públicas y privadas conocer de forma más concreta y fehaciente la efectividad que este

tipo de intervenciones 'de moda' puede tener o no para el logro de los objetivos sobre los cuales sean fundadas, más allá de los argumentos formulados en la presente memoria. Todo lo anterior, tanto en iniciativas que aborden temáticas como las tratadas en el taller analizado, como otro tipo de tópicos de relevancia para enfrentar problemas organizacionales particulares (como pueden ser la comunicación asertiva, clima organizacional, innovación y desarrollo, etc.).

De forma análoga a lo anterior, aunque con un foco más general, es posible considerar como otra posible línea de investigación la forma en que los procesos y productos en consultoría se ajustan a las necesidades y requerimientos de los clientes, sean estos desarrollados a través de licitaciones o no. Lo anterior podría ser realizado para otro tipo de intervenciones de capacitación y desarrollo de personas ajenas a las de sensibilización, pero también para programas e iniciativas de otros ámbitos de acción (como pueden ser la selección de personal, el desarrollo de procesos de cambio y/o reestructuración organizacional, la gestión del talento, entre otras temáticas). Este tipo de investigaciones permitiría examinar la efectividad de las prácticas con las que se gestionan y desarrollan intervenciones en el rubro de la consultoría de Recursos Humanos, y por tanto, proponer líneas de intervención para hacer frente a las problemáticas que podrían evidenciarse.

Otra temática de investigación asociada a la presente memoria refiere a la factibilidad y utilidad de emplear el enfoque GBE en organizaciones chilenas, sean estas públicas o privadas. En este sentido, y teniendo en cuenta que la empresa consultora que propugnaba este enfoque no evidenció su óptima aplicación para el proyecto abordado, se considera como una directriz interesante la forma en que las organizaciones nacionales hacen uso de la evidencia (de las cuatro fuentes) al momento de desarrollar sus prácticas o de ejecutar programas de intervención particulares, y su comparación con la efectividad posterior que dichos proyectos demuestren. Lo anterior permitiría examinar si la aplicación de la Gestión Basada en la Evidencia, de acuerdo a los elementos teóricos y metodológicos presentados, colabora con una toma de decisiones más eficiente y estratégica en el contexto nacional.

Finalmente, otra línea de investigación que se considera como relevante refiere al uso del método autoetnográfico en el ámbito organizacional, desde posiciones con

mayores atribuciones y responsabilidades que las del practicante, como puede ser jefes, Directores o incluso socios que se involucren en proyectos o intervenciones particulares, y que analicen de forma crítica cómo sus propios intereses, percepciones y experiencias pueden limitar o posibilitar el desarrollo de ciertos rumbos y acciones en los proyectos particulares. Este tipo de análisis permitiría examinar, desde una metodología poco explorada y enfocada en desarrollar descripciones y análisis exhaustivos, de qué manera los profesionales involucrados enfrentan de manera constante las implicancias éticas y políticas inherentes al mundo de la consultoría, evidenciando así si las problemáticas presentadas en la intervención examinada son comunes o no en el rubro.

Lo anterior también podría ser realizado desde la perspectiva del cliente o contraparte, de modo de examinar las limitaciones particulares a las que estos se ven enfrentados al momento de licitar o requerir intervenciones particulares (como pueden ser exigencias de tipo político, restricciones legislativas, o presupuestos limitados), y la medida en que sus expectativas y requerimientos son cumplidos o no a través de su implementación.

Referencias bibliográficas

Acosta, C. (2002). Cuatro preguntas para iniciarse en el cambio organizacional. *Revista Colombiana de Psicología*, 11, pp.9-24.

Anderson, L. (2006). Analytic Autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35 (4), 373-395.

Aragón, A., Barba, I. y Sanz, R. (2003). Effects of training on business results. *The International Journal of Human Resource Management*, 14 (6), pp. 956-980.

Aragón, J. (1996). La medición de la estrategia empresarial: propuesta y validación de una escala multi-ítem para la medida de la estrategia de negocio según la tipología de Miles y Snow (1978). *Cuadernos*, 31, pp.45-65.

Aragón, J. (1998). ¿Cómo medir la estrategia de la empresa? Alternativas y consideraciones para la medición de la estrategia empresarial. *Revista Dirección y Organización*, 19, pp.43-50.

Baskerville, R. (2009). Preparing for evidence-based management. *European Journal of Information Systems*, 18, pp. 523-525.

Beckschi, P. y Doty, M. (2000). Instructional System Design: a Little Bit of ADDIEtude, Please. En G. Piskurich, P. Beckschi y B. Hall (Eds.). *The ASTD Handbook of Training Design and Delivery* (pp. 28-41). Estados Unidos: McGraw-Hill.

Beer, M. y Nohria, N. (2000). Cracking the Code of Change. *Harvard Business Review*, 78 (3), pp.133-141.

Benavente, C. (2011). Change management: el proceso de cambio como clave de éxito económico. *Strategy & Management Business Review*, 2 (2), pp. 31-52.

Bersin, J. (2008). *The training measurement book. Best practices, proven methodologies, and practical approaches*. Pfeiffer. San Francisco: Estados Unidos.

Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (1996). *Cómo se hace una investigación*. Editorial Gedisa: Barcelona, España.

Boyne, G. y Walker, R. (2004). Strategy Content and Public Service Organizations. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 14 (2), pp.231-252.

Briggs, H. y McBeath, B. (2009). Evidence-Based Management: Origins, Challenges, and Implications for Social Service Administration. *Administration in Social Work*, 33 (3), pp. 242-261.

Briner, R. y Rousseau, D. (2011). Evidence-Based I-O Psychology: Not There Yet. *Industrial and Organizational Psychology*, 4, pp.3-22.

Brum, S. (2007). *What Impact Does Training Have On Employee Commitment and Employee Turnover?*. Recuperado el 09 de enero de 2013, desde <http://www.uri.edu/research/lrc/research/list.htm>

Burnes, B. (2004). Kurt Lewin and the Planned Approach to Change. *Journal of Management Studies*, 41 (6), pp.977-1002.

Calderón, G., Naranjo, J. y Álvarez, C. (2007). La gestión humana en Colombia: características y tendencias de la práctica y de la investigación. *Estudios Gerenciales*, 23 (103), Pp. 39-64.

Cascio, W. (2007). Evidence-Based Management and the marketplace for ideas. *Academy of Management Journal*, 50 (5), pp. 1009-1012.

Cegos Group (2012). *'Training today, training tomorrow'. An Analysis of Learning Trends Across Europe and Global Comparisons*. Extraído el 17 de diciembre de 2012, desde http://www.trainingindustry.com/media/3650249/latest%20learning%20trends%20from%20europe_2011.pdf

Collerette, P. y Delisle, G. (1988). *La planificación del cambio: estrategias de adaptación para las organizaciones*. México: Editorial Trillas.

Collis, D. y Rukstad, M. (2008). ¿Puede usted decir cuál es su estrategia?. *Harvard Business Review*, 86 (4), pp. 98-197.

Danisman, A. (2010). Good intentions and failed implementation: Understanding culture-based resistance to organizational change. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 19* (2), 200-220.

De Cook, C. y Rickards, T. (1996). Thinking about organizational change: towards two kinds of process intervention. *The International Journal of Organizational Analysis, 4* (3), pp. 233-251.

Devos, G., Buelens, M. y Bouckenoghe, D. (2008). Contribution of Content, Context, and Process to Understanding Openness to Organizational Change: Two Experimental Simulation Studies. *The Journal of Social Psychology, 147* (6), pp.607-629.

Díaz, C. (2010). Tensiones y proyecciones en la modernización de la gestión pública: discusión desde una perspectiva histórico-cultural. *Psicoperspectivas, 9* (1), pp.7-28.

Edelman, B. y Eisenmann, T. (2010). Google Inc. *Harvard Business Review*.

Fernández, R. (2006). *Memoria y conmemoración del Golpe de Estado de 1973 en Chile: la marcha del 11 de septiembre desde una perspectiva autoetnográfica* (Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Social, Universidad Arcis, Santiago, Chile).

Fernández, R. (2007). Los Lugares de la Memoria; del Golpe y la Dictadura Militar en Chile. *Cuadernos de Neuropsicología, 1* (2), pp.150-164.

Folch, M. (2003, 18-20 de diciembre). *La formación y la gestión del cambio de cultura en las organizaciones*. Simposio sobre Estrategias de Formación para el Cambio Organizacional. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el 10 de febrero de 2013, desde <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/FORMACION/FORMACION%20Y%20GESTION.pdf>

García, J. (2011). El proceso de capacitación: sus etapas e implementación para mejorar el desempeño del recurso humano en las organizaciones. *Contribuciones a la Economía*. Extraído el 14 de diciembre de 2012, desde <http://www.eumed.net/ce/2011b/jmgl.zip>

Garvin, D. y Roberto, M. (2005). Change Through Persuasion. *Harvard Business Review, 83* (4), pp. 104-112.

Ghafoor, R., Khan, F. y Khan, M. (2011). Impact of Training and Development on Organizational Performance. *Global Journal of Management and Business Research*, 11 (7), pp. 62-68.

González, M. y Tarragó, C. (2008). Capacitación para el cambio. *Acimed*, 17 (4), pp. 1-10.

Gore, E. (2004). *La educación en la empresa. Aprendiendo en contextos organizativos*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Granica S.A.

Green, M. (2007). *Change Management Masterclass. A Step by Step Guide to Successful Change Management*. Filadelfia, Estados Unidos: Kogan Page.

Hamel, G. y Prahalad, C. (1994). *Competing for the Future*. Estados Unidos: Harvard Business Review.

Holloway, D. (2007). *Reflexiones críticas en torno al quehacer del psicólogo en su práctica profesional, consistente en una Intervención Psicosocial del Programa Comuna Segura, dirigida a niñas, niños y adolescentes infractores de ley, a partir de la posición de sujeto desde la que se sitúa* (Memoria para optar al título de psicólogo, Universidad de Chile, Santiago, Chile). Recuperado el 02 de enero de 2013, desde http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2007/holloway_d/html/index-frames.html

Informante Clave 1 (comunicación personal), Director Ejecutivo de la organización Cliente, (2012, 12 de septiembre).

Informante Clave 2 (comunicación personal), Profesional de Desarrollo de la organización Cliente, (2012, 9 de octubre).

Informante Clave 3 (comunicación personal). Asistente de Capacitación de la organización Cliente, (2012, 9 de octubre).

Informante Clave 4 (comunicación personal). Analista de Gestión de la organización Cliente, (2012, 9 de octubre).

Informante Clave 5 (comunicación personal), Director del Área de Aprendizaje de la consultora adjudicada con el proyecto de Desarrollo de Habilidades Sociales Organizacionales, (2012, 28 de septiembre).

Instituto Estatal de la Mujer (2010). *Informe de Resultados. Talleres: Sensibilización en la Perspectiva de Género, Derechos Humanos de las Mujeres y Trata de Personas*. Tlaxcala, México: Hagamos Algo, A.C.

Jofré, E. (2002). Modelo de diseño y ejecución de estrategias de negocios. *Revista Ingeniería de Sistemas*, 16 (1), pp.121-159.

Kaplan, R. y Norton, D. (2000). Having Trouble with Your Strategy? Then Map It. *Harvard Business Review*, 78 (5), pp. 167-176.

Kaplan, R. y Norton, D. (2008). Cómo dominar el sistema de gestión. *Harvard Business Review*, 86 (1), pp. 40-57.

Kaplan, S. (2007). Business Strategy, People Strategy and Total Rewards. *Benefits & Compensation Digest*, 44 (9), pp.13-19.

Kirkpatrick, D. (2000). Evaluating Training Programs: The Four Levels. En G. Piskurich, P. Beckschi y B. Hall (Eds.). *The ASTD Handbook of Training Design and Delivery* (pp. 133-146). Estados Unidos: McGraw-Hill.

Kirkpatrick, D. y Kirkpatrick, W. (2010). *Training on trial*. Estados Unidos: Amacom.

Kolb, D., Boyatzis, R. y Mainemelis, C. (2000). Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions. En Sternberg, R. & Zhang, L. (Eds.). *Perspectives on cognitive, learning and thinking styles*. Cleveland, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum. Recuperado el 11 de mayo de 2013, desde <http://www.d.umn.edu/~kgilbert/educ5165-731/Readings/experiential-learning-theory.pdf>

Kotter, J. (1996). *Leading Change*. Estados Unidos: Harvard Business Review Scholar Press.

Kotter, J. y Schlesinger, L. (2008). La elección de estrategias para el cambio. *Harvard Business Review*, Julio, pp. 1-9. Rescatado el 06 de mayo de 2012, desde <http://antoniobechara.files.wordpress.com/2010/08/laelecciondeestrategiasparaelcambio.pdf>

Kramp, M. (2004). Exploring life and experience through narrative inquiry. En K. de Marris y S. Lapan (Eds.). *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences* (pp. 103-122). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Lawson, K. (2000). Making Training Active. En G. Piskurich, P. Beckschi y B. Hall (Eds.). *The ASTD Handbook of Training Design and Delivery* (pp. 42-53). Estados Unidos: McGraw-Hill.

Lawson, K. (2006). *The Trainer's handbook*. San Francisco, Estados Unidos: Pfeiffer.

León, E. (2011). Ser y comprender al docente contable: exploraciones autoetnográficas. *Cuadernos de Contabilidad*, 12 (30), pp.179-210.

Maresh, N. (2000). Breathe Life into Adult Learning. En G. Piskurich, P. Beckschi y B. Hall (Eds.). *The ASTD Handbook of Training Design and Delivery* (pp. 3-27). Estados Unidos: McGraw-Hill.

Marquardt, M. (2002). *Building the Learning Organization. Mastering the 5 Elements for Corporate Learning*. Palo Alto, Estados Unidos: Davies-Black Publishing, Inc.

Martín, J. (septiembre, 2005). Modelo de Fuerzas Competitivas del Sector Público. *IX Congreso de Ingeniería de Organización*. Congreso llevado a cabo en la Universidad de Oviedo, Gijón, España.

Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & gestión*, 22, pp.165-193.

McArdle, G. (2010). *Instructional design for action learning*. Estados Unidos: Amacom.

Meyer, C. y Stensaker, I. (2006). Developing Capacity for Change. *Journal of Change Management*, 6 (2), pp. 217-231.

Ministerio de Hacienda (2004). Aprueba Reglamento de la Ley N°19.886 de bases sobre contratos administrativos de suministro y prestación de servicios. *En Biblioteca del*

Congreso Nacional, [en línea]. Recuperado el 21 de abril de 2012, desde http://www.mercadopublico.cl/portal/MP2/descargables/ley-compras_actualizado_2010.pdf

Ministerio del Trabajo y Previsión Social (2011). *Informe Final. Comisión Revisora del Sistema de Capacitación e Intermediación Laboral*. Recuperado el 14 de diciembre de 2012, desde http://www.pnud.cl/proyectos/Documentos%20de%20proyectos/2012/informe%20Final%20Comisi%C3%B3n%20Revisora_291111.pdf

Mintzberg, H. (1987). The Strategy Concept I: Five PS for Strategy. *California Management Review*, 30 (1), pp. 11-24.

Mogollón, V. (2009). *Diseño y realización de Talleres de Capacitación en Comunicación y Trabajo en Equipo para facilitar un proceso de Integración empresarial* (Tesis para optar al título de Especialista en Desarrollo Humano en la Organización, Universidad de la Sabana, Bogotá, Colombia). Recuperado de <http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/2550/1/121922.pdf>

Noer, D. (1997). *Breaking free. A Prescription for Personal and Organizational Change*. Estados Unidos: Jossey-Bass.

O' Leonard, K (2009). *The Corporate Learning Factbook 2010. Executive Summary*. Recuperado el 03 de abril de 2013, desde [http://www.cedma-europe.org/newsletter%20articles/Webinars/Corporate%20Learning%20Factbook%202010%20-%20Exec%20Summary%20\(Jan%2010\).pdf](http://www.cedma-europe.org/newsletter%20articles/Webinars/Corporate%20Learning%20Factbook%202010%20-%20Exec%20Summary%20(Jan%2010).pdf)

O'Leonard, K. (2011). *The Corporate Learning Factbook 2011. Benchmarks, Trends and Analysis of the U.S. Training Market*. Recuperado el 03 de abril de 2013, desde http://www.eathlearning.com/pdf/Corporate_Learning_Factbook_%202011.pdf

Palthe, J. y Ernst, E. (2002). Subcultures and employment modes: translating HR strategy into practice. *Journal of Organizational Change*, 16 (3), pp.287-308.

Pariante, J. (2010). Gestión basada en evidencias. ¿Una nueva moda administrativa? En: Lavín, J., Álvarez, M. y Guerrero, M. (Eds.). *Competitividad en las organizaciones públicas y privadas: Procesos de gestión e innovación* (pp. 83-97). Ciudad de México, México: Pearson.

Parry, S. (2000). Measuring Training's Return on Investment: A Case in Point. En G. Piskurich, P. Beckschi y B. Hall (Eds.). *The ASTD Handbook of Training Design and Delivery* (pp. 147-157). Estados Unidos: McGraw-Hill.

Pérez-Izquierdo, S. (2012). Empatía, psicomotricidad y discapacidad. Sensibilización para Profesionales del Área de la Rehabilitación «En los zapatos del paciente». *Revista Mexicana de Medicina Física y Rehabilitación*, 24 (2), pp. 38-39.

Pettigrew, A. (1987). Context and action in the transformation of the firm. *Journal of Management Studies*, 24 (6), pp.649-670.

Pfeffer, J. y Sutton, R. (2005). Evidence-Based Management. *Harvard Business Review*, enero, pp. 1-13. Rescatado el 15 de abril de 2013, desde <http://jeffreypfeffer.com/wp-content/uploads/2011/10/HBR-Jan2006.pdf>

Pfeffer, J. y Sutton, R. (2006). Management Half-Truth and Nonsense: How to Practice Evidence-Based Management. *California Management Review*, 48 (3), pp. 77-100.

Prieto, I. (2003). *Una valorización de la gestión del conocimiento para el desarrollo de la capacidad de aprendizaje en las organizaciones: propuesta de un modelo integrador* (Tesis para optar al Doctorado de Organización de Empresas, Universidad de Valladolid, Valladolid, España). Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/una-valoracion-de-la-gestion-del-conocimiento-para-el-desarrollo-de-la-capacidad-de-aprendizaje-en-las-organizaciones-propuesta-de-un-modelo-integrador--0/>

Qian, Y. y Daniel, T. (2008). A communication model of employee cynicism toward organizational change. *Corporate Communications: an International Journal*, 13 (3), pp.319-332.

Rainieri, A. (2001). Administración del cambio organizacional en empresas chilenas. *Estudios de Administración*, 8 (2), pp.1-41.

Ramírez, A. (octubre, 2002). Innovación en la gestión pública: lecciones, aprendizajes y reflexiones a partir de la experiencia chilena. *VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*, Lisboa, Portugal.

Ramírez, M., Ugalde, Y., Larralde, S., Castro, M., Frías, H. y Morales, A. (2008). *Guía metodológica para la sensibilización en género: Una herramienta didáctica para la capacitación en la administración pública*. México: Instituto Nacional de las Mujeres.

Robbins, S. y Coulter, M. (2006). *Management*. Estados Unidos: Pearson Education.

Rodríguez, A. (2010). *Complicada e implicada: analizando los "pliegues" de la práctica profesional de una psicóloga en una institución hospitalaria* (Memoria para optar al título de psicóloga, Universidad de Chile, Santiago, Chile). Recuperado el 12 de diciembre de 2012, desde http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2010/cs-rodriiguez_a/html/index-frames.html

Rodríguez, J. (2003). Sabiduría Organizacional y Gestión del Cambio: El aprendizaje como Respuesta Organizativa. *Dialnet*, pp. 91-112.

Rogelberg, S. (2007). *Encyclopedia of Industrial and Organizational Psychology*. California, Estados Unidos: Sage Publications.

Romero, A. (2001). Los procesos de cambio organizativo: una aproximación teórica desde la perspectiva del equilibrio interrumpido. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 11, pp.271-289.

Rothwell, W. y Kazanas, H. (2008). *Mastering the Instructional Design Process. A systematic approach*. San Francisco, Estados Unidos: Pfeiffer.

Rousseau, D. y Barends, E. (2011). Becoming an evidence-based HR practitioner. *Human Resource Management Journal*, 21 (3), pp.221-235.

Salas, E. y Stagl, K. (2009). Design Training Systematically and Follow the Science of Training. En E. Locke (Ed.). *Handbook of Principles of Organizational Behavior* (pp. 59-84). Reino Unido: Wiley.

Samuel-Lajeunesse, J. (2007). Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la autoetnografía. *Athenea Digital*, 12, pp.262-271.

Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. ARFO Editores e Impresores Ltda.: Bogotá, Colombia.

Sattar, A. (2011). Training and Development Strategy and Its Role in Organizational Performance. *Journal of Public Administration and Governance*, 1 (2), pp. 42-57.

Schein, E. (2006). So how can you assess your corporate culture? En J. V. Gallos (Ed.). *Organization development: A Jossey-Bass reader* (pp. 614-633). San Francisco: Jossey-Bass.

Schein, E. (2009). The Mechanisms of Change. En W. Burke, D. Lake y J. Paine (Eds.). *Organization change. A comprehensive Reader* (pp. 78-88). San Francisco, Estados Unidos: Jossey-Bass.

Soto, E. (2001). *Comportamiento Organizacional. Impacto de las emociones*. México: Thomson Learning.

Spry, T. (2001). Performing Autoethnography: An embodied Methodological Praxis. *Qualitative Inquiry*, 7 (6), pp.706-732.

Stolovitch, H. y Keeps, E. (2002). *Telling ain't training*. Estados Unidos: ASTD Press.

Stolovitch, H. y Keeps, E. (2004). *Training ain't performance*. Estados Unidos: ASTD Press.

Stone, R. (2009). *Aligning training for results. A process and tools that link training to business*. Estados Unidos: Pfeiffer.

Stuthers, J. (2012). *Analytic autoethnography: a tool to inform the lecturer's use of self when teaching mental health nursing?* (Tesis para optar al Doctorado en Educational Research, Lancaster University, Lancaster, Inglaterra). Recuperado de http://eprints.lancs.ac.uk/62512/1/Struthers_John_Final_2013_Feb.pdf

Tamez, G., Abreu y Garza (2009). Impacto de la capacitación en una empresa del ramo eléctrico. *International Journal of Good Conscience*, 4 (1), pp.194-249.

Thenint, H. (2010). *Mini Study 10. Innovation in the public sector*. Global Review of Innovation Intelligence and Policy Studies. Recuperado el 20 de mayo de 2013, desde http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/files/proinno/inno-grips-mini-study-10_en.pdf

Tsoukas, H. y Chia, R. (2002). On Organizational Becoming: Rethinking Organizational Change. *Organization Science*, 13 (5), pp. 567-582.

Universidad de Chile (2009). *Decreto Exento N°003460*. Recuperado el 20 de diciembre de 2012, desde <http://psicologia.facso.uchile.cl/>

Uzcátegui, Y., Rodríguez, M., y Mendoza, H. (2005). Los relieves del cambio y la condición humana. Una Mirada desde el género y la Resistencia al cambio. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 10 (24), pp.85-102.

Urrutia, G. (2007). *Crea y Media. Estrategias de Sensibilización*. España: Sarabia.

Van de Ven, A. y Poole, M. (2005). Alternative Approaches for Studying Organizational Change. *Organization Studies*, 26 (9), pp.1377-1404.

Vértiz, M. (2008). Referentes Teóricos para el Análisis Organizacional: Las Tesis Sobre el Cambio y la Síntesis de los Procesos Institucionales. *Gestión y estrategia*, 33, pp.13-27.

Vignolo, C., Ramírez, A. y Vergara, C. (2010). Angeles y demonios en la gestión pública chilena. Una aproximación post-racionalista y post-romántica a la innovación en el sector público. *Revista Enfoques*, 8 (13), pp.183-195.

Waissbluth, M. (2008). *Gestión del cambio en el sector público*. Recuperado el 30 de abril de 2013, desde <http://www.dii.uchile.cl/~ceges/publicaciones/109%20ceges%20MW.pdf>

Withers, B. (2000). Basic Training: Getting Ready to Present. En G. Piskurich, P. Beckschi y B. Hall (Eds.). *The ASTD Handbook of Training Design and Delivery* (pp. 76-94). Estados Unidos: McGraw-Hill.

Anexo 2. Minuta de la reunión de inicio del proyecto de Desarrollo de Habilidades Sociales Organizacionales, realizada el 12 de septiembre de 2012. En ella participaron: el Director del Área de Aprendizaje, el Director del Área Pública, el Director del Área de Consultoría (por parte de la consultora), el Director Ejecutivo, la Jefa de División Personas, la Analista de Gestión y la Asistente de Capacitación, quien era la contraparte técnica del proyecto (por parte de la organización Cliente).

Reunión Inicio 12/09/12

Opinión del Director

Quiere conocer la programación

Logística de la asignación de los participantes a los talleres. Que no queden unidades vacías.

Se está haciendo un rediseño hacia la investigación y el desarrollo. Orientar a investigación y desarrollo. Hoy en día es regulación y producción.

Mandato legal: velar por la protección del medio ambiente y salud de las personas. Aquí se crean las tecnologías y se transfieren al mundo privado. Se centraron a producir y no transferir.

Al inicio se aplacó un poco la cultura innovadora ya que nació en dictadura.

Se produce un tema generacional, son más bien mayores. No se innova mucho.

Se quedaron detenidos en el tiempo. En su época de gloria de la dictadura, se quedó gente vieja que mantiene una cultura endógena.

Director y lleva un año y medio. Fue militar y conoce. Él quiere instaurar este cambio.

Los viejos echan para abajo a los nuevos profesionales. No vas a poder surgir aquí.

Aquí se gana menos que el mercado. Tienen beneficios: locomoción, alimentación, bienestar. Seguro complementario.

Hay una brecha generacional.

Edad promedio es de 48 años. La moda está en los 60 y en los 30.

Los de 60 son los jefes. Director se puso autoritario para desarmar un poco las cofradías....

No sabemos si el Consejo participa. Está formado por un representante del consejo de rectores y militares. Se juntan 1 ó 2 veces al mes e incluso deciden quiénes viajan.

Sería bueno que tuviéramos más información sobre roles y responsabilidades dentro del organigrama.

Se busca cambiar estructura y cargos. Están definiendo cargos. Bajarán de aproximadamente 400 a 30 ó 40 cargos. Director está hablando de 7. Con 5 niveles. Jefe dpto., jefe sección, profesional (en desarrollo, analista de gestión), técnico, administrativo, secretaria.

Lógica de soporte y específica del negocio.

Relación privados: fiscalización, venta, información-difusión (universidad, colegios y juntas de vecinos).

Director puso 15 puntos que se van a trabajar. Investigación y desarrollo; gestionar; transferir.

Se creó división personas.

Se creó investigación y desarrollo.

Capacitación super teórica.

Es primera vez que se invierte en habilidades blandas.

El viernes nos enviarán los objetivos.

Liderazgo

Grupo 1: 15 personas, jefes de dpto y jefa de división. Posiblemente el director.

Grupo 2: jefes de secciones. 35 de los 52.

Grupo 3: integrantes de división personas. 16-18.

Anexo 3. Guión metodológico del taller de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio, en su versión final.

Nombre Taller:		Sensibilización Cultura Organizacional y Gestión del Cambio			Duración taller:	8:00	Participantes considerados para el diseño:	82
Objetivos Generales:		Identificar los principales componentes de la propia Cultura Organizacional Valorar la importancia de la Cultura de la organización en la gestión de personas Identificar los principales componentes del Cambio Organizacional Valorar el Cambio como una oportunidad positiva que posibilita el desarrollo, tanto de las personas como de la organización						
Módulo	Objetivos Específicos	Contenido	Actividad	Descripción	Recursos	Tiempo		
						Hora Inicio	Hora Término	Duración Actividad
Inicio	No tiene objetivos asociados	Introducción, expectativas y acuerdos para la realización del taller, evaluación diagnóstica	Presentación ejecutiva	Presentación ejecutiva por parte del representante de la organización. Motiva a los participantes, recalcando la relevancia del Taller.	PC - Data - PPT Cliente (optativo)	9:00	9:05	0:05
			Bienvenida y Presentación de Módulo	El instructor les da la bienvenida a los asistentes. Presenta el Taller, a la consultora y al equipo relator. Pregunta a los asistentes cuáles son sus expectativas respecto del taller. Les da la palabra a tres personas. Anota sus comentarios en la pizarra. Luego, les pide que aquellos que concuerden con la primera expectativa levanten la mano. Realiza lo mismo con las otras expectativas. Presenta el módulo específico de Cultura Organizacional e Identidad, sus objetivos, así como también los contenidos a ser abordados. Expone además los acuerdos de trabajo (horarios de salida y break, mantener los celulares en silencio y los notebooks cerrados, participar activamente).	PC - Data	9:05	9:10	0:05

Módulo	Objetivos Específicos	Contenido	Actividad	Descripción	Recursos	Tiempo		
						Hora Inicio	Hora Término	Duración Actividad
Inicio	No tiene objetivos asociados	Introducción, expectativas y acuerdos para la realización del taller, evaluación diagnóstica	Evaluación diagnóstica	A los participantes se les aplicará una evaluación. El relator deberá explicar que el objetivo de ésta se basa en la medición del aprendizaje entregado por el taller.	Evaluaciones de aprendizaje - Lápices	9:10	9:25	0:15
Cultura Organizacional e Identidad	Describir el concepto de cultura organizacional y sus principales componentes	Cultura en la organización	Actividad: "Metáfora de la Organización"	Una vez presentado el módulo, el relator les pide a los asistentes que se junten en grupos, según el color que aparece en su credencial. Luego, presentará la actividad: los caballeros andantes usaban como símbolo un animal que los representaba, ya que englobaba las características que ellos afirmaban poseer. De esta forma, solían plasmar dicho animal en su escudo, que era un "estandarte" de su propia identidad y orgullo. Como los caballeros medievales, las organizaciones también poseen ciertas características que les permiten describirse a sí mismas, y las características generales de las personas que la conforman. Una vez hecha la introducción, el relator da las instrucciones: cada grupo deberá discutir qué animal representa de mejor manera a la organización. Deberán además definir al menos tres adjetivos que describan tanto al animal como a la organización. Cada grupo deberá designar a un líder, para que exponga lo discutido. Plantea que tienen 10 minutos para realizar la actividad. Recalca que deberán elegir el animal y adjetivos que mejor representen a la organización, y no el ideal que ellos puedan tener de la misma. Se le hará entrega a cada grupo las instrucciones de la actividad.	Instrucciones de la actividad - Plumones de colores - Cartulinas de diversos colores - Cartulinas recortadas semejando escudos de armas	9:25	10:30	1:05

Módulo	Objetivos Específicos	Contenido	Actividad	Descripción	Recursos	Tiempo		
						Hora Inicio	Hora Término	Duración Actividad
Cultura Organizacional e Identidad	Describir el concepto de cultura organizacional y sus principales componentes	Cultura en la organización	Actividad: "Metáfora de la Organización"	Se le entregará a cada grupo de un escudo de cartulina y materiales para que armen un escudo, así como rectángulos de cartulina y cinta adhesiva, para que puedan escribir los adjetivos y pegarlos en la base del escudo. Además, deberán escribir los mismos adjetivos en rectángulos de cartulina idénticos. Deberán dibujar el animal en el escudo. Luego de transcurrido el tiempo, el instructor le pedirá a cada líder que explique qué animal fue seleccionado para referirse a la organización, y qué adjetivos la describen mejor. Cada líder deberá entregar al relator los adjetivos que describen al animal y a la organización. El instructor deberá agrupar estos adjetivos en categorías según su similitud, y pegarlas en una cartulina. Finalmente, irá preguntando a los asistentes en conjunto si se sienten representados por cada animal presentado por los líderes. Para ello, les pide que aplaudan para que gane el animal que creen que mejor representa a la organización. Así, se designa el escudo representativo de la institución. Se realiza lo mismo con las categorías de adjetivos. En este caso, se deberán elegir tres categorías, por lo que se pedirá que aplaudan frente a cada una, eliminando por "ronda" de aplausos aquellas menos aplaudidas. Pregunta a los asistentes en conjunto si se sienten representados por el animal y los adjetivos designados. En caso de que alguno desee exponer alguna idea distinta, se le dará la palabra.	Instrucciones de la actividad - Plumones de colores - Cartulinas de diversos colores - Cartulinas recortadas semejando escudos de armas	9:25	10:30	1:05

Módulo	Objetivos Específicos	Contenido	Actividad	Descripción	Recursos	Tiempo			
						Hora Inicio	Hora Término	Duración Actividad	
Cultura Organizacional e Identidad	Describir el concepto de cultura organizacional y sus principales componentes	Cultura en la organización	Actividad: "Metáfora de la Organización"	(*) Notas para el relator: es importante que deje en la muralla las categorías de adjetivos que representan mejor a la organización (elegidas por los participantes). Las demás, deberán ser retiradas por los relatores asistentes, de modo de asegurar el espacio suficiente para la actividad "Así es como creemos que nos ven".	Instrucciones de la actividad - Plumones de colores - Cartulinas de diversos colores - Cartulinas recortadas semejando escudos de armas	9:25	10:30	1:05	
		Break					10:30	10:45	0:15
		Concepto de Cultura Organizacional: definición	Exposición del concepto de Cultura Organizacional	Luego de concluida la actividad, el instructor presenta la definición de Cultura Organizacional: conjunto de significados, creencias, supuestos, experiencias, conocimientos e interpretaciones compartidas que le entrega a los miembros de la organización una realidad común y aceptada. Destaca que se conforma por un conjunto de códigos compartidos entre los miembros de una organización, que les permiten comunicar significados comunes. Vincula la actividad con lo anterior, planteando que, así como ellos llegaron a una forma común de entender su propia organización y fueron capaces de describirla en conjunto, toda institución tiene una forma particular de "describirse" a sí misma, de entender sus propias características e incluso a las personas que a ella pertenecen (su propia forma de ser y hacer las cosas). Por tanto, toda organización posee su propio "escudo" o "estandarte" cultural.	PC – Data	10:45	10:58	0:13	

Módulo	Objetivos Específicos	Contenido	Actividad	Descripción	Recursos	Tiempo		
						Hora Inicio	Hora Término	Duración Actividad
Cultura Organizacional e Identidad	Describir el concepto de cultura organizacional y sus principales componentes	Factores que determinan la Cultura Organizacional; dimensiones	Exposición de las dimensiones de la Cultura Organizacional	El instructor presenta cuáles son las dimensiones que conforman la Cultura Organizacional (artefactos, valores declarados, supuestos básicos subyacentes), de acuerdo al modelo de Schein. Se presentan las del modelo de Robbins. Especifica la relación entre ambos modelos.	PC – Data	10:58	11:10	0:12
	Identificar la relación entre la Cultura Organizacional y los estilos de trabajo de las personas que pertenecen a dicha organización	Relación entre Cultura Organizacional y estilos de trabajo	Diálogo en parejas	Para reflexionar en torno a lo anterior, el instructor le pide a los asistentes que analicen con el compañero sentado a su lado dos cosas: qué dimensiones creen ellos que están presentes en mayor medida en la organización, y qué cosas creen ellos que han cambiado en su forma de trabajar, desde que están en ella. Se le entregará a cada pareja una hoja guía para meditar al respecto. Para ello, puede ser útil comparar cómo trabajaban en otras organizaciones antes de llegar a la institución, analizando así cualquier diferencia existente.	Hoja guía - Lápices	11:10	11:30	0:20
		Relación entre Cultura Organizacional y desempeño organizacional	Exposición de la interacción entre Cultura Organizacional y desempeño organizacional	El relator afirma que, como probablemente plantearon respecto de la institución, ocurre en toda organización: la Cultura Organizacional impacta en cómo las personas se desempeñan, interactúan y valoran su trabajo, ya que brinda el "contexto" que establece cómo se interpretan los procesos, relaciones, etc., impactando en la eficacia y eficiencia de los individuos y en sus prácticas de trabajo. Presenta respaldo teórico y empírico. Plantea que, sin embargo, hay elementos que impactan a su vez en la Cultura, entre los que se encuentra la percepción que tiene el entorno respecto de la institución.	PC – Data	11:30	11:45	0:15

Módulo	Objetivos Específicos	Contenido	Actividad	Descripción	Recursos	Tiempo		
						Hora Inicio	Hora Término	Duración Actividad
Cultura Organizacional e Identidad	Explicitar las características de la identidad propia, tanto del punto de vista interno como del cómo los participantes creen que la organización es vista desde afuera	Relación entre Cultura, Identidad e Imagen Organizacional	Actividad: "Así es como creemos que nos ven"	Les mencionará que se realizará una actividad grupal, de modo de analizar cómo la propia identidad de la organización se ve afectada por la percepción que tiene el entorno de ella. Se les pide que se junten nuevamente según el color que aparece en su credencial, y cada grupo deberá discutir respecto a cómo creen que los ven las organizaciones con las que trabajan. Se le entregará a cada asistente una hoja guía, donde se detallan diversas entidades a considerar en la discusión. Se le entregará a cada grupo tres rectángulos de cartulina. Deberán sintetizar sus opiniones idealmente en adjetivos, y elegir los tres que mejor representen la forma en que ellos creen que la organización es vista desde afuera, y anotarlas en las cartulinas. Para ello tendrán 10 minutos. Se les pide que peguen los conceptos en la misma muralla donde se encuentran las cartulinas de la actividad "Metáfora de la Organización". El relator agrupará todas aquellas similares en categorías. Finalmente, compara en conjunto con los asistentes, los conceptos desarrollados con los adjetivos dados durante la actividad "Metáfora de la Organización". De esta forma, se analiza en conjunto si hay brechas entre "cómo nos vemos" y "cómo creemos que nos ven los demás", y las posibles razones, y de qué manera uno impacta en el otro y viceversa.	Hoja guía - Rectángulos de cartulina - Plumones	11:45	12:15	0:30

Módulo	Objetivos Específicos	Contenido	Actividad	Descripción	Recursos	Tiempo		
						Hora Inicio	Hora Término	Duración Actividad
Cultura Organizacional e Identidad	<p>Explicitar las características de la identidad propia, tanto del punto de vista interno como del cómo los participantes creen que la organización es vista desde afuera</p>	<p>Relación entre Cultura, Identidad e Imagen Organizacional</p>	<p>Exposición de la interacción entre Cultura, Identidad e Imagen Organizacional</p>	<p>El relator presenta el concepto de identidad organizacional, destacando que ésta es expresión de los significados culturales propios de cada organización. Presenta el concepto de identificación organizacional, y los principales elementos que afectan la reputación de una organización, vinculándolos con la identidad organizacional, al destacar la relevancia que tiene la percepción del entorno en la forma en que una organización se percibe a sí misma. Presenta el concepto de imagen organizacional y su interacción con la identidad. El instructor pregunta a los participantes si, considerando ahora el contenido y la actividad anterior, logran apreciar cómo las percepciones externas afectan la forma en que perciben a la propia organización. Procede a presentar a grandes rasgos las características propias de la Cultura de la organización. Pregunta a los asistentes si se sienten identificados con los elementos expuestos. Se concluye así planteando las características propias de la Cultura (a partir de la comparación realizada) e identidad de la organización. De esta forma, da cierre al módulo de Cultura Organizacional e Identidad, agradeciendo la participación y disposición de los asistentes. Plantea que ahora pasarán a hablar de un tema distinto, aunque asociado, referente al Cambio Organizacional. Les indica que deberán estar de vuelta en la sala a las 13:30, pidiéndoles puntualidad.</p>	PC – Data	12:15	12:30	0:15
						12:30	13:30	1:00

Módulo	Objetivos Específicos	Contenido	Actividad	Descripción	Recursos	Tiempo		
						Hora Inicio	Hora Término	Duración Actividad
Cultura Organizacional e Identidad	Describir el concepto de Cambio y sus principales componentes	Relación entre Cultura y Cambio	Cantares, primera parte	Grupo de teatro realiza una dramatización que vincula la Cultura con el Cambio Organizacional.	Grupo de teatro	13:30	13:35	0:05
			Análisis de la presentación de los actores	El instructor les pregunta a los asistentes cómo se asocia la presentación con la realidad de la organización.	No se requieren materiales	13:35	13:40	0:05
Cambio Organizacional		Cambio Organizacional al definición	Actividad: "La Línea del Tiempo"	El relator plantea que ahora se dará inicio al nuevo módulo de Cambio Organizacional. Presenta de forma sintética los objetivos y contenidos a ser abordados. Luego, le pregunta a los presentes qué es el cambio. Le pide a tres de los presentes que den respuestas espontáneas. Deberá estimular ideas asociadas a que el cambio es un proceso permanente, que las personas sufren cambios a lo largo de toda su vida, y que estos tienden a marcar momentos muy relevantes, que en muchas ocasiones nos parecen complejos o difíciles de enfrentar. Incluso, hay ocasiones en las que estos cambios nos parecen negativos. Otra idea relevante que el instructor debe estimular es que, de todo proceso de cambio, podemos aprender y desarrollarnos aún más como personas o profesionales. Para reflexionar en torno a lo anterior, se llevará a cabo una actividad. A cada persona se le entregará una hoja que tiene incorporada una línea de tiempo.	PC - Data - Hojas "La Línea del Tiempo" - Lápices	13:40	14:20	0:40

Módulo	Objetivos Específicos	Contenido	Actividad	Descripción	Recursos	Tiempo		
						Hora Inicio	Hora Término	Duración Actividad
Cambio Organizacional	Describir el concepto de Cambio y sus principales componentes	Cambio Organizacion al definición	Actividad: "La Línea del Tiempo"	El relator le pide a los asistentes que piensen respecto a los cuatro mayores cambios que han experimentado a lo largo de su vida, marcando en la línea de tiempo en qué fecha sucedió cada uno. Pueden estar asociados a factores más bien internos (donde ellos mismos decidieron realizar el cambio) o externos (es decir, el cambio escapaba a su control). La línea de tiempo no incluye fechas específicas, sino que va desde el nacimiento hasta la fecha actual. Es tarea del participante definir las fechas respectivas. Los asistentes deberán anotar brevemente qué cosas negativas y positivas surgieron a partir de cada cambio vivido. Además, deberán meditar respecto de cómo vivieron dichos cambios, intentando definir a grandes rasgos los diversos momentos que pasaron a lo largo de cada uno de ellos. Para ello, tendrán 10 minutos. Una vez hayan terminado de detallar la línea de tiempo, deberán juntarse en parejas, para compartir con su compañero dichas experiencias, así como los aspectos positivos y negativos. Los participantes tendrán 15 minutos para realizar lo anterior. Finalmente, el instructor da cierre a la actividad, indagando respecto de cómo se sintieron los participantes al recordar o analizar los cambios vividos, así como también que sensaciones tuvieron al compartirlos con su compañero.	PC - Data - Hojas "La Línea del Tiempo" - Lápices	13:40	14:20	0:40

Módulo	Objetivos Específicos	Contenido	Actividad	Descripción	Recursos	Tiempo		
						Hora Inicio	Hora Término	Duración Actividad
Cambio Organizacional	Describir el concepto de Cambio y sus principales componentes	Cambio Organizacional al definición	Definición de Cambio Organizacional	El instructor plantea que probablemente todos pudieron realizar la actividad anterior de forma óptima; todos hemos sufrido cambios en nuestra vida que nos han marcado y han sido muy relevantes. Reitera que el cambio es un proceso constante, lo cual se mantiene incluso en contextos tan sistematizados o regulados como las organizaciones. Agrega que, como probablemente concluyeron al discutir con sus compañeros, el cambio afecta a las personas de diversas maneras y a distintos niveles. Por tanto, se trata de un proceso que representa desafíos, pero también oportunidades de mejora, tanto a nivel personal como organizacional. Presenta el concepto de Cambio Organizacional, la relación que tiene con la Cultura, y las diversas categorías para analizarlos (cambio planeado vs cambio emergente, cambios superficiales vs cambios profundos). Explica además los tipos de cambio (ajuste fino, ajuste incremental, transformación modular, transformación corporativa).	PC – Data	14:20	14:35	0:15
	Identificar las fases de un proceso de Cambio y su impacto en las personas y en la organización	Fases del Cambio Organizacional	Fases que conforman un proceso de Cambio Organizacional exitoso	El relator presenta las fases que conforman un proceso de Cambio Organizacional exitoso, teniendo como base el modelo de Kotter. Enfatiza la relevancia que tiene la participación y comunicación en la organización para asegurar su éxito.	PC – Data	14:35	14:45	0:10

Módulo	Objetivos Específicos	Contenido	Actividad	Descripción	Recursos	Tiempo			
						Hora Inicio	Hora Término	Duración Actividad	
Cambio Organizacional	Identificar las fases de un proceso de Cambio y su impacto en las personas y en la organización	Cambio Organizacional y su impacto en las personas	Cantares, segunda parte	Grupo de actores realiza una dramatización que refiere a cómo el Cambio impacta en las personas.	Grupo de teatro	14:45	14:50	0:05	
			Análisis de la presentación de los actores	El instructor analiza la representación en conjunto con los participantes.	No se requieren materiales	14:50	15:00	0:10	
		Break					15:00	15:15	0:15
		Cambio Organizacional y su impacto en las personas	Actividad: "El Cambio en las personas"	Luego de que los asistentes hayan vuelto del break, el instructor les indica que realizarán un trabajo de discusión. Les pide que por favor, se junten en grupos de cuatro personas (algunos grupos deberán estar formados por cinco asistentes, dado que el total es de 82 personas). Los miembros de cada grupo deberán designarse una letra cada uno (A, B, C y D). Para los grupos de cinco personas, se agrega la letra E. El relator les pide que discutan respecto de cómo creen ellos que los procesos de Cambio Organizacional afectan a las personas. Les pide que, así como en el modelo de Kotter, definan "fases", pero ahora respecto de cómo estos procesos impactan (positiva y/o negativamente) en los miembros de la organización. No les indica cuánto tiempo tienen para realizar lo anterior. Es importante que el relator tenga claro qué grupos estaban formados por cuatro personas, para facilitar que luego se intercambien las personas con la letra D.	No se requieren materiales	15:15	15:45	0:30	

Módulo	Objetivos Específicos	Contenido	Actividad	Descripción	Recursos	Tiempo		
						Hora Inicio	Hora Término	Duración Actividad
Cambio Organizacional	Identificar las fases de un proceso de Cambio y su impacto en las personas y en la organización	Cambio Organizacional y su impacto en las personas	Actividad: "El Cambio en las personas"	Una vez los grupos lleven aproximadamente un minuto de discusión, el instructor indica que se han cambiado las instrucciones. Les pide a todos los que tengan la letra D que pasen al grupo de la derecha, y a las personas con la letra E de los grupos de cuatro personas que se intercambien. Plantea que se mantienen las mismas instrucciones. Luego de que los nuevos grupos lleven un minuto discutiendo, vuelve a detener la actividad. En esta ocasión les pide disculpas, ya que se confundió en las instrucciones, y en realidad deberán conversar respecto de alguna experiencia personal de cambio (puede ser alguna de las elegidas al realizar la actividad "La Línea del Tiempo"). Les da cinco minutos. Luego de transcurrido el tiempo, les pide que vuelvan a ubicarse en sus respectivos lugares. Indaga respecto a qué les sucedió al realizar las discusiones, y cómo afectaron los cambios en las instrucciones y grupos en el desarrollo de la misma. Para ello, se sugieren preguntas como: "¿qué sintieron en cada ronda?" "¿Les molestaron los cambios en las instrucciones y grupos?" "¿Les afectó de alguna forma que no hubieran instrucciones escritas y claras para esta actividad?" "¿Cómo fue trabajar con un grupo distinto al que habían trabajado durante el día?" "¿Cómo enfrentaron esos cambios?" "Noté que algunos estaban molestos con tanto cambio, ¿por qué pasó esto?".	No se requieren materiales	15:15	15:45	0:30

Módulo	Objetivos Específicos	Contenido	Actividad	Descripción	Recursos	Tiempo		
						Hora Inicio	Hora Término	Duración Actividad
Cambio Organizacional	Identificar las fases de un proceso de Cambio y su impacto en las personas y en la organización	Cambio Organizacional y su impacto en las personas	Actividad: "El Cambio en las personas"	Finalmente, pregunta: "Considerando la actividad y su propia experiencia, ¿qué es lo que le pasa a las personas frente a los cambios?" "¿qué reacciones positivas y/o negativas tenemos las personas ante los procesos de cambio?". El instructor deberá hacer referencia a que, incluso cuando sabemos lo que se avecina, los cambios siempre nos descolocan y nos sacan de nuestra comodidad. De esta forma, plantea que es frecuente y normal que el cambio genere este tipo de reacciones. Justamente, son las reacciones comunes de las personas frente al cambio lo que será abordado a continuación.	No se requieren materiales	15:15	15:45	0:30
		Fases que describen cómo afectan los procesos de Cambio Organizacional a los miembros de las organizaciones	Presentación de las fases que describen cómo afectan los procesos de Cambio Organizacional a los miembros de las organizaciones	El instructor plantea que muchas de las cosas que los asistentes sintieron durante el ejercicio (probablemente, los participantes mencionen emociones tales como incertidumbre, ansiedad, impaciencia, enojo, o incluso pueden referir a que se sintieron creativos, curiosos, etc.) suceden frente a los procesos de Cambio Organizacional, y son muy comunes. Para demostrarlo, presenta las fases que caracterizan el impacto que tiene un proceso de Cambio Organizacional en las personas (anticipación, dejar ir, desorientación, revalorización, reafirmación). Explica las reacciones emocionales típicas de cada una de las etapas.	PC - Data	15:45	16:00	0:15

Módulo	Objetivos Específicos	Contenido	Actividad	Descripción	Recursos	Tiempo		
						Hora Inicio	Hora Término	Duración Actividad
Cambio Organizacional	Identificar las fases de un proceso de Cambio y su impacto en las personas y en la organización	Fases que describen cómo afectan los procesos de Cambio Organizacional a los miembros de las organizaciones	<p>Presentación de las fases que describen cómo afectan los procesos de Cambio Organizacional a los miembros de las organizaciones</p>	<p>Por otro lado, plantea que la facilidad o dificultad de algunas personas de pasar de una fase a otra depende por un lado de que el proceso sea manejado correctamente (de acuerdo al modelo de Kotter), pero también de cómo cada persona percibe los procesos de cambio. De esta forma, presenta el cuadrante desarrollado por David Noer, que define cuatro formas en que las personas tienden a enfrentar este tipo de procesos, en función de su capacidad de aprendizaje y cambio por un lado, y la comodidad con el cambio y disposición para el aprendizaje para el otro.</p>	PC – Data	15:45	16:00	0:15
			<p>Actividad: "Analizando el Cambio"</p>	<p>El relator plantea que, independiente de cómo nos enfrentemos con este tipo de procesos, el cambio es un proceso constante, tal como se ha recalcado a lo largo del módulo, y es común sentir que estos procesos nos afectan, ya que se trata de elementos disruptivos en nuestra rutina, en nuestra manera de hacer las cosas. Agrega que si bien no todos los cambios son positivos (la muerte de algún familiar, alguna pérdida financiera, etc.), constituyen siempre una posibilidad de aprendizaje. Luego, proyectará el gráfico que presenta los cambios mencionados de forma más frecuente por ellos mismos, durante la actividad "La Línea del Tiempo", con los porcentajes respectivos.</p>	Hoja de Análisis - Lápices	16:00	16:25	0:25

Módulo	Objetivos Específicos	Contenido	Actividad	Descripción	Recursos	Tiempo		
						Hora Inicio	Hora Término	Duración Actividad
Cambio Organizacional	Identificar las fases de un proceso de Cambio y su impacto en las personas y en la organización	Fases que describen cómo afectan los procesos de Cambio Organizacional a los miembros de las organizaciones	Actividad: "Analizando el Cambio"	<p>Afirma que, como se evidencia en la presentación, hay ciertos cambios que son comunes, y que tienden a marcarnos de una u otra manera. Les pide que se junten de acuerdo al color que aparece en su credencial. Se reparte entre los asistentes las hojas de análisis e instrucciones. Cada grupo deberá analizar uno de los cambios más frecuentes, en función de cómo las fases mencionadas pueden presentarse en el mismo. Además, deberán detallar las emociones que comúnmente podrían vivirse en cada etapa. El instructor le designa uno de los cambios proyectados a cada grupo. Tendrán 10 minutos. Le pregunta al curso si pudieron realizar la actividad, o si tuvieron dificultades. Indaga cualquier posible complicación. Se espera que en general los grupos hayan podido aplicar las fases expuestas en el cambio designado. Se le pregunta a cada equipo sus conclusiones generales de la actividad. Se recapitulan brevemente las características centrales de cada etapa.</p> <p>(*) Nota para el relator: es necesario que los relatores asistentes sistematicen la información entregada por cada participante en la actividad "La Línea del Tiempo". Se le hará entrega al equipo de una matriz simple en Excel que permite generar el gráfico.</p>	PC – Data - Hoja de Análisis - Lápices	16:00	16:25	0:25

Módulo	Objetivos Específicos	Contenido	Actividad	Descripción	Recursos	Tiempo		
						Hora Inicio	Hora Término	Duración Actividad
Cambio Organizacional	Identificar las fases de un proceso de Cambio y su impacto en las personas y en la organización	Herramientas para enfrentar el Cambio Organizacional de manera positiva: Modelo de Resiliencia Personal	Presentación del Modelo de Resiliencia Personal y sugerencias para enfrentar de mejor manera los Cambios	El relator plantea que, si bien puede parecer que las personas no pueden hacer nada cuando se producen estos efectos, o cuando sienten que los cambios los afectan de forma negativa, hay ciertos elementos que permiten enfrentar mejor dichos procesos. Expone el modelo de Resiliencia Personal y sus principales planteamientos. Destaca además cómo pueden las personas desarrollar la Resiliencia Personal para enfrentar los procesos de cambio. Reitera que el cambio es un proceso permanente, no solo en las organizaciones, sino que en la vida en general. Agrega que, como ha sido recalado, es necesario considerar todo proceso de cambio como un desafío, pero también como una oportunidad de aprendizaje y desarrollo.	PC – Data	16:25	16:40	0:15
Cierre	No tiene objetivos asociados	Cierre	Fin del taller	El relator cierra el taller agradeciendo la participación de los asistentes, invitándoles a aplicar lo aprendido en su puesto de trabajo. Se reiteran brevemente los contenidos analizados durante el día, presentando los principales titulares y las ideas fuerza.	PC – Data	16:40	16:45	0:05
			evaluación de aprendizaje	Aplicación de instrumento de evaluación de aprendizaje. El relator debe clarificar que sólo deben responder en la hoja de respuesta, el cuadernillo no debe rayarse.	Evaluaciones de aprendizaje	16:45	17:00	0:15

Módulo	Objetivos Específicos	Contenido	Actividad	Descripción	Recursos	Tiempo		
						Hora Inicio	Hora Término	Duración Actividad
Cierre	No tiene objetivos asociados	Evaluación de reacción	Encuesta de reacción	Se aplica la encuesta de reacción a los participantes. El relator explica que se aplicará la encuesta, pide que la respondan todos completamente. Se reparten las encuestas entre los asistentes. Indica que una vez que terminen, pueden dejarla sobre la mesa y retirarse. Mientras que los participantes evalúan, el relator sale de la sala y espera afuera para despedir a los asistentes.	Encuestas de Reacción	17:00	17:15	0:15
Objetivo transversal: Valorar la importancia de la Cultura y el Cambio en las organizaciones								

Anexo 4. Guión de las escenas a ser realizadas por el grupo de actores en el taller de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio.

TENORES IV

Intervención I

DIRECTOR: Luego de nuestro gran triunfo, la producción me pidió que escribiera una reseña de nuestra agrupación, esto saldrá en el programa y además será la base de la presentación que en cada uno de los conciertos haga de nosotros el Maestro Plácido Domingo. Escribí lo siguiente, a ver qué les parece: (LEE) La nuestra es una agrupación creada en base al trabajo de cada uno de sus integrantes. La cualidad más importante es nuestra independencia artística y creativa. Nacimos como agrupación con el objetivo de llegar con nuestro arte hasta un público desconocedor de la música docta... ¿Les parece?

INTRANSIGENCIO: Yo creo que deberías agregar nuestro afán por realizar espectáculos de alta calidad.

LIDERIO: Y que somos una agrupación independiente y autogestionada.

INTRANSIGENCIO: Además de que somos LA agrupación lírica que ha llegado a variar la música clásica con arreglos del barroco, acercando la música al vulgo...

INDESICIO: ¿Al qué?

INTRANSIGENCIO: Al pueblo.

INDESICIO: Sí, y además sería bueno escribir que a pesar de los requerimiento populares no hemos renunciado a los objetivos que nos planteamos en un comienzo como agrupación.

INTRANSIGENCION: No sé... estamos cantando a Lucho Jara...

INDESICIO: No, en realidad no... eso era antes... A lo que me refiero es que seguimos siendo un grupo de cantantes líricos... que hemos ido variando... hasta llegar a...

INTRANSIGENCIO: A Lucho Jara

DIRECTOR: Intransigencio, ese es nuestro repertorio, no le vamos a dar más vuelta...

INTRANSIGENCIO: Es solo para recordárselos... ya no somos lo que éramos en un comienzo...

LIDERIO: Pero eso no quita que tenemos una identidad...

INTRANSIGENCIO: ¿la identidad que queremos?

LIDERIO: No sé si es la que queremos pero es la nuestra... además que luego de la Inauguración del Teatro ya se ha comenzado a hablar de nosotros.

INTRANSIGENCIO: ¿Y qué dicen?

DIRECTOR: Que somos los únicos en Chile que cantan música popular.

INTRANSIGENCIO: ¿Eso dicen...? ¿Los únicos?

INDESICIO: No sé si los únicos, pero somos los únicos de los que se habla...

DIRECTOR: Y nos pidieron hacer unas fechas cuando volvamos de la gira...

INTRANSIGENCIO: ¿Eso es verdad?

DIRECTOR: Por supuesto... A ver... ¿Cómo les fue hoy con el ensayo?

INTRANSIGENCIO: Bien, estuvo bueno... intenso, pero bueno, Filippo Benzzotti me envió a trabajar con uno de los tenores de Plácido Domingo para entrar en los tonos de las canciones según los requerimientos del maestro.

INDESICIO: A mi Filippo me envió a trabajar con una profesora... pero me confundió, me enredó... las segundas voces las trabajan de otras formas y no es cómo lo hemos hecho nosotros... Estoy confundido... feliz... pero confundido... ay, no sé...

LIDERIO: Yo tuve que ir a sacarme unas fotos...

INDESICIO: ¿Para el pasaporte?

LIDERIO: Para la gira.

INTRANSIGENCIO: ¿Tú sabes quién es Filipo Benzzotti?

DIRECTOR: El mánager que nos asignó la organización de la gira.

INTRANSIGENCIO: Eso lo sé... lo que necesito saber es quién es él, por qué nos asignaron ese mánager.

INDESICIO: Yo estuve averiguando y él lleva muchos años trabajando como mánager en el staff del Maestro Plácido Domingo, es más, fue su mánager personal por 15 años...

INTRANSIGENCIO: Claramente sabe mucho del asunto, pero debería saber que cuando uno llega a trabajar a una nueva institución tiene que intentar adecuarse a este nuevo lugar y no intentar imponer sus términos.

LIDERIO: Es que somos nosotros los que nos estamos sumando su gira, entonces no son ellos los que se tienen que adaptar a nosotros...

DIRECTOR: Sí, Liderio tiene razón... pero está difícil esto... entiendo también a Intransigencia.

INDESICIO: Yo entiendo a Intransigencia, estoy completamente de acuerdo con él... pero creo que Liderio tiene razón... ¿o no?

DIRECTOR: A ver, esta es la planificación para mañana... (LEE) 9 am hasta 11, ensayo vocal grupo completo en la sala dos del Teatro Municipal... 11:30 a 13 horas: Liderio ensayo con Barítonos del Staff del Maestro; Indesicio Fotos en Escenario Principal del Teatro Municipal; Intransigencia... Reunión con el sastre; Director y Músico, ensayo con orquesta completa, implementación de arreglos instruidos por el Director General Musical de gira...

INTRANSIGENCIA: ¿Otra vez...? ¿Pero es que nos les fue suficiente con el día completo que nos estuvieron peloteando de un lado para otro? Esto no me está gustando...

INDESICIO: A mí tampoco, pocazo me está gustando tanto cambio...

LIDERIO: A mí me parece que son cambios obvios... no es solo una presentación... es una gira y eso requiere que nos ajustemos un poquito...

INDESICIO: No sé si es solo "ajustarse un poquito"... claro, son cambios obvios... pero eso no quita que sean complicados...

INTRANSIGENCIA: ¿El Maestro Plácido Domingo sabrá de estos programas que nos están imponiendo?

DIRECTOR: Supongo, debe saber... él debe haber impuesto esta metodología de trabajo...

INTRANSIGENCIA: A ver... muy Plácido Domingo será, pero al final nos están convirtiendo en lo que ellos quieren... ¿y qué pasa con lo que nosotros somos?

LIDERIO: ¿Podremos hablar con Filipo Benzotti y pedirle que nos respeten ciertas condiciones?

DIRECTOR: Sí, esa puede ser una buena solución, pero tenemos que hacerlo mañana porque no lo vemos hasta la mañana, y me pidió que fuera de los horarios de trabajo no lo llamamos.

INTRANSIGENCIA: Pero si es nuestro mánager, NUESTRO, y nos está tratando como si nosotros fuéramos sus artistas, de su propiedad... ¿Qué es eso de no poder llamar a nuestro mánager...?

INDESICIO: Tanto cambio a mí tiene más confundido de lo normal... yo creo que voy a ir a ver a ese tal Filipo ahora mismo a su hotel y plantárselo... es más, creo que deberíamos ir todos y plantearle nuestras dudas... ¿o no?

INTRANSIGENCIO: Perdón, más que nuestras dudas, tenemos que decirle que nosotros nos caracterizamos porque tenemos una metodología de trabajo propia y que esto de los ensayos, las fotos, los entrenamientos con profesores, nos están convirtiendo en otra cosa, completamente alejada a lo que somos por esencia...todo esto es súper incómodo...

LIDERIO: ¿Y qué somos nosotros por esencia?

INTRANSIGENCIO: Lo que el director escribió y que nos acaba de leer...

LIDERIO: ¿Y no eras tú el que dijo que si nos seleccionaban para la gira tendríamos que hacer un cambio completo de nuestra agrupación?

INTRANSIGENCIO: Sí... está bien... pero un cambio bajo nuestro puntos...no nos pueden pedir que dejemos de hacer las cosas como las hacemos siempre...

DIRECTOR: Para mí también es complicado... pero si hemos sido seleccionados tenemos que cumplir con lo que ellos nos piden...

INDESICIO: No si nosotros ponemos algunas condiciones... supongo... ¿o no?

INTRANSIGENCIO: Claro, porque las exigencias vienen desde allá no más... ¿y las nuestras?

DIRECTOR: Lo que nosotros pedimos lo están cumpliendo todo... la sala de ensayo, el transporte, los sueldos...

INDESICIO: ¿Y en el contrato que firmamos aparecen todas estas exigencias que nos están haciendo? Porque si no están en el contrato, no tenemos por qué cumplirlas...

LIDERIO: Deben estar... pero revisemos el contrato.

DIRECTOR: A ver... (LEE) La agrupación deberá someterse a los requerimientos que la organización de la gira sudamericana Plácido Domingo 2012 les haga, tales como: fotografías publicitarias, ensayos, sesiones con fonoaudiólogos, ensayos con orquesta completa.

SILENCIO

LIDERIO: Es poco lo que podemos hacer.

INTRANSIGENCIO: podríamos haberlo hecho... pero ya no se hizo.

DIRECTOR: No nos queda otra, tenemos que seguir este sistema de ensayos y entrenamientos que nos imponen... está en el contrato.

LIDERIO: Yo no estaría tan complicado, obviamente que esto es un cambio, un cambio grande a nuestra metodología, pero creo que nos va a servir para adquirir una metodología mucho más profesional e intensa que la que estábamos llevando.

DIRECTOR: Así es la cosa... vamos a nuestras casas y mañana seguimos con este método de trabajo...

INTRANSIGENCIO: Es de esperar que esto se flexibilice... estoy perdiendo todo el gusto.

DIRECTOR: Vamos... mañana tenemos mucho por hacer...

SALEN.

Intervención II

(ENTRA EL MÚSICO CON UN CAFÉ EN LA MANO)

(TRATANDO DE PASAR DESAPERCIBIDO ENTRA INTRANSIGENCIO CON UN CAFÉ EN LA MANO)

INTRANSIGENCIO: ¿Y usted qué está haciendo acá?

MÚSICO: Es que estábamos ensayando y a mí no me necesitaban así que salí a comprarme un café... ¿y usted?

INTRANSIGENCIO: Me mandaron donde el Sastre, pero preferí ir a tomarme un café...

(ENTRA EL DIRECTOR TRATANDO DE PASAR DESAPERCIBIDO)

INTRANSIGENCIO: ¡Señor director!

DIRECTOR: Shhhht, quédese callado, por favor... me arranqué del ensayo, es que estaban mostrando los arreglos a la gente de las cuerdas y yo prefiero hacer otras cosas... ¿y usted? ¿Por qué está tomando café si nos lo prohibieron...? según Filippo eso irrita la garganta.

INTRANSIGENCIO: Llevo muchos años tomando café y ensayando sin ningún problema... no va a venir un italiano pasado a ñoqui a prohibírmelo...

(SE RIEN TODOS)

(ENTRA INDESICIO)

INDESICIO: Hey... por favor, escóndanme, por favor... ni para mi matrimonio me habían sacado tantas fotos...

DIRECTOR: Qué pasa Indesicio?

INDESICIO: Es que mandaron a la fotógrafa más loca y obsesiva del país a fotografiarme... Al final aparece una pura foto en el programa, pero me ha sacado más de trescientas fotos... me tiene enfermo...

INTRANSIGENCIO: ¿Y ya terminaste?

INDESICIO: No, aproveché que estaban cambiando unas luces y hui... ¿alguien tiene café? Por favor, lo necesito...

(INTRANSIGENCIO LE DA)

INTRANSIGENCIO: no le digas a nadie que te lo di...

INDESICIO: Es que es insólito que no nos dejen tomar ni siquiera un café.

DIRECTOR: Según Filippo, irrita la garganta...

INDESICIO: Ahhh, eso es lo que siento... ¿o no? escuchen, inmediatamente me raspa la garganta, se me irritó.

INTRANSIGENCIO: Estás subiendo el tono, por eso se te irritó, no le echas la culpa al café.

INDESICIO: Tienes razón... ahora no siento nada... de dónde habrá sacado ese Filippo que el café irrita...

DIRECTOR: yo creo que en Italia deben tener un café tan malo que les irrita... pero éste colombiano... este es bueno... no como esas cochinas que deben tomar en Italia

(TODOS SE RIEN)

INTRANSIGENCIO: Cada vez me gusta menos esto... hoy vine con la mejor disposición, pero esto de que me estén midiendo hasta el largo de las manos para hacerme un traje me empezó a descomponer... y ahora encontrarme con ustedes que también se están arrancando... menos me gusta... Tengo unas ganas de que se me pierda el pasaporte.

(ENTRA LIDERIO. VIENE CON UN VASO EN LA MANO)

DIRECTOR: ¿Tú también arrancaste para comprarte un café?

LIDERIO: No... nos dimos un break con el resto de los barítonos...

INTRANSIGENCIO: Y partiste a comprarte un café.

LIDERIO: No... estoy tomando un té con jengibre... me lo recomendó unos de los colegas italianos... no es tan rico, pero es cosa de acostumbrarse... ¿y ustedes qué toman?

INTRANSIGENCIO: Té también... con berenjena...

LIDERIO: ¿Con qué?

INDESICIO: Con jengibre.

INTRANSIGENCIO: Eso, con jengibre.

LIDERIO: ¿Y qué tal va todo? Yo pensé que hoy sería atroz, pero hice un cambio de mentalidad, y me di cuenta que estamos frente a nuestra mejor oportunidad...y esta gente sabe mucho, creo que todo esto puede ser muy útil también a futuro para nosotros como agrupación.

INDESICIO: sí, es una buena oportunidad, pero tiene costos demasiado altos.

INTRANSIGENCIO: No sé cómo puedes sacar tantas cosas positivas, estas son puras cosas que nos están haciendo cambiar, al final lo único con lo que nos quedaremos de nuestro origen va a ser con el nombre... si es que no le ponen algún final medio italiano.

LIDERIO: ¿Cómo? No... hoy mientras ensayaba con estos barítonos que son increíbles, pensaba, que aunque no tuviéramos la gira, ya la oportunidad de ensayar con ellos es suficiente... no se imaginan la cantidad de cosas que he aprendido en esta hora de ensayo.

DIRECTOR: Sí, te entiendo, pero hemos tenido que dejar tantas cosas de lado, como esto... juntarnos con un café entremedio del ensayo a hablar de nada que tenga que ver con lo que estamos preparando. ¡Y el café está tan malo!

LIDERIO: ¿Y por qué no podemos seguir haciéndolo?

DIRECTOR: Porque tenemos que estar ensayando.

LIDERIO: Pero hoy coincidimos a esta hora, todos, y hemos aprovechado de conversar, o sea, hemos seguido con nuestra tradición.

DIRECTOR: Aunque tu estés con té con jengibre...

LIDERIO: Bueno, sigamos con la tradición de juntarnos a conversar, pero cambiemos el café por un té con jengibre, es increíble cómo te abre la garganta. Eso no significa que dejamos de ser la agrupación que siempre hemos sido...

INDESICIO: ¿Y es rico el té con jengibre?

LIDERIO: Puede que no sea tan rico, pero en el futuro ya vamos a estar acostumbrados al sabor... y no nos seguiremos dañando la garganta.

DIRECTOR: Liderio tiene algo de razón...creo que si nos tomamos estos cambios con tranquilidad y nos damos cuenta que podemos sacar cosas positivas... vamos a llegar mucho más adelante.

INTRANSIGENCIO: No sé, en realidad, no estoy muy seguro, pero solo tengo que proponérmelo y asumir que si nos vamos de gira con el maestro, vamos a tener que hacer algunos cambios.

INDESICIO: una reinvención.

INTRANSIGENCIO: Eso, tal cual...

LIDERIO: Y de este gran cambio vamos a sacar cosas que no nos servían antes, aprender muchas cosas en esta época, y sostener en el futuro lo que efectivamente nos sirva de todo esto.

DIRECTOR: Y seguiremos siendo la misma agrupación, pero ahora más consolidados... me parece muy bien... lo que no entiendo es qué estamos haciendo acá... ¡y tomando café! Ya, nos vamos a trabajar... partieron, y juntémonos en el café a las 7, pero para tomarnos un té y conversar cómo nos sentimos hoy... ¿les parece?

TODOS: ¡Sí!

SE VAN

Anexo 5. Hoja guía de la actividad “Metáfora de la Organización”.

“METÁFORA DE LA ORGANIZACIÓN”



urante la Edad Media, los Caballeros usaban su escudo como parte importante de su ropaje, no sólo por su valor protector, sino también para intimidar al oponente y sonsacar a otros luchadores dignos para retarlo en combate glorioso.

Sin embargo, el escudo también cumplía otra función: eran la declaración del Caballero al mundo, el estandarte de su propia identidad y orgullo. De esta manera, se convertían esencialmente en la cara del Caballero al mundo.

Los escudos medievales incorporaban símbolos cristianos, afirmaciones sobre el propio origen o creencias, banderas nacionales u otras imágenes para representar la historia de la vida de quien lo portaba.



Por otro lado, muchos Caballeros adornaban sus escudos con imágenes de animales. En ocasiones, era un animal conocido por sus características distinguibles: el león por su ferocidad, el águila por su agilidad y nobleza, etc. Otras veces eran seres mitológicos, como dragones o grifos. Sin embargo, más allá del tipo de criatura que estuviera plasmado, siempre cumplía una función: reflejar al mundo que las características propias del animal eran también propias del Caballero.

Aplicando una analogía con nuestra organización, **¿cómo podría ser el escudo de la institución?**

INSTRUCCIONES

“METÁFORA DE LA ORGANIZACIÓN”

Objetivo de la actividad: Reflexionar en torno a los elementos que distinguen a la organización.

Tiempo: tienen 15 minutos para construir el escudo. Luego, el líder de cada grupo deberá presentarlo frente al resto del curso, cuando así lo indique el relator.

Materiales: cada grupo dispondrá de un set de plumones de colores, una cartulina blanca con forma de escudo, y seis cartulinas recortadas en rectángulos.



ada grupo compartirá sus visiones sobre qué animal representa de mejor manera a la institución. Es importante que el animal seleccionado sea el que simbolice más fielmente a la organización, y no aquel que se considere como ideal.

Además, podrán definir tres adjetivos que describan tanto al animal elegido como a la organización.

Una vez elegido lo anterior, dibujen el animal en el escudo de cartulina que le fue entregado al grupo. Para ello, pueden usar plumones de colores.

A su vez, escriban los adjetivos elegidos en los rectángulos de cartulina que les fueron entregados (uno por cartulina). Cada adjetivo deberá ser escrito dos veces, en cada set de cartulina.

Peguen una copia de cada uno en la base del escudo, uno al lado del otro. Entreguen las otras copias al equipo de relatores, una vez hayan terminado su escudo.

Finalmente, el grupo podrá designar un líder para que exponga el animal y los adjetivos seleccionados frente al curso y su justificación, cuando así lo indique el relator.



Anexo 6. Hoja guía de la actividad “Diálogo en Parejas”.

Diálogo en parejas:

¿Cómo ha influido la institución en mi forma de trabajar?

Instrucciones

Converse con la persona sentada a su lado respecto de los temas que aparecen a continuación. Como apoyo para el diálogo, los modelos de Stephen Robbins y el de Edgar Schein están adjuntos en la hoja 2 y 3, y la hoja 4, respectivamente:

- a. De las dimensiones analizadas desde el modelo de Stephen Robbins, ¿cuáles creen que están presentes con mayor peso en la institución? ¿Por qué razones? ¿En qué se ejemplifican esas dimensiones en nuestra organización?

- b. ¿Qué cosas he cambiado en mi forma de trabajar desde que llegué a la institución? ¿Cómo han impactado estas dimensiones en la forma en que hago las cosas? Para conversar al respecto, y si corresponde, puede ser útil comparar cómo trabajaban en otras organizaciones antes de llegar a la institución con la manera en que actualmente realizan sus labores.

Modelo de Stephen Robbins:

Dimensiones	Características	Ejemplo
Orientación al Equipo	Grado en que el trabajo se organiza en función de equipos en lugar de individuos particulares.	En el rubro minero, el trabajo en equipo es fundamental, sobre todo al trabajar directamente en la mina, donde la camaradería y la interacción con los pares son centrales para realizar el trabajo. Esto es de gran relevancia, considerando el sistema de turnos (que pueden ser de hasta 15 días seguidos en la mina), y donde cometer un error puede significar un daño para uno mismo o para los compañeros, por lo que todos deben estar coordinados y saber qué necesita y hace el de al lado. Empresas como BHP Billiton y Codelco declaran entre sus valores el trabajo en equipo.
Estabilidad	Grado en que las decisiones organizacionales y las acciones enfatizan el mantener el status quo en la organización.	Fundición Las Palmas es una organización dedicada a la fundición de hierro para empresas que fabrican automóviles. En los últimos años, las políticas de la organización se han enfocado en mantener los procesos empleados hasta ahora, con maquinaria poco actualizada, sin inversión en la mejora de las mismas (solo en su mantención). A esto se suma que es una empresa familiar, de modo que la gerencia se ha mantenido siempre dentro de la propia familia del fundador.
Atención a los Detalles	Grado en que se espera que los empleados muestren precisión, análisis y atención a los detalles en el trabajo que realizan.	Andes Airport, una empresa dedicada a la atención de vuelos, tiene como elemento central la precisión durante la operación, desde la llegada hasta la salida del avión. Esto se refleja en aspectos tan concretos como los bonos que reciben los empleados en función de metas, donde la cantidad de errores cometidos (embarcar equipaje en aviones que no corresponde, o dañar la aeronave) repercute directamente en la remuneración.

Dimensiones	Características	Ejemplo
Orientación al Resultado	Grado en que los gerentes o jefes se enfocan en los resultados, más que en cómo dichos resultados son alcanzados efectivamente por sus colaboradores (subordinados).	El rubro de la Consultoría tiene muy marcada la orientación hacia los resultados. Al tener diversos clientes y depender de los tiempos de estos y no sólo de la gestión interna, las consultoras tienden a poner el foco en que sus empleados cumplan con las labores en el tiempo destinado. Así, se promueve la mentalidad de que es tarea del consultor entregar resultados de calidad, y gestionar por su cuenta el proceso.
Competitividad	Grado en que se motiva a los empleados a tener un enfoque competitivo en lugar de cooperativo.	En general, las organizaciones dedicadas al retail promueven la competencia entre sus empleados. Esto se refleja en aspectos tales como los bonos por venta, donde cada empleado gana un porcentaje por el total vendido a final del mes, lo que promueve la competencia por los clientes.
Innovación y Toma de Riesgos	Grado en que los empleados son motivados para innovar y tomar riesgos en el trabajo (no refiere a decisiones que pongan en riesgo la seguridad propia o la de otros, sino que al grado de libertad de acción y decisión en el puesto de trabajo).	3M es una empresa que desde sus inicios ha demostrado que la innovación puede ser parte de la Cultura Organizacional: desde la creación del papel lija resistente al agua, en el año 1920, hasta la fabricación de teléfonos celulares en la década actual, la empresa ha considerado siempre la innovación como un elemento distintivo. Lo anterior se refleja en sus políticas internas, destinando un 15% del tiempo de los empleados a desarrollar proyectos personales, y exigiendo que el 30% de los ingresos provengan de productos desarrollados en los últimos 4 años.
Orientación a las Personas	Grado en que durante el proceso de toma de decisiones se consideran los efectos que tendrán éstas en los miembros de la organización.	Esta dimensión suele ser alta en los colegios, donde la “mano de obra” (el profesorado) es a la vez la cara visible para los alumnos. Por esta razón, los procesos de toma de decisiones en muchos colegios consideran el impacto que tendrá cualquier nuevo procedimiento en los profesores, de modo de mitigar posibles efectos negativos.

Modelo de Edgar Schein:

Dimensiones	Características
Artefactos	<p>Todo aquello que uno encuentra al entrar a una organización y observarla. Es decir, todo lo que podemos ver, oír y sentir en una organización. Ejemplos de esto son: los códigos de vestimenta, los horarios de trabajo, los eventos sociales que se realizan, símbolos o estandartes que los representan, ritos y rituales, la jerga propia de la organización, el nivel de formalidad e informalidad en las relaciones de autoridad, la forma en que se toman las decisiones, etc.</p>
Valores	<p>Refiere a los valores que la organización considera como propios. Generalmente, han sido declarados por la institución, como parte de la visión de cómo debe operar a futuro para mantenerse vigente. Suelen ser del tipo: integridad, precisión, compromiso, excelencia, eficiencia, confiabilidad, etc.</p>
Supuesto Básicos	<p>Son todas aquellas creencias, valores y supuestos que han sido aprendidos en la organización a lo largo de su historia, y que se han convertido en elementos compartidos por sus miembros, quienes los dan por sentado. Es esta dimensión la que constituye la verdadera identidad de la organización, impactando realmente en el actuar de las personas. No necesariamente se correlaciona con los Valores declarados (de hecho, un supuesto básico puede ser contrario a un Valor declarado). Por ejemplo, un supuesto básico puede ser la importancia del mérito propio por sobre la cooperación, siendo que la organización declara como Valor el respeto y confianza entre compañeros.</p>

Anexo 7. Hoja guía de la actividad “Así es como creemos que nos ven”.

Hoja Guía

“Así es como creemos que nos ven”

Objetivo: Reflexionar en torno a cómo la organización es percibida por otras entidades importantes para su funcionamiento.

Tiempo: tienen 10 minutos para dialogar, y sintetizar sus ideas en las cartulinas que les fueron entregadas.

Materiales: cada grupo dispondrá de tres cartulinas recortadas en rectángulos.

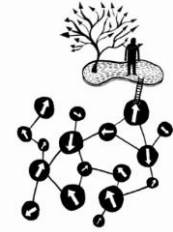
Instrucciones:

1. Cada grupo podrá compartir opiniones y puntos de vista respecto de cómo creen que los ven las diversas entidades y organizaciones con las que trabajan e interactúan.
2. Luego de realizada la conversación, podrán sintetizar sus opiniones en **conceptos o adjetivos**.
3. Una vez hecho esto, podrán elegir los **tres** conceptos o adjetivos que mejor representen la forma en que ellos creen que la organización es vista desde afuera, y anotarlas en las cartulinas.

Nivel de análisis	¿Cómo nos ven? ¿Cuál será su percepción de la institución? ¿Qué adjetivos o conceptos lo resumen?
Organizaciones que la institución fiscaliza y asesora	
Universidades y centros de investigación con los que trabajamos	
El Gobierno actual	
Otras instituciones públicas en general	
La Sociedad chilena en general	

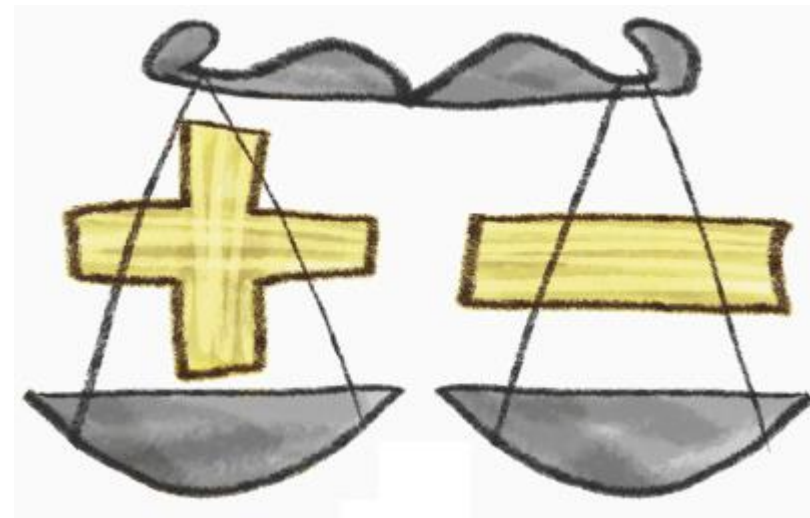
Anexo 8. Hoja guía de la actividad “La Línea del Tiempo”.

La Línea del Tiempo



Instrucciones:

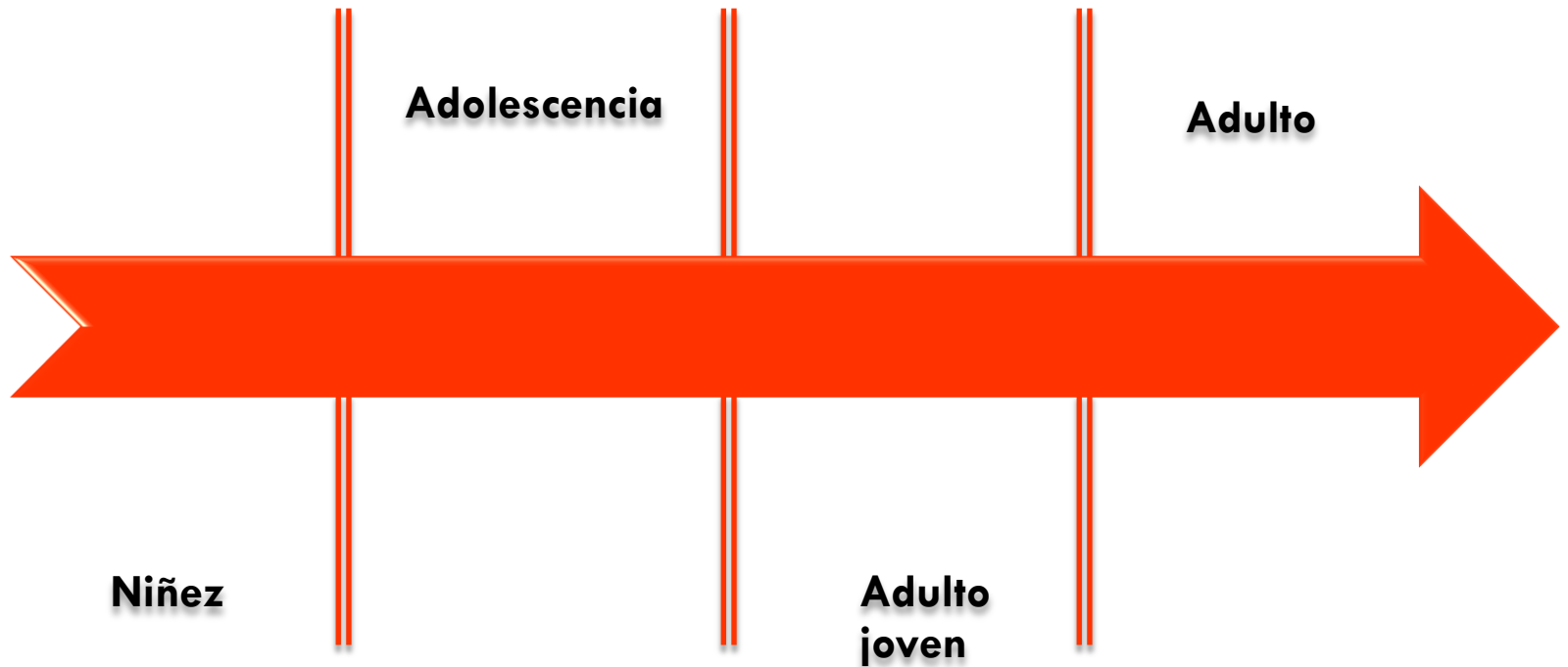
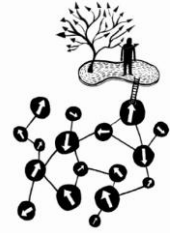
1. Elija los cuatro Cambios de mayor importancia en su vida, que puedan ser compartidos con un compañero.
2. Marque en la hoja en qué punto de su vida sucedió cada uno, e indique el año.
3. Defina aquellas cosas más positivas y más negativas que surgieron a partir de cada Cambio vivido, en la hoja 3 y 4.
4. Defina: ¿Cuáles fueron las etapas que pasó en los Cambios elegidos? ¿En qué orden las vivió?



“El progreso es una bonita palabra. Pero el cambio es su motivador”

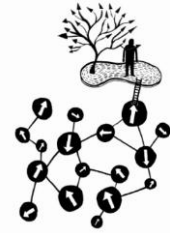
John Kennedy

La Línea del Tiempo



**“La vida es la suma de tus elecciones”
Albert Camus**

La Línea del Tiempo



Cambio 1:

Elementos
positivos

Elementos
negativos

Etapas
vivas

Cambio 2:

Elementos
positivos

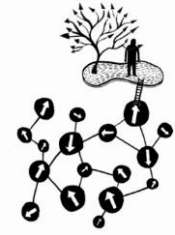
Elementos
negativos

Etapas
vivas

**“La adversidad tiene el efecto de dejar al descubierto talentos que,
en circunstancias favorables, habrían permanecido ocultos”**

Horacio

La Línea del Tiempo



Cambio 3:

Elementos
positivos

Elementos
negativos

Etapas
vivas

Cambio 4:

Elementos
positivos

Elementos
negativos

Etapas
vivas

“Cada persona elige si sale de la dificultad aplastada o perfeccionada”
Elisabeth Kübler-Ross

Anexo 9. Hoja guía de la actividad “Analizando el cambio”.

Hoja Guía “Analizando el Cambio”

Objetivo: aplicar las fases definidas desde el modelo presentado (anticipación, dejar ir, desorientación, revalorización, reafirmación) a un ejemplo de Cambio.

Tiempo: tienen 10 minutos para dialogar respecto del Cambio designado por el relator.

Instrucciones:

1. Cada grupo podrá dialogar en torno a cómo podrían **aplicarse las fases al Cambio designado**.
2. También podrán reflexionar sobre cuáles pueden ser las **emociones que comúnmente se presentarían ante dicho Cambio**, en cada una de las etapas.
3. Como apoyo para el diálogo, se adjunta una tabla resumen en la página 2, y una tabla guía en la página 3.

Fases	Descripción
1. Anticipación	Las personas saben que “algo” va a suceder. Es decir, se encuentran expectantes y temerosos ante lo que sucederá en la organización.
2. Dejar ir	Los miembros de la organización enfrentan el hecho de que las cosas son o serán distintas, y comienzan a “dejar ir” el pasado.
3. Desorientación	Las personas sienten que las cosas no son como antes, pero tampoco se han institucionalizado los cambios. Se trata de un momento intermedio entre “lo que era” y “lo que será”.
4. Revalorización	Los miembros comienzan a tener una nueva mirada de la situación, y a ver que hay diversas opciones de acción dentro de la organización, que surgen justamente a partir del proceso de cambio.
5. Reafirmación	Las personas pueden percibir los elementos positivos del cambio realizado, reconectándose nuevamente con el propósito o sentido de la organización.

Fases del Cambio	¿Cómo podría presentarse el Cambio en cada etapa?	¿Qué emociones se presentan en esta fase?
1. Anticipación		
2. Dejar ir		
3. Desorientación		
4. Revalorización		
5. Reafirmación		

Anexo 10. Bibliografía utilizada para el diseño del taller de Sensibilización de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio.

Módulo	Contenido	Fuente bibliográfica
Cultura Organizacional e Identidad	Concepto de Cultura Organizacional: definición	Martin, J. (2002). <i>Organizational Culture. Mapping the terrain</i> . Estados Unidos: Sage Publications.
		Robbins, S. y Coulter, M. (2006). <i>Management</i> . Estados Unidos: Pearson Education.
		Arriaga, M., Blutman, G., Carozzo, M., Cavallo, M., Kababe, C., Serlin, J., Stamatti, A., Viadana, A. y Zubeldía, M. (2005). Implementación de Cambios Culturales en las Organizaciones. <i>Décimas Jornadas "Investigaciones en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística"</i> .
		Blutman, G., Zubledia, M.; Arriaga, M., Viadana, A, Serlin, J., Stamatti, A. y Cavallo, M. (2007). Planificación del Cambio Cultural. <i>Undécimas Jornadas "Investigaciones en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística"</i> .
		Green, M. (2007). <i>Change Management Masterclass. A Step by Step Guide to Successful Change Management</i> . Filadelfia, Estados Unidos: Kogan Page.
	Factores que determinan la Cultura Organizacional: dimensiones.	Schein, E. (2006). So how can you assess your corporate culture? En J. V. Gallos (Ed.). <i>Organization development: A Jossey-Bass reader</i> (pp. 614-633). San Francisco: Jossey-Bass.
	Relación entre Cultura Organizacional y desempeño organizacional	Ilies, L. y Gavrea, C. (2008). The link between organizational culture and corporate performance – an overview. <i>Annals of Faculty of Economics, 4</i> , pp. 322-325.

Módulo	Contenido	Fuente bibliográfica
Cultura Organizacional e Identidad	Relación entre Cultura Organizacional y desempeño organizacional	Rodríguez, E. (2010). Estilos de Liderazgo, cultura organizativa y eficacia: un estudio empírico en pequeñas y medianas empresas. <i>Revista de Ciencias Sociales</i> , 4. Pp. 629-641.
		Collis, D. y Montgomery, C. (2008). Competir con los recursos. <i>Harvard Business Review</i> . Extraído el 15 de octubre de 2012, desde http://antoniobechara.files.wordpress.com/2010/08/competirconlosrecursos.pdf
	Relación entre Cultura, Identidad e Imagen Organizacional	Clases de Magíster en Dirección Estratégica de Recursos Humanos y Comportamiento Organizacional, impartido en la Pontificia Universidad Católica de Chile.
		Fombrun, C. y Van Riel, C. (2004). <i>Fame y Fortune. How Successful Companies Build Winning Reputations</i> . Prentice Hall: Estados Unidos. Edelman, B. y Eisenmann, T. (2010). Google Inc. <i>Harvard Business Review</i> .
Cambio Organizacional	Definición de Cambio Organizacional	Tsoukas, H. y Chia, R. (2002). On Organizational Becoming: Rethinking Organizational Change. <i>Organization Science</i> , 13, pp. 567-582.
		Hamel, G. y Prahalad, C. (1994). <i>Competing for the 21Future</i> . Harvard Business Review: Estados Unidos.
		García, G. (2005). Herramienta para el diagnóstico de la resistencia al Cambio durante el desarrollo de proyectos mayores. <i>Estudios Gerenciales</i> , 96, pp. 57-106.
		Uzcátegui, Y., Rodríguez, M., y Mendoza, H. (2005). Los relieves del Cambio y la condición humana. Una mirada desde el género y la resistencia al Cambio. <i>Revista venezolana de Estudios de la Mujer</i> , 10, pp. 85-102.

Módulo	Contenido	Fuente bibliográfica
Cambio Organizacional	Definición de Cambio Organizacional	Elorduy, J. (1993). <i>Estrategia de Empresa Y Recursos Humanos</i> . McGraw-Hill: España.
		Danisman, A. (2010). Good intentions and failed implementation: Understanding culture-based resistance to organizational change. <i>European Journal of Work and Organizational Psychology</i> , 19, 200-220.
		Hidalgo, A. (2008). La innovación en procesos: un Cambio de paradigma. <i>Conocimiento e innovación: retos de la gestión empresarial</i> . Universidad Nacional Autónoma de México: México.
		Green, M. (2007). <i>Change Management Masterclass. A Step by Step Guide to Successful Change Management</i> . Inglaterra: Kogan Page.
	Fases que conforman un proceso de Cambio Organizacional exitoso	Kotter, J. (1997). <i>Leading Change</i> . Harvard Business Review Scholar Press: Estados Unidos.
		Meyer, C. y Stensaker, I. (2006). Developing Capacity for Change. <i>Journal of Change Management</i> , 6, pp. 217-231.
		Nelissen, P. y van Selm, M. (2007). Surviving organizational change: how management communications helps balance mixed feelings. <i>Corporate Communications</i> , 3, pp. 306-318.
	Fases que describen cómo afectan los procesos de Cambio Organizacional a los miembros de las organizaciones	Presentación “ <i>The Context for Change</i> ”, desarrollada por la consultora Lee Hecht Harrison.
		Presentación “ <i>Driving engagement to deliver results</i> ”, desarrollada por la consultora Lee Hecht Harrison.
		Noer, D. (1997). <i>Breaking free. A Prescription for Personal and Organizational Change</i> . Estados Unidos: Jossey-Bass.
	Presentación del Modelo de Resiliencia Personal y sugerencias para enfrentar de mejor manera los Cambios	Atehortúa, M. (2002). Resiliencia: otra perspectiva de las experiencias sociales y personales dentro de la empresa. <i>Estudios Gerenciales</i> , 82, pp. 47-55.
		Lee Hecht Harrison, Inc. (1999). <i>Desarrollando la Resiliencia Personal: Aprendiendo a Crecer en la Ambigüedad y el Cambio</i> . People&Partners.

Anexo 11. Evaluación de reacción.

EVALUACIÓN DE SATISFACCIÓN				
Curso: _____	Relator: _____			
Fecha inicio: _____	Fecha término: _____ Sala / Lugar: _____			

Su opinión es muy importante para nosotros. Por ello, le pedimos que responda esta breve encuesta para conocer su evaluación de la actividad de formación, lo que nos permitirá **mantener** y **mejorar** su implementación. Por favor, responda frente a cada afirmación utilizando la siguiente escala, **marcando con una X la alternativa que mejor represente su opinión**. Si usted considera que la afirmación **NO aplica**, por favor marque el casillero correspondiente.

1	2	3	4	5
En total Desacuerdo	En Desacuerdo	Neutral	De Acuerdo	En total Acuerdo

Experiencia de capacitación	1	2	3	4	5	
La información previa sobre sala, horarios y objetivos fue clara y oportuna.						NA
El lugar donde se realizó la capacitación fue adecuado (tamaño, temperatura, equipos).						
Instructor/Facilitador	1	2	3	4	5	
Demuestra dominio del tema, argumentando con evidencia y respondiendo preguntas complejas.						NA
Demuestra habilidades de comunicación, explicando con claridad y ayudando a comprender.						
Estimula la participación, generando un ambiente cálido y motivante.						
Demuestra cómo aplicar los contenidos al puesto de trabajo.						
Programa de la actividad	1	2	3	4	5	
Los objetivos de aprendizaje fueron claros, desafiantes y alcanzables.						NA
Los contenidos fueron presentados de forma lógica y coherente.						
La metodología fue desafiante, manteniéndome involucrado(a) y activo(a).						
Las evaluaciones fueron adecuadas a la forma de enseñar los contenidos.						
La duración de la actividad fue adecuada a los objetivos de aprendizaje.						
Relevancia de la actividad	1	2	3	4	5	
La actividad fue realizada en el momento oportuno.						NA
Mis conocimientos y/o habilidades han aumentado/aumentarán con esta actividad.						
Los contenidos son aplicables a la realidad de mi trabajo.						
Evaluación global	1	2	3	4	5	
La actividad realizada fue de muy alta calidad.						NA
Este taller está dentro de los mejores talleres a los que he asistido en el último tiempo.						
Con absoluta certeza recomendaría este taller a otra persona dentro de la organización.						

En relación a esta actividad de formación:
Lo que más me gustó fue ...
Esta actividad mejoraría si ...
Finalmente, lo que aprendí/o me llevo de esta actividad es ...

¡Muchas gracias por su tiempo!

Anexo 12. Evaluación de aprendizaje y Tabla que detalla los ítems vinculados a cada objetivo de aprendizaje específico.

EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE

Taller de Cultura Organizacional y Gestión del Cambio

Importante: este documento es un CUADERNILLO DE PREGUNTAS, por favor no raye ni marque este cuadernillo. Responda sólo en la hoja de respuestas, pues **SÓLO ELLE SE REVISARÁ. MARQUE UNA SOLA ALTERNATIVA POR PREGUNTA.**

PREGUNTAS

1. La Cultura Organizacional refiere a:
 - a. La manera en que una organización desarrolla el conocimiento de sus miembros, a través de capacitaciones, cursos, etc.
 - b. El conjunto de significados, creencias y experiencias compartidas, que le entrega a los miembros de la organización una realidad común y aceptada.
 - c. La descripción de los cargos en una organización, con el objetivo de declarar las habilidades necesarias para cada cargo.
 - d. Las actividades de extensión cultural que realiza una organización.
2. ¿Cuál de las siguientes alternativas **NO** corresponde a una dimensión de la Cultura Organizacional?
 - a. La orientación hacia las personas.
 - b. La atención a los detalles.
 - c. La innovación y toma de riesgos.
 - d. El desarrollo de actividades de tipo formativo.
3. ¿Cuál de las siguientes alternativas corresponde al espacio que aparece en blanco?



- a. Identidad.
 - b. Globalización.
 - c. Liderazgo y supervisión.
 - d. Miembros.
4. Respecto de la relación entre el Cambio y la Cultura Organizacional, es posible afirmar que:
- a. Para que el Cambio sea exitoso, la Cultura siempre debe ser modificada para lograr mejoras en la organización.
 - b. Para que el Cambio sea exitoso, debe sustentarse en la Cultura propia de la organización.
 - c. La Cultura es por definición incompatible con el Cambio.
 - d. Para que el Cambio sea exitoso, la Cultura debe ser definida detalladamente por los directivos de la organización.
5. El Cambio Organizacional puede ser entendido como:
- a. La mejora en las funciones y estándares de una organización.
 - b. Toda modificación en la cultura o estructura y que es relativamente perdurable.
 - c. La transformación de la infraestructura de una organización.
 - d. La rotación de la mayoría de los miembros de una organización.
6. En los procesos de Cambio Organizacional, la participación es un aspecto muy importante. Lo anterior se debe a que:
- a. La participación permite que los trabajadores tengan un mayor entendimiento y compromiso con el Cambio.
 - b. Involucrar a las personas en los procesos de Cambio toma poco tiempo, por lo que es ideal para apresurar su implementación.
 - c. La participación permite que los directivos les digan a los funcionarios qué hacer y cómo hacerlo.
 - d. Todas las anteriores.
7. Respecto de cómo las personas enfrentamos el Cambio Organizacional, se puede afirmar que:
- a. El éxito del Cambio Organizacional depende de que las jefaturas no se involucren.
 - b. Las personas tendemos a sentirnos cómodos frente al Cambio.
 - c. La mejor forma de enfrentar el Cambio, es buscar los resultados positivos que pueda traer para mí, mis compañeros y la organización.
 - d. El cambio siempre es positivo.
8. ¿Cuáles son las fases por las que pasa una persona frente al Cambio?

- a. Depresión, Dejar ir, Energización.
- b. Anticipación, Dejar ir, Desorientación, Revalorización, Reafirmación.
- c. Tranquilidad, Rabia, Frustración, Reflexión, Activación.
- d. Desorientación, Expectación, Análisis, Ejecución.

9. La Resiliencia Personal es muy útil frente a los Cambios Organizacionales, ya que:
- a. Permite elaborar una planificación detallada del Cambio.
 - b. Permite no tener que adaptarse a los Cambios.
 - c. Permite convencer a otros para que participen del Cambio Organizacional.
 - d. Permite enfrentar bien el estrés, mantener la productividad y acomodarse a situaciones variables.
10. ¿Cuál de las dimensiones de la Resiliencia Personal es más importante para usted?
- a. Comprenderse a sí mismo.
 - b. Conocer el territorio.
 - c. Conectarse con recursos.
 - d. Tomar acción.

A continuación se detalla a qué objetivo específico está vinculada cada pregunta (esto no formaba parte de la evaluación entregada a los participantes):

Objetivo Específico	N° de Pregunta
Describir el concepto de Cultura Organizacional y sus principales componentes	1 y 2
Identificar la relación entre la Cultura Organizacional y los estilos de trabajo de las personas que pertenecen a dicha organización	--
Explicitar las características de la identidad propia, tanto del punto de vista interno como del cómo los participantes creen que la organización es vista desde afuera	3
Describir el concepto de Cambio y sus principales componentes	4 y 5
Identificar las fases de un proceso de Cambio y su impacto en las personas y en la organización	6, 7, 8, 9 y 10

Anexo 13. Resultados cuantitativos de la evaluación de reacción en la primera aplicación del taller, por ítem y dimensión.

Resultados cuantitativos		Comunicación interna		Liderazgo y Supervisión		Clima Organizacional		Cultura Organizacional y Gestión del Cambio	
Dimensión	Ítem	̄ X ítem	̄ X Categoría	̄ X Ítem	̄ X Categoría	̄ X Ítem	̄ X Categoría	̄ X ítem	̄ X Categoría
Experiencia capacitación	La información previa sobre sala, horarios y objetivos fue clara y oportuna.	5.00	4.88	4.40	4.20	4.20	3.98	4.47	4.12
	El lugar donde se realizó la capacitación fue adecuado (tamaño, temperatura, equipos).	4.75		4.00		3.76		3.77	
Instructor Facilitador	Demuestra dominio del tema, argumentando con evidencia y respondiendo preguntas complejas.	4.88	4.84	5.00	4.95	4.85	4.78	4.53	4.35
	Demuestra habilidades de comunicación, explicando con claridad y ayudando a comprender.	4.88		5.00		4.87		4.42	
	Estimula la participación, generando un ambiente cálido y motivante.	4.88		4.90		4.85		4.16	
	Demuestra cómo aplicar los contenidos al puesto de trabajo.	4.75		4.90		4.54		4.30	

Resultados cuantitativos		Comunicación interna		Liderazgo y Supervisión		Clima Organizacional		Cultura Organizacional y Gestión del Cambio	
Dimensión	Ítem	Ī ítem	Ī Categoría	Ī Ítem	Ī Categoría	Ī Ítem	Ī Categoría	Ī ítem	Ī Categoría
Programa de la Actividad	Los objetivos de aprendizaje fueron claros, desafiantes y alcanzables.	4.75	4.75	4.78	4.82	4.35	4.50	4.19	4.22
	Los contenidos fueron presentados de forma lógica y coherente.	4.88		5.00		4.55		4.46	
	La metodología fue desafiante, manteniéndome involucrado(a) y activo(a).	4.88		4.89		4.55		4.09	
	Las evaluaciones fueron adecuadas a la forma de enseñar los contenidos.	4.63		4.78		4.54		4.23	
	La duración de la actividad fue adecuada a los objetivos de aprendizaje.	4.63		4.67		4.50		4.12	
Relevancia de la Actividad	La actividad fue realizada en el momento oportuno.	4.25	4.67	3.30	4.17	3.90	3.98	3.75	3.93
	Mis conocimientos y/o habilidades han aumentado/aumentarán con esta actividad.	4.88		4.50		3.93		4.00	
	Los contenidos son aplicables a la realidad de mi trabajo.	4.88		4.70		4.10		4.04	

Resultados cuantitativos		Comunicación interna		Liderazgo y Supervisión		Clima Organizacional		Cultura Organizacional y Gestión del Cambio	
Dimensión	Ítem	Ā ítem	Ā Categoría	Ā Ítem	Ā Categoría	Ā Ítem	Ā Categoría	Ā ítem	Ā Categoría
Evaluación Global	La actividad realizada fue de muy alta calidad.	4.75	4.71	4.60	4.73	4.25	4.09	4.16	3.94
	Este taller está dentro de los mejores talleres a los que he asistido en el último tiempo.	4.63		4.60		3.83		3.68	
	Con absoluta certeza recomendaría este taller a otra persona dentro de la organización.	4.75		5.00		4.18		3.98	
PROMEDIO GLOBAL		4.77		4.57		4.26		4.11	

Anexo 14. Resultados cualitativos de la evaluación de reacción en la primera aplicación del taller (comentarios de los participantes).

Resultados cualitativos (Comentarios y/o Sugerencias)			
Participante	Lo que más me gustó fue...	Esta actividad mejoraría si...	Finalmente, lo que aprendí o me llevo de esta actividad es...
1	las actividades prácticas	fuese en un lugar que permita desconectarse del trabajo	conceptos y aplicaciones de cultura organizacional
2	-----	-----	-----
3	la claridad y síntesis de los conceptos	se buscaran más aplicaciones en la INSTITUCIÓN	la interacción con los compañeros
4	-----	-----	-----
5	-----	-----	-----
6	-----	-----	-----
7	el teatro	el relator más activo	a entender cómo es la cultura institucional
8	-----	-----	-----
9	obras de teatro		
10	-----	-----	-----
11			

Resultados cualitativos (Comentarios y/o Sugerencias)			
Participante	Lo que más me gustó fue...	Esta actividad mejoraría si...	Finalmente, lo que aprendí o me llevo de esta actividad es...
12	grupo actoral	más dinámica	cambio cultural y organizacional en dimensiones
13	Dinámico	no fuera obligatorio	aprender a enfrentar el cambio
14	-----	-----	-----
15	-----	-----	-----
16	-----	-----	-----
17	presentación teatral		
18	la presentación del grupo teatral jauja	fuese focalizada en la realidad institucional	que el cambio es posible y necesario si queremos mejores resultados
19	-----	-----	-----
20	-----	-----	-----
21	los temas tratados	se acortara a media jornada	que se puede cambiar nuestra organización
22	la información entregada, las actividades	la relatora tuviese mayor feeling con el público	conocer fundamentos y aplicaciones para enfrentar la cultura y gestión del cambio
23	los ejemplos a través de presentación teatral – musical	-----	planificar las etapas de cómo enfrentar el cambio
24	lo claro y preciso de los temas	-----	que el cambio es a largo plazo

Resultados cualitativos (Comentarios y/o Sugerencias)			
Participante	Lo que más me gustó fue...	Esta actividad mejoraría si...	Finalmente, lo que aprendí o me llevo de esta actividad es...
25	el trabajo en equipo y las diferentes opiniones	-----	-----
26	-----	-----	-----
27	que capacitando ayuda a ordenar y aclarar para poder hacer cambios	-----	-----
28	las actividades grupales	-----	una forma más ordenada de enfrentar estos temas
29	las actividades grupales, simples y entretenidas	-----	apuntes y positivismo
30	conocer temas diferentes clima laboral	fueran otras las fechas del curso	un conocimiento adicional del tema
31	el grupo coral	se desarrollara más dinámica la parte del relator	que la cultura puede cambiar
32	-----	esto fuera dirigido a grupo de interés específico, y no general, como se enfoca el curso, esto no genera cambio	los apuntes
33	-----	-----	-----
34	-----	-----	-----

Resultados cualitativos (Comentarios y/o Sugerencias)			
Participante	Lo que más me gustó fue...	Esta actividad mejoraría si...	Finalmente, lo que aprendí o me llevo de esta actividad es...
35	el contenido del curso, ya que aporta además de lo laboral, a lo personal	-----	acercamiento personal para enfrentar y aceptar los cambios (cualesquiera sean)
36	el poder darle una identidad a la organización (INSTITUCIÓN)	fuese un poco más dinámica	características para identificar la identidad de la INSTITUCIÓN
37	interactivo, con trabajo grupal	se hiciera a mediados de año o antes	conocer más sobre la gestión del cambio
38	-----	-----	-----
39	-----	-----	-----
40	el contenido del curso	la jefatura de la institución estuviera junto al resto de los funcionarios	si no existe una actitud positiva frente al cambio, lo más probable es que no pueda involucrarme en éste
41	las dinámicas que me permitieron interactuar con colegas del trabajo	se tuviese claridad en la institución de lo que se espera obtener	que siempre se puede mejorar dependiendo de la actitud de las jefaturas y personal
42	-----	-----	-----

Resultados cualitativos (Comentarios y/o Sugerencias)			
Participante	Lo que más me gustó fue...	Esta actividad mejoraría si...	Finalmente, lo que aprendí o me llevo de esta actividad es...
43	la obra de teatro	fuera en un ambiente más cómodo	cómo poder implementar un cambio ya sea en lo personal, laboral e institucional
44	la metodología y actividades del taller	-----	una mejor forma de enfrentar mi realidad laboral
45	-----	-----	-----
46	-----	-----	todo sirve en la vida
47	los actores/las actividades grupales	-----	nuevos conocimientos del tema referido
48	el grupo teatral	-----	-----
49	-----	-----	
50	-----	-----	-----
51	la participación de los grupos	hubiera mejor condición ambiental	-----
52	ejemplos teatrales y material audiovisual	fuera un poco más dinámico, a ratos uno se cansa	Esperanza
53	la novedad de las metodologías	incluyera videos y experiencias reales	comprender mejor los cambios

Resultados cualitativos (Comentarios y/o Sugerencias)			
Participante	Lo que más me gustó fue...	Esta actividad mejoraría si...	Finalmente, lo que aprendí o me llevo de esta actividad es...
54	trabajar en equipo, la cohesión que se produjo	este tipo de talleres los realizaran para las jefaturas	a ser más optimista
55	conocer nuevas herramientas	se incluyeran temas de la organización	Conocimiento
56	-----	-----	-----
57	la obra del coro	La relatora fuera un poco más veloz	lo de la cultura en mi organización y mi rol como funcionario INSTITUCIÓN

Anexo 15. Resultados cuantitativos de la evaluación de reacción en la segunda aplicación del taller, por ítem y dimensión.

Resultados cuantitativos		Comunicación interna		Liderazgo y Supervisión		Clima Organizacional		Cultura Organizacional y Gestión del Cambio	
Dimensión	Ítem	Ā ítem	Ā Categoría	Ā ítem	Ā Categoría	Ā ítem	Ā Categoría	Ā ítem	Ā Categoría
Experiencia capacitación	La información previa sobre sala, horarios y objetivos fue clara y oportuna.	4,85	4,84	4.60	4.70	4,58	4,38	4,72	4.55
	El lugar donde se realizó la capacitación fue adecuado (tamaño, temperatura, equipos).	4,82		4.80		4,17		4,38	
Instructor Facilitador	Demuestra dominio del tema, argumentando con evidencia y respondiendo preguntas complejas.	4,86	4,81	4.94	4.84	4,77	4,70	4,65	4.53
	Demuestra habilidades de comunicación, explicando con claridad y ayudando a comprender.	4,82		4.94		4,82		4,59	
	Estimula la participación, generando un ambiente cálido y motivante.	4,96		4.88		4,71		4,41	
	Demuestra cómo aplicar los contenidos al puesto de trabajo.	4,61		4.63		4,49		4,48	

Resultados cuantitativos		Comunicación interna		Liderazgo y Supervisión		Clima Organizacional		Cultura Organizacional y Gestión del Cambio	
Dimensión	Ítem	× Ítem	× Categoría	× Ítem	× Categoría	× Ítem	× Categoría	× ítem	× Categoría
Programa de la Actividad	Los objetivos de aprendizaje fueron claros, desafiantes y alcanzables.	4,50	4,51	4.44	4.39	4,31	4,50	4,48	4.49
	Los contenidos fueron presentados de forma lógica y coherente.	4,64		4.63		4,63		4,57	
	La metodología fue desafiante, manteniéndome involucrado(a) y activo(a).	4,54		4.56		4,56		4,42	
	Las evaluaciones fueron adecuadas a la forma de enseñar los contenidos.	4,61		4.44		4,48		4,59	
	La duración de la actividad fue adecuada a los objetivos de aprendizaje.	4,25		3.88		4,50		4,39	
Relevancia de la Actividad	La actividad fue realizada en el momento oportuno.	3,85	4,15	3.50	4.29	3,97	4,16	4,09	4.27
	Mis conocimientos y/o habilidades han aumentado/aumentarán con esta actividad.	4,32		4.69		4,19		4,27	
	Los contenidos son aplicables a la realidad de mi trabajo.	4,29		4.69		4,34		4,45	

Resultados cuantitativos		Comunicación interna		Liderazgo y Supervisión		Clima Organizacional		Cultura Organizacional y Gestión del Cambio	
Dimensión	Ítem	Ā ítem	Ā Categoría	Ā Ítem	Ā Categoría	Ā Ítem	Ā Categoría	Ā ítem	Ā Categoría
Evaluación Global	La actividad realizada fue de muy alta calidad.	4,41	4,25	4.50	4.52	4,43	4,32	4,38	4.19
	Este taller está dentro de los mejores talleres a los que he asistido en el último tiempo.	4,11		4.44		4,12		3,92	
	Con absoluta certeza recomendaría este taller a otra persona dentro de la organización.	4,22		4.63		4,40		4,25	
PROMEDIO GLOBAL		4,51		4,55		4,41		4,41	

Anexo 16. Resultados cualitativos de la evaluación de reacción en la segunda aplicación del taller (comentarios de los participantes).

Resultados cualitativos (Comentarios y/o Sugerencias)			
Participante	Lo que más me gustó fue...	Esta actividad mejoraría si...	Finalmente, lo que aprendí o me llevo de esta actividad es...
1	hacer dinámicas en equipo	más actividades prácticas	es posible el cambio
2	interactuar con mis compañeros		reconocer las etapas del cambio
3	lo claro que se dictó la clase	Por supuesto! Espero?	es muy importante aprender a ser mejor
4	-----	-----	-----
5	la actuación del cambio organizacional	si se entendiera qué cambios se implementan en la INSTITUCIÓN	buen día de reflexión y aprendizaje
6	el manejo de la relatora	se hiciera una recapitulación y resumen	identificar las dimensiones y componentes del cambio en las organizaciones
7	el coro o actividad de actores	-----	-----
8	-----	-----	-----
9	interacción y forma didáctica de entregar los conocimientos	-----	debo adaptarme a los posibles cambios
10	-----	-----	-----

Resultados cualitativos (Comentarios y/o Sugerencias)			
Participante	Lo que más me gustó fue...	Esta actividad mejoraría si...	Finalmente, lo que aprendí o me llevo de esta actividad es...
11	los valores, la postura frente a diferentes situaciones	fuera más dinámica y asientos menos duros	como es mi lugar de trabajo, sus valores y como enfrentar situaciones variadas
12	el coro	Está bien	a entender y llevar mejor el cambio
13	la obra de los cantores y las dinámicas	se pone en práctica en nuestro entorno	positivismo, fortalezas y mejorar mis debilidades
14	-----	-----	-----
15	relatora muy clara	-----	motivación
16	el teatro	-----	ayuda personal
17	la interacción de grupo y la presentación de actores	fue bien	los cambios involucran a los grupos en la organización y compromiso con ella
18	-----	-----	-----
19	lo dinámico del taller	se avisara con más anticipación	el cambio depende de uno
20	conceptualizar ideas que generalmente se aplican	-----	-----
21	-----	-----	-----
22	la voz de la relatora	fuera mucho más dinámica	que hay que estar dispuestos al cambio

Resultados cualitativos (Comentarios y/o Sugerencias)			
Participante	Lo que más me gustó fue...	Esta actividad mejoraría si...	Finalmente, lo que aprendí o me llevo de esta actividad es...
23	la participación que logró el relator y el grupo de teatro	se realizara como asesoría a la INSTITUCIÓN	el entendimiento de las cosas pueden cambiar en la institución
24	-----	-----	-----
25	los ejercicios realizados	los grupos fueran más reducidos	como adaptarme al cambio
26	el trabajo en equipo, recoger las impresiones de colegas	aplicar ludoaprendizaje, y la relatora identifica la edad de los funcionarios	todo cambio es posible
27	la actuación de los artistas	más interactivo y ágil, no tan teórico	muy buena y positiva impresión
28	los ejemplos	no tengo sugerencias	que todo cambia
29	-----	-----	-----
30	-----	-----	-----
31	-----	-----	-----
32	mezcla de actividades	se considerara más la contingencia de la institución	la comprensión de las fases del cambio
33	cómo la relatora se involucró con los grupos	-----	herramientas para utilizar en mi trabajo y mi vida personal
34	-----	-----	-----

Resultados cualitativos (Comentarios y/o Sugerencias)			
Participante	Lo que más me gustó fue...	Esta actividad mejoraría si...	Finalmente, lo que aprendí o me llevo de esta actividad es...
35	Dinámica	-----	-----
36	sin comentario	sin comentario	sin comentario
37	las dinámicas de grupo	los funcionarios se involucraran más en la capacitación	a que el cambio siempre hay que ver lo positivo
38	la dramatización del grupo de cantantes	fuera para menos personas en un lugar más acogedor	conceptos nuevos aprendidos
39	obra teatro	fuese más dinámico	comprender mi entorno laboral
40	las interacciones de grupo, para compartir ideas acerca de la institución	las dinámicas fuesen menos estáticas	evaluar lo positivo de los cambios
41	-----	-----	-----
42	los trabajos grupales	los asientos fueran más cómodos	cómo enfrentar los cambios
43	trabajo en grupo	-----	-----
44	la claridad de la relatora	se aplican los conceptos evaluados en el taller en mi institución	Excelente!
45	-----	-----	-----
46	la representación teatral	-----	-----

Resultados cualitativos (Comentarios y/o Sugerencias)			
Participante	Lo que más me gustó fue...	Esta actividad mejoraría si...	Finalmente, lo que aprendí o me llevo de esta actividad es...
47	las exposiciones, los trabajos grupales, la dinámica de la representación	si fuera en más tiempo, en 2 jornadas	conocimiento personal aplicable a mi trabajo
48	la alta participación y conocer compañeros de trabajo	más aplicación a los trabajos	qué es la cultura organizacional, enfrentar de mejor forma los cambios
49	participación con actividades de grupo	se escuchara mejor, a veces se pierde el sonido y se desconcentra	disposición al cambio
50	las dinámicas de los cantantes	fueran más completos	a reflexionar y ver qué estoy haciendo
51	la actuación, música entretenida y la interlocutora muy simpática y empática	-----	enriquecimiento personal
52	la claridad para poner con ejemplos sus ideas	le agregaría más ejercicios	poder fortalecer mi aceptación frente a situaciones de relaciones de trabajo
53	lo interactiva que fue la profe para dictar la charla	-----	que los cambios son buenos y que debemos tener una actitud positiva para adaptarlos en la organización
54	el trabajo en grupo, la representación teatral	se dedicara una jornada más extensa al tema	que con los cambios de actitud, positivismo y buena disposición, podemos enfrentar cualquier cambio que la institución efectúe

Resultados cualitativos (Comentarios y/o Sugerencias)			
Participante	Lo que más me gustó fue...	Esta actividad mejoraría si...	Finalmente, lo que aprendí o me llevo de esta actividad es...
55	la disposición a explicar y el grupo teatral	-----	Buena
56	el coro de apoyo	-----	-----
57	-----	-----	-----
58	los talleres	fuera al aire libre, en otro lugar	el trabajo en equipo con mis compañeros
59	actividades grupales	se realizara en meses previos, no a finales del año	motivación, esta institución puede renovarse y cambiar si nos lo proponemos y actuamos en conjunto
60	ejemplos entregados por los relatores, en particular la obra de teatro	-----	Aplicable en todo ámbito de mi vida. Adicionalmente me permitió identificar la percepción de mis colegas frente a un potencial cambio
61	-----	-----	-----
62	el relator y todas las personas que trabajaron junto a ella	-----	ser positiva
63	la representación artística de las situaciones tratadas en el taller	-----	cómo se puede producir un cambio en la organización
64	el coro	-----	-----
65	-----	-----	-----

Anexo 17. Prueba de chi-cuadrado para las variables sociodemográficas (rango etario, escalafón, rango de años en la organización, sexo), comparando ambos grupos. Se evidencia que no hubo diferencias significativas ($p > 0.05$) entre las aplicaciones, para ninguna de las variables, exceptuando sexo ($p < 0.05$).

Pruebas de chi-cuadrado (rango etario)

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,070 ^a	4	,280
Razón de verosimilitudes	5,177	4	,270
Asociación lineal por lineal	,748	1	,387
N de casos válidos	128		

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,89.

Pruebas de chi-cuadrado (escalafón)

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,982 ^a	2	,612
Razón de verosimilitudes	,985	2	,611
Asociación lineal por lineal	,166	1	,683
N de casos válidos	131		

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 11,73.

Pruebas de chi-cuadrado (rango de años en la organización)

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,269 ^a	3	,153
Razón de verosimilitudes	5,400	3	,145
Asociación lineal por lineal	,018	1	,893
N de casos válidos	131		

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 11,24.

Pruebas de chi-cuadrado (sexo)

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,250 ^a	1	,039		
Corrección por continuidad ^b	3,554	1	,059		
Razón de verosimilitudes	4,278	1	,039		
Estadístico exacto de Fisher				,052	,029
Asociación lineal por lineal	4,217	1	,040		
N de casos válidos	131				

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 27,85.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

Anexo 18. Prueba de muestras independientes: diferencias entre ambas imparticiones, para cada dimensión contenida en la evaluación de reacción. Aparecen marcadas aquellas dimensiones en las que no hubo diferencias significativas ($p > 0.05$) entre las aplicaciones.

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Experiencia de capacitación	Se han asumido varianzas iguales	1,620	,206	4,189	120	,000	,46613	,11127	,24581	,68644
	No se han asumido varianzas iguales			4,117	104,145	,000	,46613	,11322	,24160	,69065
Instructor Facilitador	Se han asumido varianzas iguales	6,146	,015	1,793	120	,075	,18758	,10462	-,01955	,39472
	No se han asumido varianzas iguales			1,769	107,955	,080	,18758	,10604	-,02261	,39778
Programa de la Actividad	Se han asumido varianzas iguales	5,884	,017	2,863	120	,005	,29495	,10304	,09095	,49896
	No se han asumido varianzas iguales			2,803	100,400	,006	,29495	,10522	,08622	,50369

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Relevancia de la Actividad	Se han asumido varianzas iguales	1,359	,246	3,101	120	,002	,36793	,11865	,13301	,60284
	No se han asumido varianzas iguales			3,064	109,433	,003	,36793	,12008	,12995	,60590
Evaluación Global	Se han asumido varianzas iguales	2,134	,147	2,056	120	,042	,25335	,12323	,00937	,49733
	No se han asumido varianzas iguales			2,027	107,357	,045	,25335	,12498	,00560	,50111
Evaluación Total	Se han asumido varianzas iguales	5,535	,020	3,588	120	,000	,31399	,08751	,14072	,48726
	No se han asumido varianzas iguales			3,519	102,056	,001	,31399	,08923	,13701	,49097

Anexo 19. Prueba de muestras independientes: diferencias entre ambas imparticiones, para cada ítem contenido en la evaluación de reacción. Aparecen marcados aquellos ítems en los que no hubo diferencias significativas ($p > 0.05$) entre las aplicaciones.

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
La información previa sobre sala, horarios y objetivos fue clara y oportuna.	Se han asumido varianzas iguales	10,071	,002	2,404	120	,018	,249	,104	,044	,455
	No se han asumido varianzas iguales			2,357	101,807	,020	,249	,106	,040	,459
El lugar donde se realizó la capacitación fue adecuado (tamaño, temperatura, equipos).	Se han asumido varianzas iguales	,674	,413	3,975	119	,000	,673	,169	,338	1,009
	No se han asumido varianzas iguales			3,915	104,554	,000	,673	,172	,332	1,014

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias								
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia			
									Inferior	Superior		
Demuestra dominio del tema, argumentando con evidencia y respondiendo preguntas complejas.	Se han asumido varianzas iguales	2,506	,116	1,157	120	,249	,120	,104				
	No se han asumido varianzas iguales			1,150	113,840	,253	,120	,104				
Demuestra habilidades de comunicación, explicando con claridad y ayudando a comprender.	Se han asumido varianzas iguales	3,758	,055	1,444	119	,151	,173	,120				
	No se han asumido varianzas iguales			1,432	111,446	,155	,173	,121				
Estimula la participación, generando un ambiente cálido y motivante.	Se han asumido varianzas iguales	6,618	,011	1,718	119	,088	,248	,145				
	No se han asumido varianzas iguales			1,691	103,788	,094	,248	,147				
Demuestra cómo aplicar los contenidos al puesto de trabajo.	Se han asumido varianzas iguales	,440	,509	1,417	119	,159	,186	,131				
	No se han asumido varianzas iguales			1,409	114,140	,161	,186	,132				

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Los objetivos de aprendizaje fueron claros, desafiantes y alcanzables.	Se han asumido varianzas iguales	,167	,683	2,398	120	,018	,284	,118	,050	,518
	No se han asumido varianzas iguales			2,379	112,955					
Los contenidos fueron presentados de forma lógica y coherente.	Se han asumido varianzas iguales	8,113	,005	1,089	118	,278	,115	,106	-,094	,325
	No se han asumido varianzas iguales			1,074	104,119					
La metodología fue desafiante, manteniéndome involucrado(a) y activo(a).	Se han asumido varianzas iguales	2,951	,088	2,665	119	,009	,404	,152	,104	,705
	No se han asumido varianzas iguales			2,599	92,527					

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Las evaluaciones fueron adecuadas a la forma de enseñar los contenidos.	Se han asumido varianzas iguales	,083	,774	3,104	118	,002	,359	,116	,130	,588
	No se han asumido varianzas iguales			3,093	114,774	,002	,359	,116	,129	,589
La duración de la actividad fue adecuada a los objetivos de aprendizaje.	Se han asumido varianzas iguales	,684	,410	1,824	119	,071	,268	,147	-,023	,559
	No se han asumido varianzas iguales			1,824	117,581	,071	,268	,147	-,023	,559
La actividad fue realizada en el momento oportuno.	Se han asumido varianzas iguales	,699	,405	2,342	119	,021	,410	,175	,063	,756
	No se han asumido varianzas iguales			2,330	114,368	,022	,410	,176	,061	,758
Mis conocimientos y/o habilidades han aumentado/aumentarán con esta actividad.	Se han asumido varianzas iguales	,102	,749	1,859	118	,066	,270	,145	-,018	,557
	No se han asumido varianzas iguales			1,842	109,552	,068	,270	,146	-,020	,560

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Los contenidos son aplicables a la realidad de mi trabajo.	Se han asumido varianzas iguales	,296	,587	3,622	119	,000	,418	,115	,190	,647
	No se han asumido varianzas iguales			3,558	101,309	,001	,418	,117	,185	,651
La actividad realizada fue de muy alta calidad.	Se han asumido varianzas iguales	,131	,718	2,041	120	,043	,227	,111	,007	,447
	No se han asumido varianzas iguales			2,014	108,084	,046	,227	,113	,004	,450
Este taller está dentro de los mejores talleres a los que he asistido en el último tiempo.	Se han asumido varianzas iguales	4,848	,030	1,504	117	,135	,235	,156	-,074	,545
	No se han asumido varianzas iguales			1,490	106,828	,139	,235	,158	-,078	,548
Con absoluta certeza recomendaría este taller a otra persona dentro de la organización.	Se han asumido varianzas iguales	,040	,842	1,840	118	,068	,272	,148	-,021	,564
	No se han asumido varianzas iguales			1,824	110,157	,071	,272	,149	-,023	,566

Anexo 20. Prueba de muestras relacionadas: diferencias entre la aplicación de la prueba diagnóstica y final (conjugando los datos de los Grupos 1 y 2), para cada ítem contenido en la evaluación de aprendizaje. Aparecen marcados aquellos ítems en los que no hubo diferencias significativas ($p > 0.05$) entre las aplicaciones.

Prueba de muestras relacionadas

	Diferencias relacionadas					T	GI	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Par 1 1 – 1	-,025	,526	,048	-,120	,070	-,521	119	,604
Par 2 2 – 2	-,803	1,069	,099	-,999	-,608	-8,132	116	,000
Par 3 3 – 3	,800	1,370	,125	,552	1,048	6,399	119	,000
Par 4 4 – 4	,126	1,054	,097	-,065	,317	1,304	118	,195
Par 5 5 – 5	-,289	,712	,065	-,417	-,161	-4,467	120	,000
Par 6 6 – 6	,339	1,435	,130	,081	,597	2,597	120	,011
Par 7 7 – 7	,008	,355	,032	-,056	,072	,257	119	,797
Par 8 8 – 8	1,442	1,011	,092	1,259	1,624	15,623	119	,000
Par 9 9 – 9	-,391	1,335	,127	-,643	-,139	-3,072	109	,003
Par 10 total_antes - total_después	- 2,463	1,664	,151	-2,762	-2,163	- 16,285	- 120	- ,000