

**Tilburg University**

## **Modelo de valoracion del cambio en intervenciones de consultoria organizacional**

Sanhueza Rahmer, J.A.

*Publication date:*  
2012

*Document Version*  
Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication in Tilburg University Research Portal](#)

*Citation for published version (APA):*  
Sanhueza Rahmer, J. A. (2012). *Modelo de valoracion del cambio en intervenciones de consultoria organizacional: Dispositivos tecnico-metodologicos de una perspectiva binocular del cambio*. [s.n.].

### **General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

### **Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

**Modelo de valoración del cambio en intervenciones de  
consultoría organizacional.  
Dispositivos técnico-metodológicos de una perspectiva binocular  
del cambio.**

**Proefschrift**

ter verkrijging van de graad van doctor aan Tilburg University op gezag van  
de rector magnificus, prof. dr. Ph. Eijlander, in het openbaar te verdedigen ten  
overstaan van een door het college voor promoties aangewezen commissie  
in zaal DZ 1 van de Universiteit op vrijdag 15 juni 2012 om 16.15 uur

door

**Jorge Alberto Sanhueza Rahmer**

geboren op 17 April 1964 te San Isidro, Chili

**Promotor:** Prof. dr. J.B. Rijsman

**Promotiecommissie:** Prof. dr. J.M. Arnaiz  
Prof. dr. J. Leiva Cabanillas  
Prof. dr. J. Riera Romani  
Prof. dr. D. Fried-Schnitman  
Prof. dr. A.M. Estrada Mesa

**Tilburg University  
Taos / Tilburg Ph. D Program**

**Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias Sociales**

**Modelo de valoración del cambio en intervenciones de  
consultoría organizacional.  
Dispositivos técnico-metodológicos de una perspectiva binocular  
del cambio.**

**Candidato:**

**Jorge Sanhueza R.**

**Advisor:**

**Prof. John B. Rijsman**

**Junio 2012**

**A model for valuing organizational change in consulting interventions.**  
**Technical and methodological devices of the binocular theory of change.**

**Abstract**

The current work is situated in the context of my own professional knowledge and practice in the organizational consulting field, and seeks to find methodological devices that—from a socio-constructivist perspective—could allow valuing the type of change typically pursued by organizational consultants.

The dissertation begins with a reflexive and critical analysis of my own trajectory in the diverse professional fields I've worked in. In this revision, I describe my transitions in almost 25 years of professional exercise and the theoretical and epistemological referential backgrounds I've traversed.

I conceive this reflexive analysis as a reflection on the need for sustained professional practices in a nucleus of epistemological intelligibility. A theme in this revision is how change is conceived in the consulting exercise, which leads me to propose a binocular theory of change.

Coherent with this proposed perspective, I develop a group of orientational metaphors of change that want to become methodological and practical devices for professional use in the consulting field.

The dissertation shows the application of these tools in an action-formation program for administrators of a health network in Chile, in which the author was responsible for the design, implementation and valuation of the proposed model.

**Key words:** Organizational consulting; Social constructionist; Methodological devices; Change valuation in organizations.

*A todos aquellos que me han acompañado en el camino que he escogido:  
Especialmente a mi familia, que me ha inspirado la convicción que la mejor manera de ser persona, es ser con otros;  
A mis compañeros de ruta de la Comunidad de Aprendizaje de Santiago, que me inspiran todo el tiempo a seguir procesos de formación-acción conjunta;  
A Ken Gergen, a Dora Fried y a John Rijsman, y a todos los compañeros de Taos Institute y de la Red de Diálogos productivos, cuya amistad y generosidad nos permiten abrir horizontes de significado; y  
A mis hermanos de la Fundación Posible Otro Chile, en cuyo espacio hemos podido comenzar a imaginar y hacer el país en el que soñamos vivir.*

“Los relatos textuales... no son independientes de las personas. Por el contrario, los textos son subproductos de las relaciones humanas y se cargan de significación a partir de la manera en que se los usa dentro de las relaciones interpersonales. En realidad, nuestras construcciones del mundo están limitadas por nuestra lengua, pero nosotros somos en gran medida responsables de estas limitaciones, puesto que somos nosotros quienes generamos las convenciones del discurso, tanto en la ciencia como en la vida cotidiana. Y debido a que tenemos la capacidad de generar relatos aceptables, poseemos también la capacidad de alterarlos.

(En tanto) nuestras formulaciones conjuntas, sean las que sean, están incorporadas a nuestras pautas de acción, estas formulaciones tienen enorme importancia para la construcción de nuestro futuro... En consecuencia, apoyarse en el cambio social significa entrar en las lenguas culturales y, al mismo tiempo, buscar su transformación. Pero esta transformación es fundamentalmente una cuestión de relación que surge de innumerables conexiones entre personas” (McNamee & Gergen, 1992, p. 21).

## Índice General

<b>Resumen</b>	10
<b>I. Introducción o una reflexión sobre el punto de partida</b>	11
<b>II. Contexto: Reflexiones y perspectivas sobre mi desarrollo profesional, académico y sobre mis líneas de investigación</b>	15
2.1 Antecedentes: Las posibilidades de un encuentro generativo.	15
2.2 Una mirada socio-construccionista a mi investigación	17
2.2.1 La investigación del cambio en psicoterapia.	18
2.2.2 La investigación de resultados en un contexto psicosocial	21
2.2.3 El desafío del cambio en un contexto de políticas públicas.	25
2.2.4 La educación y la necesidad de contar con instrumentos y un enfoque para la evaluación del cambio.	28
2.2.5 La evaluación del cambio en el contexto de la formación de profesionales universitarios.	34
2.2.6 Una síntesis de la reflexión y de los aprendizajes desde los que me sitúo.	36
<b>III. Alcances y distinciones metateóricas, teóricas y prácticas: En la búsqueda de coherencia en el núcleo de inteligibilidad epistemológico</b>	38
3.1 Una brevísima revisión sobre los fundamentos filosóficos.	39
3.2 La discusión sobre el cambio y su naturaleza como un reflejo de la discusión sobre la crisis del conocimiento en psicología.	44
3.3 Una perspectiva binocular del cambio.	47
<b>IV. Construcción de metáforas orientacionales para la valoración del cambio en la acción profesional en contextos organizacionales.</b>	49
4.1 Las implicancias de una concepción de organización socioconstruccionista.	49
4.2 La utilización de metáforas orientacionales como una salida para la comprensión del cambio en las organizaciones.	52
4.3 Una síntesis de la concepción propuesta	59



<b>V. Aplicaciones de las conceptualizaciones y desarrollos teórico-prácticos para la valoración del cambio en las organizacionales y los contextos sociopolíticos.</b>	61
5.1 Nombre del Programa	62
5.2 Características generales de la acción	62
5.2.1 Antecedentes generales del programa desarrollado	62
5.2.2 Articulación metateórica, teórica y práctico-metodológica	68
5.2.3 Diseño de la acción	70
5.3 Contexto de aplicación del programa	72
5.4 Participantes	75
5.5 Dispositivos para la valuación del cambio	75
5.5.1 Dispositivo Co-construcción de historias de éxito.	77
5.5.2 Dispositivo Matriz para la construcción de estados deseados o SCORE apreciativo	79
5.5.3 Dispositivo: Autovaloración de competencias directivas	86
5.5.4 Dispositivo: Autosíntesis para la contrastación (¿Quién soy? ¿Qué me está pasando?)	93
5.6 Reflexiones y aprendizajes de la experiencia.	96
<b>VI. Discusión y Conclusiones.</b>	105
<b>VII. Bibliografía</b>	112

### **Índice de Tablas y figuras**

Tabla N° 1: Meta-evaluación de la valoración de resultados en la educación parvularia	30
Tabla N° 2: Momentos, ámbitos y preguntas del Modelo Sistematizado de Evaluación de Programas Psico-educativos.	32
Tabla N° 3: Síntesis de la propuesta comprensiva del cambio	60
Tabla N°4: Datos demográficos de la atención en Salud	74
Tabla N°5: Establecimientos dependientes de cada uno de los Servicios en los que se trabajó	74
Tabla N° 6: N° de participantes por Programa	75

Tabla N°7: Dispositivos para la valoración del cambio desarrollado y utilizado en los Programas de Diplomado FEDRA	76
Tabla N°8: Matrices para el desarrollo de proyectos utilizados en el Complejo de Salud San Borja Arriarán en sus procesos de planificación estratégica, Julio 2010. Ejemplo 1.	84
Tabla N° 9: Matrices para el desarrollo de proyectos utilizado en el Complejo Hospitalario San Borja Arriarán en su proceso de planificación estratégica, Julio de 2010. Ejemplo 2.	85
Figura N° 1: Series categoriales de la Modernidad	56
Figura N° 2: Cruce del campo de significación del pensar del sentido con el pensar instrumental.	57
Figura N° 3: Narrativas orientacionales sobre el cambio de tipo A	58
Figura N° 4: Narrativas orientacionales sobre el cambio de tipo B	58
Figura N° 5: Pauta de trabajo Matriz para la construcción de estados deseados	83

### **Índice de Anexos**

Anexo N° 1: Informe de Avance nº 2 DIPLOMADO FORMACIÓN-ACCIÓN EQUIPOS DIRECTIVOS RED ASISTENCIAL (FEDRA) Servicio de Salud Metropolitano Oriente	129
Anexo N° 2: Instrumento de autoevaluación de competencias o habilidades directivas: Cuestionario de auto-reporte utilizado en el Diplomado de Formación de directivos de la red asistencial del Servicio de Salud Metropolitano Oriente	148
Anexo N°3: Transcripción de narrativas Auto-percepción de cambio en el desarrollo de competencias situadas Programa Servicio de Salud Metropolitano Sur	156
Anexo N°4: Transcripción de entrevistas de seguimiento. Programa FEDRA - Servicio de Salud Metropolitano Sur	167

## Resumen

La presente investigación se sitúa en el contexto de mi quehacer profesional, específicamente en el campo de la consultoría organizacional y de la búsqueda por contar con dispositivos metodológicos que permitan valorar los cambios de la acción que busca la consultoría organizacional, desde una perspectiva socio-construccionista.

La tesis se inicia con un análisis reflexivo y crítico de mi propia trayectoria en los diversos campos profesionales en los que me he desempeñado. En esta revisión, expongo mis transiciones en las especialidades profesionales en casi 25 años de ejercicio, y en los marcos teóricos y epistemológicos referenciales en los que he transitado.

La reflexión sobre la necesidad de una práctica profesional sostenida en un núcleo de inteligibilidad epistemológica y el abordaje de la temática del cambio en el ejercicio de la consultoría, me conducen a proponer una teoría binocular del cambio.

En coherencia con esta perspectiva propuesta, desarrollo un conjunto de metáforas orientacionales del cambio, que quiere constituirse en un dispositivo metodológico-práctico para ser utilizado en el campo profesional de la consultoría.

La tesis muestra la aplicación de estas herramientas en un programa de formación acción de directivos de la red asistencial en Chile, donde el autor fue responsable del diseño, implementación y valoración del modelo que se propone.

**Palabras clave:** Consultoría organizacional; Construccionismo social; Dispositivos metodológicos; Valuación del cambio en organizaciones.

## I. Introducción o una reflexión sobre el punto de partida.

“El lenguaje psicológico, adquiere significado y relevancia significativa, gracias al modo en que se utiliza en la interacción humana” (Gergen, 1996, p. 186).

La tesis doctoral que presento da cuenta de una mirada autorreflexiva, a partir de mis propias publicaciones precedentes, de la concepción y el abordaje de los procesos, indicadores y resultados de cambio subyacente a la intervención en psicología en distintos ámbitos y campos profesionales y focalizados, particularmente, en el ámbito socio-organizacional. La tesis se sustenta en una reflexión inicial sobre el cambio y su medición en psicoterapia, tópico que fue uno de los primeros énfasis que tuvo mi investigación (Cáceres, Fernández & Sanhueza, 1990; Winkler, Cáceres, Fernández, & Sanhueza, 1989), pasando por el abordaje del cambio en algunos ámbitos de la acción profesional que tienen directa relación con el quehacer como gestor de políticas públicas (Izquierdo & Sanhueza, 2000; Sanhueza, 2006a; Sanhueza, Cuadrado & Lucchini, 2003; Sanhueza & Izquierdo, 1996), concluyendo en torno a los desarrollos en los ámbitos de la evaluación del cambio en procesos de formación universitaria y profesional (Sanhueza & Muñoz, 2005; Sanhueza, 2006b; Sanhueza, 2008; Fernández & Sanhueza, 2009).

Aun cuando el foco de la reflexión se realiza a partir de una perspectiva socio-construccionista de mi propio ejercicio profesional y de los derroteros que siguió la investigación que he desarrollado, siguiendo el planteamiento de Haslebo (2009) en su aproximación a la consultoría organizacional, me interesa poder develar las consecuencias de la posición personal en la concepción, medición, sistematización y comunicación de los resultados de la acción profesional, en los diferentes agentes o partes incumbentes<sup>1</sup> de la relación profesional.

No obstante el foco inicial de la tesis que sustentó, mi interés principal radica en disponer de un conjunto de dispositivos teórico/prácticos que contribuyan a aumentar nuestra capacidad

---

<sup>1</sup> Utilizaré el concepto de incumbentes como traducción del concepto stakeholders, ampliamente utilizado en la comprensión de las organizaciones y de su relación con el entorno. El concepto incumbente, pese a no existir oficialmente en las ediciones del Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, hace referencia a la idea de aquellos interesados en una situación en particular, a quienes les “incumbe”, les ocupa, les interesa, o son parte de algo. La traducción sugerida para el concepto stakeholder de acuerdo al Concise Oxford Spanish Dictionary 2005, Oxford University Press (disponible en <http://www.wordreference.com/es/translation.asp?tranword=stakeholder>) es depositario, accionista o interesado. Ninguno de estos conceptos es apropiado en español para referirse a la idea con la que la literatura ha abordado la consideración del concepto.

comprensiva y operativa respecto de lo que hacemos cuando trabajamos con personas y tenemos como responsabilidad valorar los resultados de nuestra acción. Dado que en la actuación profesional siempre operamos en un escenario donde diversos actores participan directa o indirectamente de los procesos psicoterapéuticos, de consultoría organizacional o de formación profesional, propongo que el cambio en el dominio de la acción del psicólogo, es el resultado de un diálogo que se co-construye con las diversas voces que participan del relato del mismo. Operaría, en este sentido, como una conversación polifónica que se ve facilitado a través de un dispositivo epistemológico-teórico y práctico, articulado como una metáfora, de manera que pueda contribuir a orquestar las diversas lógicas que subyacen tanto a la perspectiva de proceso como a la de resultado, siempre presente en el quehacer profesional.

Me inspira la necesidad de contar con un modelo teórico-práctico, que contribuya a aumentar la capacidad de acción y de conversación de los profesionales que se involucran en los procesos psicosociales con los que trabajan. En este sentido la tesis, dadas sus implicancias pragmáticas, puede ser coherente con una perspectiva construccionista social (Gergen, 1996; Gergen & Gergen 2004; Lock & Strong, 2010) y particularmente, en tanto cuanto explicita la perspectiva personal, con un punto de vista adicional a aquellos desarrollados desde otros discursos (Cfr. Anderson, 1999). Desde mi propia opción personal, este trabajo no se circunscribe sólo al construccionismo social, pues de hacerlo, perdería parte de lo que ha sido una premisa básica en mi historia profesional, a saber, utilizar todo aporte teórico o práctico, en tanto cuanto contribuya a aumentar mi propia capacidad de acción para con aquellos que solicitan mi intermediación profesional en los diferentes ámbitos en los que me he desempeñado.

Al conocer e interactuar personalmente con muchos profesionales y teóricos ligados al construccionismo social, en particular con Dora Fried Schnitman, Kenneth Gergen, Jean Watkins, John Shotter, y el profesor John Rijsman, las múltiples conversaciones sostenidas con ellos, me han provisto de un marco referencial y operativo que ha aumentado la reflexión sobre mi actuación profesional. Estas conversaciones, verdaderamente constituidas en diálogos productivos, utilizando el concepto de Fried Schnitman (2010, 2011a y 2011b; Fried & Gergen 2009; Fried Schnitman & Rodriguez-Mena, 2012), han operado como un crisol de mi quehacer profesional logrando, quizá por primera vez en mi vida, dar cuenta de un saber práctico-reflexivo, al modo como Shön (1983) lo desarrolló tempranamente.

La tesis tiene como principal objetivo proponer un marco de acción para que los profesionales de la psicología y de otras ciencias sociales puedan disponer de un dispositivo metodológico (práctico) para la valoración de los procesos de cambio en los que participan y para su reporte.

Para lograr este fin, la tesis tiene los siguientes objetivos intermedios:

1. Proponer una alternativa conceptual a la cuestión del cambio, como síntesis dialógica de perspectivas técnicas y de sentido;
2. Desarrollar un modelo semántico-pragmático para la valoración del cambio en la acción profesional del psicólogo; y
3. Mostrar la aplicación del modelo de valoración a un proceso de formación-acción en el ámbito de la salud en el contexto de un Programa de Diplomado implementado por el Decanato de Psicología de la Universidad Adolfo Ibáñez<sup>2</sup>.

Desde una perspectiva metodológica, la tesis pretende constituir un proyecto de investigación-acción toda vez que da cuenta del proceso reflexivo que he desarrollado en mi participación en un equipo de psicólogos que me ha acompañado en el Decanato y la Escuela de Psicología de la Universidad Adolfo Ibáñez.

Consecuentemente con los modelos de investigación socioconstruccionistas (Best, 2008; Gubrium & Holstein, 2008; Lock & Strong 2010), mi intención es acompañar la reflexión teórica que fundamenta la propuesta del dispositivo metodológico (práctico) con viñetas y testimonios de los diversos actores que han participado en las acciones profesionales en las que hemos podido proponer la práctica valorativa de los resultados de la intervención o acción profesional realizada.

Posterior a esta introducción, la tesis considera una sección que da cuenta de una reflexión socioconstruccionista de las publicaciones y líneas de investigación que he desarrollado, asociando dichas líneas de investigación a ciertos hitos vitales relacionados con mi trabajo profesional. A partir de la comprensión de la importancia del lenguaje del cambio utilizado en las diversas etapas de mi investigación, en la siguiente sección, se aborda una discusión sobre el efecto del giro lingüístico en la posición del psicólogo y el rol de una perspectiva pragmática como respuesta al

---

<sup>2</sup> En este Programa fui responsable del diseño, aplicación y sistematización del modelo de valoración del cambio que se propuso como dispositivo metodológico para estos fines.

predominio del empirismo-lógico en la discusión y medición del cambio en psicología. Posteriormente, en otro capítulo, la tesis se focaliza en la comprensión en contextos organizacionales de los procesos de cambio y de sus incumbentes (sean estos actores como observadores de los mismos) como resultado de un juego de lenguaje que, asociado a la perspectiva pragmática y a la concepción del cambio como una metáfora de la vida cotidiana, es el resultado de un micro-proceso social (de naturaleza dialógica) que sugiere la necesidad de orquestar las diversas voces que se ponen en juego en la acción social que subyace a la intervención profesional. La tesis presenta como el resultado de esta síntesis, un modelo de valoración-acción desarrollado en base a estas reflexiones y aplicado en procesos de formación de directivos de la Red de Salud chilena en los que he participado en los años recientes, discutiéndose en el capítulo final las consecuencias de un enfoque como el que se propone.

## II. Contexto: Reflexiones y perspectivas sobre mi desarrollo profesional, académico y sobre mis líneas de investigación.

### 2.1 Antecedentes: Las posibilidades de un encuentro generativo.

En el mes de julio del año 2006, un encuentro fortuito entre la profesora Dora Fried Schnitman y los profesores de la Escuela de Psicología de la Universidad Adolfo Ibáñez Roberto Arístegui L. y Jorge Leiva C., permitieron sentar las bases de una relación que tendría insospechadas consecuencias. En aquel entonces, la profesora Dora Fried Schnitman., invitada a Chile por la Escuela de Psicología de la P. Universidad Católica, dio pie para que los miembros de la Comunidad de Aprendizaje de Santiago -a la que pertenezco desde hace más de 7 años-, pudiésemos solicitarle la realización de un Seminario en la ciudad de Buenos Aires que nos permitiese conocer el enfoque generativo del cual ella es autora (Fried Schnitman, 2000; Fried & Schnitman, 2000).

Previo al seminario a desarrollarse en la residencia de Dora, ella nos pidió que respondiésemos una pequeña encuesta –que denominó “diálogo antes del diálogo”- de manera que pudiese conocer en profundidad nuestros intereses y expectativas, y, como comprendí más adelante, comenzar a co-construir las bases sobre las cuales se asienta una relación profesional, esta vez focalizada en el aprendizaje y la formación profesional.

Mis respuestas a las preguntas enviadas a Dora Fried en un correo electrónico los primeros días del mes de septiembre de 2006, las transcribo a continuación:

1. ¿Qué espero encontrar?

*“Espero encontrar un espacio en el que pueda aprender en el diálogo, el marco de posibilidades que el enfoque y la técnica permiten. Espero conocer los fundamentos de cada pregunta generativa y espero poder agregar una pieza más a los recursos de intervención personal/social en los que he estado trabajando”.*

2. Algunas de las preguntas que me interesaría que el Seminario respondiese.

*“Al trabajar desde el marco generativo ¿Qué condiciones deben cumplirse entre las partes en diálogo para que el marco de posibilidad pueda emerger en la relación?*

*¿Qué cambios pueden observarse en los participantes cuando se trabaja desde la generatividad dialógica?”*



3. ¿A dónde espero que esto me conduzca?

*“A disponer de nuevos recursos metodológicos –en primera persona - para potenciar mi acción en la empresa, en la educación, en el diálogo social”.*

El seminario que se desarrolló durante inicios del mes de octubre de ese mismo año, resultó ser inquietante y provocador, y me permitió conocer parte de su reflexión personal y de su contribución a la perspectiva construccionista social. Luego de este primer encuentro y dada su mediación, al año siguiente conseguí asistir, junto a otros profesores de la Escuela de Psicología de la Universidad Adolfo Ibáñez, al Congreso de Indagación Apreciativa que se desarrolló en Orlando, Florida, en el mes de septiembre de 2007, oportunidad en la que pudimos conocer a Ken Gergen, David Cooperrider, y prácticamente a todo el Board del Taos Institute.

A partir de este encuentro surgieron numerosas posibilidades y actividades, entre las que destacaron el desarrollo de Seminarios en Chile organizados por la Escuela de Psicología de la Universidad Adolfo Ibáñez, sobre Indagación Apreciativa, Diálogo Generativo y Construccionismo Social, en los que participaron Dora Fried Schnitman, Jean Watkins y Tojo Thatchenkery. Adicionalmente participé en la elaboración de un proyecto de cooperación internacional sobre cohesión social, que permitió constituir en los hechos una red de diálogo productivo (Fried Schnitman, 2010, 2011a, 2011b) la que posteriormente, se constituyó como tal, con el patrocinio de la Fundación Interfas y el Taos Institute (Red de diálogos productivos, 2009).

Esta misma Red, en el mes de julio de 2008 en la ciudad de Bilbao, España, organizó junto a la Fundación Gizagune y la Red para la Promoción de la Convivencia en los Gobiernos Locales Elkargunea, el Seminario “Internacional Innovación en la Construcción de la Convivencia: Nuevas metodologías en la gestión de conflictos y diálogo social”, seminario que permitió concretar una visita a Chile por parte de Ken Gergen y Dora Fried Schinitman, con el propósito de realizar un nuevo seminario y establecer acuerdos amplios de cooperación con Taos Institute y la Fundación Interfas.

En el contexto de ese seminario en Bilbao, una conversación significativa junto a Dora Fried Schnitman, permitió darme cuenta de un hecho simple que dio pie a la reflexión con la que comienza esta tesis. En aquella oportunidad, caminando entre nuestro hotel y la sede del

Seminario, con el puente de Calatrava en mi horizonte visual, le comentaba a Dora que en los distintos frentes en los que me había desempeñado profesionalmente, una definición básica que había hecho de mí mismo, era no adscribir a una perspectiva teórica particular. De hacerlo, le comentaba a mi interlocutora, implicaba en los hechos una disminución de mi capacidad de maniobra o de mi habilidad para usar “lo que fuera necesario” (teórica, metodológica o técnicamente) para poner mis mejores capacidades reflexivas orientadas a satisfacer la petición del cliente. El comentario de Dora fue significativo y dio pie a una profunda reflexión: Según su parecer, esa definición, en los hechos, me hacía un constructorista social.

Un ejercicio profesional marcado por la urgencia de desarrollar una acción efectiva con responsabilidad social y con una posición específica frente a los distintos actores que participan directa o indirectamente de los procesos de cambio, dieron pie a una revisión de la investigación que había desarrollado hasta la fecha, permitiéndome una perspectiva diferente de algunas de las preguntas que se pueden encontrar en el subtexto (o currículo oculto) de mi quehacer profesional, académico y de investigación.

Develar estas preguntas, a esta altura de mi vida profesional, y ponerlas a disposición de los equipos con los que actualmente trabajo, me han permitido abrir el horizonte a la posibilidad, estableciendo un puente (para seguir teniendo presente a Calatrava en mi horizonte) entre los distintos intereses que se manifiestan entre los incumbentes de cualquier proceso de consultoría o de formación humana, permitiéndome cumplir con algunas de las inquietudes a la base de mi investigación, a saber: ¿Cómo contar con indicadores para valorar el cambio que se observa en un proceso de consultoría profesional, sea en el ámbito clínico, comunitario, educacional u organizacional? ¿Cómo establecer una relación entre el proceso de cambio y sus resultados? ¿Cómo resguardar la necesidad de describir fenomenológicamente el proceso de cambio, con la importancia de contar con sistemas de verificación que importan a los agentes socio-políticos involucrados en los distintos procesos de cambio sistémico u organizacional?

## **2.2 Una mirada socio-construccionista a mi investigación**

Esta sección busca hacer inteligible tanto el discurso, contenido en los diferentes artículos y libros que he publicado, como las prácticas de mi quehacer profesional, a la luz de las circunstancias

históricas que me tocó vivir. Busca hacer un paralelo entre los principales hitos de mi historia y los enfoques subyacentes a mi investigación, así como a sus principales conclusiones. Propongo algunas discusiones socio-construccionistas, que no pretenden sino poner en tensión las supuestas coherencias de los marcos referenciales utilizados y que, a la luz de estas perspectivas, más bien limitan o intencionan las implicancias pragmáticas de los mismos. Estas discusiones se encuentran animadas por la idea de repensar el contexto histórico en el que me he desenvuelto y aspiran a transformarse en los ejes de mi disertación doctoral.

### 2.2.1 La investigación del cambio en psicoterapia.

Estudí la carrera de psicología durante la década del 80, en la Universidad Católica de Chile, atraído por la necesidad de ayudar a otros a mejorar. Mi inclinación, con probabilidad, estuvo fuertemente influida por un compromiso social que tenía en mi juventud y con cierta tendencia y facilidad para escuchar a otros, aconsejarles y orientarles respecto de lo que podían hacer. A pesar que en mi facultad de origen las posibilidades de formación profesional eran la clínica, la psicología educacional y la psicología laboral, culturalmente, sólo los clínicos eran valorados como los “verdaderos psicólogos”. Metodológicamente, la Escuela donde estudié el pregrado, adscribía al paradigma empírico-lógico, con una ausencia absoluta de un cuestionamiento de las nuevas perspectivas paradigmáticas, teóricas y metodológicas emergentes y que fueran recogido entre otros en el Encuentro Interdisciplinario Internacional Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad, organizado por la Fundación INERFAS y compilado en el libro del mismo nombre editado por Fried Schnitman (1994). Paralelamente a este énfasis metodológico, el enfoque teórico dominante en la valoración de los principales académicos de dicha Escuela era el Psicoanálisis, de manera que como estudiante uno debía adscribir a la “ciencia oficial” para desarrollarse como investigador y al psicoanálisis para formarse como clínico.

Al concluir mi formación de pregrado y al optar por formarme como clínico, las posibilidades teóricas que se me ofrecían como sub-especialización, eran la perspectiva conductual-cognitiva, la perspectiva psicoanalítica y la humanista-experiencial. Opté por esta última, dado una profunda identificación con los profesores del área, los únicos académicos que no rehuían la discusión sobre la concepción de ser humano que sustentaba su práctica profesional.

Tener algunos fundamentos filosófico-antropológicos del concepto de persona y de la concepción de salud o enfermedad, así como disponer de un modelo de trabajo denominado psicoterapia integral (sustentado en los planteamientos de Rogers, Perls y Maslow, entre otros), me otorgó un primer encuadre teórico y práctico en la psicoterapia que se abría a la perspectiva de los recursos y no sólo a un enfoque o lenguaje del déficit, tan arraigado en la concepción lógico empírica del DSM III (en aquel entonces) y del psicoanálisis freudiano tradicional.

No obstante este enfoque clínico, el requerimiento para la titulación profesional, exigía el desarrollo de una tesis con enfoque empírico-lógico y, junto a dos colegas, desarrollamos una investigación sobre resultados en la psicoterapia, investigación pionera en Chile sobre esta materia (Cáceres, Fernández & Sanhueza, 1989) .

El desarrollo de la misma, implicaba, comparar dos técnicas terapéuticas en su capacidad de producir cambios en la situación de un grupo de jóvenes institucionalizadas que, dada una orden judicial, vivían sin sus familias en centros de protección o cuidado. Dado el interés de la propia institución por el desarrollo de técnicas efectivas para el tratamiento de este tipo de población, la tesis junto con producir el informe de investigación, debía emitir un informe sobre cada una de las jóvenes participantes en los procesos terapéuticos.

El foco de dicha tesis era evaluar el cambio en psicoterapia y, consecuentemente con el enfoque metodológico que utilizábamos y que nos exigía la Universidad, operacionalizaba variables que teóricamente podían verse afectadas por un proceso terapéutico. Entre éstas: la presencia o ausencia de un conjunto de sintomatología física y mental, cambio en un conjunto de rasgos de personalidad (evaluadas a través del cuestionario de preferencias personales de Edwards) y dimensiones de la misma (evaluadas a través del Eysenk Personality Inventory) y de un cuestionario de evaluación de la orientación personal (Personal Orientation Inventory de Shostrom). El diseño de la investigación contemplaba un grupo control y una medición pre-post.

En términos de resultados, la investigación permitió la producción de dos artículos publicados en la Revista de Terapia Psicológica (Winkler, Cáceres, Fernández & Sanhueza, 1989; Cáceres, Fernández & Sanhueza, 1990). El primero de ellos se focalizó en el marco teórico de la investigación y, el segundo, daba cuenta de los resultados de la misma.

Ambos artículos, así como la presentación de estos resultados en el Congreso de Psicología Clínica que se celebró en Santiago de Chile el año 1989, constituyeron una buena síntesis de la investigación realizada, permitiendo cumplir satisfactoriamente con los requisitos de la titulación profesional que me exigía la Escuela donde me formé. No obstante los mismos artículos, y particularmente el artículo sobre los resultados de la tesis, junto con demostrar cambio producto de la psicoterapia, en relación a lo observado en aquellas jóvenes que no participaron de la misma, construía sobre algunos presupuestos que hoy observo críticamente.

Para poder dar cuenta de los resultados, y dado que la aplicación directa de los modelos tradicionales de investigación sobre el cambio en psicoterapia, reflejados por ejemplo en la investigación de Bergin & Lambert (1978) entre otros, que distinguían cambio terapéutico de la remisión espontánea, no cambio y de efecto de deterioro, producto de la psicoterapia, no fueron aplicables, desarrollamos un modelo de análisis que llamamos “Modelo direccional del cambio en psicoterapia”, según el cual “el cambio producto del tratamiento psicoterapéutico puede tener distintos valores dependiendo de la relación existente entre la variación experimentada por los puntajes post-tratamiento en función de los puntajes pre-tratamiento y la dirección del cambio teóricamente esperada para cada variable en la comparación con el grupo experimental y control” (Cáceres, Fernández y Sanhueza, 1990, p.68 y 69).

El trabajo discutía, en la parte final del mismo las limitaciones del trabajo, aduciendo falencias asociadas a los métodos terapéuticos utilizados, al tamaño muestral, a los instrumentos utilizados, a las medidas estadísticas utilizadas para evaluar cambio y a las características de la muestra y el contexto. Sin embargo, no abordaba, una cuestión esencial, a saber, algunos de los supuestos sobre el cual se construían los resultados (particularmente el “modelo direccional del cambio en psicoterapia”), así como la cuestión de los factores relacionales intervinientes en el mismo proceso psicoterapéutico y, por lo mismo, en la naturaleza relacional del cambio.

Al respecto, sólo es importante decir que la necesidad de demostrar cambio en la psicoterapia, dado el personal involucramiento que teníamos como investigadores y terapeutas a la vez, nos forzó a considerar una perspectiva parcial en el abordaje de los sistemas de análisis para construir un vocabulario ad-hoc que permitiese confirmar la identidad precaria que teníamos como psicoterapeutas y, un sistema de medición consecuente con ello.

Adicionalmente, una de las discusiones que hacíamos en una de esas publicaciones, pensando en el daño potencial que las jóvenes institucionalizadas tienen producto de su historia, proponía que “Cualquier técnica psicoterapéutica que pretenda usarse... debe enmarcarse dentro de un contexto terapéutico que privilegie la relación terapéutica como el principal vehículo de cambio” (Cáceres, Fernández & Sanhueza, 1990, p.78), no obstante el propio trabajo terapéutico realizado abordó de manera insuficiente este aspecto. Del mismo modo, tampoco consideró, en el instrumental de evaluación de efectividad, mediciones del vínculo terapéutico como una información esencial coherente con la misma conclusión que presentábamos.

Esto trae a la mano las limitaciones de la investigación desarrollada en ese entonces. Quizá hoy, desde el lente socioconstruccionista, la valoración del cambio sustentado en la construcción de una relación terapéutica con estas jóvenes, en la que los aportes de ellas y sus historias y la de los terapeutas y sus historias, darían mejor cuenta del fenómeno de bienestar que se generó tanto en los “terapeutas” como en las “pacientes”. La mirada centrada en el déficit, posiblemente enegueció los recursos emergentes generados en dicha relación. Adicionalmente, surgen ecos de algunas de las limitaciones de la investigación de carácter empírico-lógica, discutida largamente por Gergen (1996), quién plantea la importancia de sostener una postura crítica respecto del propio quehacer, así como de los reportes que dan cuenta de éste.

### 2.2.2 La investigación de resultados en un contexto psicosocial

Luego del proceso de titulación, comencé a trabajar como consultor para el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD - UNDP), en un programa de prevención del consumo de drogas en poblaciones urbano-marginales de la ciudad de Santiago. Iniciándome como monitor deportivo del programa de prevención secundaria, que trabajaba con jóvenes y niños que había sido consumidores de drogas, mi especialización profesional, me llevó a desarrollar una intervención con un claro sesgo comunitario donde el trabajo de prevención se daba a través de la movilización y de la organización social de los jóvenes. Sustentaba el programa un marco teórico que explicaba el consumo de drogas desde una perspectiva biologicista, y en el trabajo con los propios jóvenes, comenzamos a incluir una perspectiva psicosocial, que entendía el consumo de drogas como un complejo sistema de interacciones en el que participan personas no consumidores, con personas

que recién inician su consumo, consumidores habituales, adictos, personas que controlan su uso, familias e instituciones (Sanhueza & Perez, 1990).

La página web de una de las instituciones participantes del proyecto y responsable de la línea de acción “urbano no-formal”, describe el proyecto en los siguientes términos:

*“Los objetivos generales del programa fueron disminuir el riesgo del uso y abuso de drogas en jóvenes y niños pertenecientes a comunidades urbanas pobres.*

*El proyecto consistió en la aplicación de una estrategia de prevención primaria dirigida a favorecer el desarrollo personal de los jóvenes y a desarrollar acciones en la comunidad en torno al problema de la drogadicción. Con este objetivo, se capacitó en dos poblaciones de Santiago a líderes comunitarios y jóvenes monitores para que desarrollaran acciones de prevención con niños pertenecientes a esas comunidades.*

*Los participantes fueron evaluados pre-post intervención con una batería de pruebas y los resultados muestran un aumento significativo del nivel de autoestima y asertividad tanto en los jóvenes monitores como en los niños beneficiarios. También el programa fue efectivo en cambiar la predisposición existente en ellos hacia el consumo de sustancias psicoactivas, fundamentalmente en lo referido a la intención conductual de no beber o de hacerlo en forma esporádica y moderada.*

*Este proyecto constituyó una de las áreas de intervención del proyecto "Prevención de la Drogadicción entre la Juventud Chilena" (Chi 89-385), financiado por el Fondo de Naciones Unidas para el Control del Abuso de las Drogas (UNFDAC) y representado en Chile por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). El proyecto fue coordinado por Estudios Ancora y participaron además la Fundación Miguel Kast y PAESMI.*

*Los resultados de la modalidad urbano no-formal están disponibles como Documento Cedep. Una síntesis del mismo fue publicada en la Revista de la Sociedad Chilena de Psicología Clínica, Terapia Psicológica 1990, 14, 14-26.*

*La sistematización del programa propiamente tal ha sido publicada por PNUCE bajo el título "A Sembrar Futuro: por un Mañana sin Drogas" y consta de dos documentos referentes al programa poblacional: Manual del Capacitador y Manual del Monitor" (Sanhueza, J., Pérez, V., Izquierdo, T. & Edwards, M., 1991).*

El proyecto mismo, como parte de una línea de trabajo financiada por la oficina chilena del PNUD, planteaba la necesidad de “evaluar” los resultados, de manera que la intervención sobre la población participante pudiese ser “medida” en términos de eventuales beneficios.

Tanto los informes del proyecto, el artículo publicado en la Revista Terapia Psicológica, así como los Manuales del mismo (Sanhueza, Pérez, Izquierdo & Edwards, 1991; Sanhueza & Pérez, 1990), presentaron un Programa marcado por el concepto de intervención y una narrativa coherente con ello.

El consumo de alcohol y drogas, operacionalizado conductualmente y foco de la intervención, aun cuando fue evaluado, no logró demostrar cambios, entre otras cosas por la alta valoración social que tenía en la población el reconocimiento de su consumo y, probablemente, por el estigma social que éste supone. El único cambio observado en el contexto de la evaluación de impacto que realizó el programa, fue una disminución de la predisposición existente en la población beneficiaria hacia el consumo de sustancias psicoactivas, específicamente en lo referido a la intención conductual de no beber o de hacerlo en forma esporádica y moderada.

La disminución de esta predisposición fue correlacionada estadísticamente con los efectos de la intervención, sin embargo no se consideró como un elemento esencial del proceso, las condiciones de desarrollo social que el programa favoreció. De este modo, justificado en la necesidad de demostrar a los agentes financieristas del programa, se atribuyó a una intervención comunitaria el efecto sobre una “disposición a responder”, más que a una disminución objetiva de los patrones de consumo que tenía la población. Este hecho, connotado positivamente por las organizaciones participantes del proyecto, por cuanto un programa de este tipo podía ser fundamento de la política pública de prevención del consumo de drogas en el país, inexistente a la fecha de desarrollo del programa, constituyéndose en factor coadyuvante de la creación de la primera agencia nacional para el control de los estupefacientes (CONACE, 2010).

Mi reflexión, hoy día, me lleva a preguntarme por la voz de los actores. Indistintamente de los intereses de distintas agencias que sustentaban el programa (el UNDP, las propias instituciones responsables del proyecto, las comunidades donde se desarrollaba el programa, las autoridades locales o municipales, etc.), el programa no consideró la voz de los propios jóvenes y niños, ni en



su diseño, en su evaluación, ni en su seguimiento. Fue propiamente una intervención de un grupo de profesionales que, teniendo buenas intenciones, estableció temporalmente con los jóvenes una relación funcional que, una vez acabado el programa, dejó de ser y en la que no se tuvo conciencia de la importancia de sostener los vínculos que se había establecido.

Al respecto una conversación importante con un educador popular<sup>3</sup> al inicio del programa, solicitaba explícitamente cuidar el vínculo que se pudiese generar: “Por favor no jueguen con estos chiquillos, han creído demasiadas veces que la gente (los profesionales) vienen por un interés genuino por ellos y, sin embargo, luego los abandonan. Por favor ¡no los defrauden!” (Cárcamo, 1988).

Hoy, al mirar atrás y re-construir la historia, junto con cuestionar el concepto de “intervención”, por reflejar una acción desde afuera, al revisar críticamente la narrativa que construimos para dar cuenta de los resultados del programa a los diferentes agentes, pienso en la importancia de la relación y la sabiduría de este educador popular. Los profesionales, especialmente aquellos que trabajamos en la realidad socialmente desfavorecida, como lo es un psicólogo en un contexto comunitario, tiene una responsabilidad ética y su decir, así como los informes que elabora, no son inocuos.

No se trata de desconocer la importancia del resultado, sin embargo, las características del proceso con el que éste se logra es relevante y significativo. Si bien es cierto que habiendo financiamiento estatal o de otras agencias de por medio, es necesario desarrollar un sistema de valoración de los efectos de la acción profesional, no se puede olvidar ni la relación que se establece, ni el contexto en el que ésta se da.

Trabajar en contextos de pobreza, con jóvenes urbano-marginales en un contexto socio-comunitario específico, son elementos significativos a considerar en el trabajo y la investigación profesional.

El programa psicosocial, se desarrolló en Chile, durante los últimos años de la dictadura de Pinochet y los primeros años de la transición a la democracia. Y esto, no pudo ser ajeno a los

---

<sup>3</sup> Community leadership.

programas ni al trabajo profesional, aun cuando no hay ninguna referencia a ese contexto histórico en el trabajo que se realizó.

El consumo de alcohol y drogas, en un contexto donde particularmente el alcohol es aceptado socialmente, donde la deserción escolar es un lugar común de la juventud y las oportunidades laborales, salvo, escasamente en trabajos temporales, mal remunerados y situaciones de maltrato laboral, no puede ser el resultado sólo de una disposición biológica. Tampoco su prevención, puede ser el resultado de una acción sustentada teóricamente sólo en procesos psicológicos básicos (como el locus de control y los fenómenos atribucionales), ni en conductas (como al asertividad) o en predisposiciones individuales (como la autoestima). Como lo planteó Gergen (1973, en Gergen 2009), “factores políticos, económicos e institucionales son todos inputs necesarios para lograr un entendimiento integral” (p. 21) y una acción eficaz, eficiente y efectiva es el resultado de aquello.

### 2.2.3 El desafío del cambio en un contexto de políticas públicas.

Si los incumbentes o grupos de interés juegan un rol importante en un programa comunitario, ser responsable de un programa educativo nacional para niños menores de 6 años que viven en condición de pobreza, constituyó un desafío mayor a la hora de conjugar intereses de los propios destinatarios, con los intereses de los técnicos y políticos a cargo de una administración.

El trabajo desarrollado en la Fundación Integra durante el gobierno de Eduardo Frei Ruiz Tagle, presidente de Chile entre los años 1994 y 2000, estuvo marcado por la necesidad de implementar un programa educativo para los niños, de trabajo con los padres y la familia, y un programa nutricional que permitiera generar mejoramientos efectivos en los dominios cognitivos, socioemocionales y nutricionales con las que más de 60.000 niños en situación de pobreza comenzaban su vida escolar (Izquierdo & Sanhueza, 2000; Sanhueza & Izquierdo, 1996).

El problema central que planteaba la situación de los niños era que los tempranos déficit que los contextos de pobreza producían en los niños y niñas beneficiarios del programa, daban cuenta de retrasos en el desarrollo psicomotor y en el lenguaje hasta en un 50% en el caso de los niños de

zonas urbanas (Seguel, Bralic, & Edwards, 1989; Seguel, 2000) y hasta de un 80% en el caso de los niños de zonas rurales (Sanhueza, 1998).

El foco de desarrollo en este contexto buscaba dotar de un instrumental capaz de dar cuenta de una postura de contabilidad pública<sup>4</sup> en la gestión, desarrollando un sistema de evaluación de resultados que junto con valorar el efecto del programa sobre el desarrollo bio-psico-social de los niños, fuese capaz de entregar información y retroalimentación a los propios establecimientos y a las regiones en torno a las cuales se agrupaban los mismos, de manera que los resultados pudiesen contribuir a un mejoramiento continuo de la oferta de cuidado y educación que se ofrecía.

A propósito de un programa gubernamental de evaluación de los proyectos vinculados a la agenda pública, la lógica de evaluación con grupos cohorte representativos por establecimiento y región, fue analizada con el sistema de Marco Lógico en el año 1998 por decisión de la Dirección de Presupuesto de la Nación (Dipres, 1998).

El fundamento de la utilización del sistema de marco lógico, explicitada por la propia Dipres (2009), planteaba que: “El Marco Lógico es una herramienta de trabajo con la cual un evaluador puede examinar el desempeño de un programa en todas sus etapas. Permite presentar de forma sistemática y lógica los objetivos de un programa y sus relaciones de causalidad. Asimismo, sirve para evaluar si se han alcanzado los objetivos y para definir los factores externos al programa que pueden influir en su consecución”. Y agregaba, “La Matriz de Marco Lógico que se elabora para efectos de la evaluación debe reflejar lo que el programa es en la actualidad. Si bien muchos programas no han sido diseñados con el método del Marco Lógico, se debe realizar un ejercicio de reconstrucción de los distintos niveles de objetivos del programa (fin, propósito, componentes) con sus respectivos indicadores, que permitan medir el nivel de logro alcanzado” (s/p).

El sistema de evaluación estatal reconoció las fortalezas del diseño de evaluación del programa, logrando validar ante la opinión pública, las autoridades políticas, y los propios funcionarios, la metodología utilizada. Una revisión a las principales tareas de gestión como a los mismos resultados de impacto del programa, señalaba que: “Respecto de las iniciativas institucionales, se

---

<sup>4</sup> Accountability

comenzaron entre otras cosas a revisar los currículos que se aplicaban en las instituciones, se introdujeron orientaciones pedagógicas para los distintos actores del nivel y se realizaron capacitaciones específicas dirigidas a los agentes educativos. Fruto de estas iniciativas, por ejemplo, la Fundación INTEGRA mantuvo y profundizó la aplicación del currículum que la institución había implementado (Rodríguez & cols. 1995; Sanhueza & Izquierdo 1996). La evaluación del impacto del programa, realizada por el Centro de mismo CEDEP en 1999, demostró mejoramientos significativos en el dominio cognitivo tanto como en el socioemocional en los niños que asistieron a los Centros Abiertos de la Fundación INTEGRA. Tanto el currículum institucional como el resultado de esas evaluaciones fue publicado a inicios del año 2000 (Izquierdo y Sanhueza 2000; Seguel, 2000)". (Sanhueza & Lucchini, 2001, p. 5).

No obstante la relevancia de estos hallazgos, el propio trabajo recién citado, así como mi tesis de para optar al grado de Magíster en Gerencia y Políticas Públicas desarrollada años más tarde (Sanhueza, 2006a), planteaba una tensión que revelaba tanto los beneficios potenciales como los riesgos de una intervención en la temprana edad ( cfr. Belsky, 2006; Bedregal, 2006; CEDEP 1997; Eyzaguirre y Le Foulon, 2001; Kotliarenco, 2005; Love, et al., 2005; Mineduc, 1998; Molina, 2006; Sanhueza 2002; Sanhueza & Lucchini, 2001; Sylva, 2006; UNICEF, 2001; Van Ijzendoorn, Bakermans-Kranenburg & Juffer, 2005; Villalón, Herrera, Mathiesen, Susuky & Merino, 2002; Villalón, Herrera, Susuky & Mathiesen, 2002; World Bank, 2006).

Las diferentes perspectivas puesta en contradicción, recogía las múltiples voces intervinientes en la atención de los niños preescolares y culminaba por operacionalizar una importante y ya clásica tensión en política pública: Cobertura de atención o calidad de la misma.

Una revisión de esta tensión, permitió ampliar las ideas de diseño, intervención, investigación y evaluación de programas socio-educativos, cuestión que permitió iniciar una profunda revisión personal de los procesos de evaluación del cambio y, particularmente, sus aplicaciones en el contexto de la educación pública y la pobreza. Este proceso que continuó en los años posteriores, ha sido un sustento de mi inquietud por preguntarme acerca de los supuestos de la evaluación cada vez que debo recurrir a ella en los diferentes desafíos profesionales que me corresponde asumir.

#### 2.2.4 La educación y la necesidad de contar con instrumentos y un enfoque para la evaluación del cambio.

Como parte del equipo de la Fundación Educacional Arauco, institución orientada a desarrollar programas de apoyo al desarrollo de la educación pública, especialmente en zonas rurales de las regiones del Maule, Concepción y Los Ríos en el sur de Chile, y siendo responsable del área de evaluación de los programas, desarrollamos una postura sustentada en algunos cuantos principios que fueron explicitándose a partir de mi experiencia y del diálogo que comenzó a desarrollarse con los profesionales de la Fundación.

Estos principios, expuestos en el contexto de un Panel de Expertos convocados por la UNICEF (Sanhueza & Prats, 2002), se sintetizaban en las siguientes declaraciones:

- 1. Fundación Educacional Arauco es una institución que realiza programas de fortalecimiento y desarrollo de la educación y, por lo mismo, su aproximación respecto de la calidad de la Educación en general, y de la Educación Parvularia en particular, se realiza desde su propia experiencia de intervención;*
- 2. La búsqueda de la calidad, constituye el foco de la intervención educacional que hacemos y, por lo mismo, la evaluación de ella, nos permite retroalimentar la acción y tomar decisiones programáticas de acuerdo a los hallazgos que tenemos;*
- 3. Entendemos la evaluación de la calidad educacional, no sólo como evaluación de sus resultados, sino también como evaluación del diseño de la intervención (en términos de las metas que se persiguen, tanto como de las estrategias que se diseñan), y la evaluación de la implementación del programa (en términos del proceso y la gestión que se desarrolla).*
- 4. En este sentido nos interesa la evaluación, por sobre la investigación, así como la evaluación orientada tanto a la decisión como a la responsabilización (“accountability”).*

5. *En este contexto, los parámetros de la evaluación entregados por el Joint Committee for Evaluation of Educational Programs (UTILIDAD, FACTIBILIDAD, ÉTICA Y EXACTITUD), nos parecen interesantes para analizar nuestro trabajo evaluativo.*

Desde este marco de acción y asumiendo la fuerte inclinación de la institución por contar con información confiable y válida, utilizando para ello un conjunto de instrumentos contruidos con base a los principios generalmente aceptados por la psicometría clásica (Lucchini, Cuadrado, & Sanhueza, 2000, Sanhueza & Cuadrado, 2000, Marchant, Recart, Avello, Melo, Rioseco, & Sanhueza, 2001, Sanhueza & Cuadrado, 2001, Sanhueza, 2003, Sanhueza & Lucchini, 2003, Marchant, Recart, Cuadrado & Sanhueza, 2004), propusimos un modelo de meta-evaluación que permitiese guiar la reflexión sobre los sistemas de evaluación cuando se trabajaba en educación.

Este modelo, operacionalizaba los estándares de la evaluación propuestos por el Joint Committee for Evaluation Programs (1997), y planteaba algunos aprendizajes y una cuantas preguntas que querían orientar la reflexión y, subsecuentemente, la toma de decisiones.

No obstante focalizadas en el ámbito de educación parvularia, el modelo propuesto daba cuenta de un proceso que permitió cuestionar ciertos supuestos de la evaluación del cambio en educación y que luego dio origen al modelo sistematizado de evaluación de programas que se utilizó en la Fundación Arauco y que se asumió como marco para la valoración de resultados en los programas de formación de directivos de la red asistencial que fueron utilizados para la aplicación de los dispositivos desarrollados en la presente tesis. A continuación se presenta una tablas que resumen la posición inicial que sustentaba (Sanhueza & Prats, 2002).

Tabla N° 1: Meta-evaluación de la valoración de resultados en la educación parvularia

DIMENSIONES	OPERACIONALIZACIÓN (Definición y parámetros)	Algunos aprendizajes	Algunas de nuestras preguntas
<b>Utilidad</b>	<p>Estos estándares han sido formulados para asegurar que la evaluación provea de información útil a los usuarios de los programas.</p> <p>Considera: Identificación de los sostenedores; credibilidad del evaluador; oportunidad y selección de la información; identificación de los valores; claridad del reporte; difusión y oportunidad del reporte; e impacto de la evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hemos cuidado en el diseño, implementación y análisis de la evaluación aportar a la toma de decisiones de nuestro equipo tanto como de las comunidades con las que estamos trabajando.</li> <li>• La difusión de los resultados ha cuidado respetar la confidencialidad de los implicados.</li> <li>• Hemos desarrollado reportes específicos para los distintos usuarios de la información: Beneficiarios de nuestros programas; Autoridades; Miembros del equipo; Comunidad científica, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuánta información es necesaria para producir cambios en los actores del sistema educacional con el que trabajamos?</li> </ul>
<b>Factibilidad</b>	<p>Con ellos se busca asegurar que la evaluación sea realista, prudente, diplomática y frugal</p> <p>Contempla los siguientes aspectos: Procedimientos prácticos, viabilidad política; y costo-efectividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hemos diseñado un proceso de evaluación que ha buscado indicadores eficientes y con alto valor predictivo;</li> <li>• Invertimos tiempo en la negociación y explicación de procedimientos con las autoridades;</li> <li>• Buscamos la menor interferencia posible, utilizando equipos externos, capacitados y que se adecuen a los tiempos y condiciones que el sistema nos ofrece.</li> <li>• Buscamos disminuir el costo de la evaluación, de manera de permitir la apropiación de modelos e instrumentos de evaluación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Es posible medir la calidad de la educación a partir de algunos indicadores específicos?</li> <li>• ¿Qué relación existe entre los indicadores que tenemos y los indicadores nacionales?</li> <li>• ¿Qué relación es posible establecer entre mediciones diferentes realizadas por distintos evaluadores?</li> </ul>

<b>Ética (Propiedad)</b>	<p>Estos estándares buscan asegurar que las evaluaciones se realicen de manera legal y ética, asegurando el bienestar de todos aquellos involucrados en la evaluación.</p> <p>Contempla los indicadores de: Orientación de servicio; contratos o acuerdos formales; respeto a los derechos humanos; cuidado por la dignidad de las personas, evaluación global; accesibilidad de resultados; control de conflictos de intereses y responsabilidad fiscal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En nuestra experiencia, hemos cuidado estos aspectos, poniendo especial énfasis en la confidencialidad de la información, y en el desarrollo de una evaluación que logre pesquisar e informar tanto los aspectos deficitarios como aquellos que constituyen fortalezas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo podemos velar para que el cuidado que hemos tenido en el análisis de nuestros resultados, al ser difundidos a otros niveles, sean utilizados con las mismas precauciones que hemos tomado?</li> </ul>
<b>Exactitud (Accuracy)</b>	<p>Con ellos se busca asegurar que la evaluación provea información técnicamente adecuada, que permita determinar el valor o los méritos del programa.</p> <p>Considera: Documentación del programa; Análisis de contexto; Descripción de propósitos y procedimientos; fuentes de información confiables; Validez Confiabilidad y Sistemática de la información; Análisis de información cualitativa y cuantitativa; Conclusiones justificadas; Imparcialidad del informe y Metaevaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hemos procurado utilizar instrumentos estandarizados y hemos invertido mucho tiempo y recursos en investigar las propiedades psicométricas de los instrumentos que hemos desarrollado.</li> <li>• La rigurosidad de la evaluación es una característica de nuestros programas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué limitaciones pone para la generalización de los resultados la ausencia de grupos controles?</li> <li>• Los modelos de evaluación que hemos construido ¿cuánto nos permiten aislar el efecto de la intervención? ¿cómo se potencia los esfuerzos que hacen los distintos actores del sistema educacional?</li> <li>• ¿Cómo podemos pesquisar los factores no específicos que inciden tan fuertemente en los resultados de nuestras intervenciones?</li> </ul>



Tres aprendizajes surgieron de estas reflexiones. Primero: Más que focalizarse en los instrumentos que evalúan el cambio, parece ser necesario introducir y explicitar una perspectiva reflexiva y crítica de los propios procesos. Segundo: Las preguntas ayudan a poner en marcha un sistema que sitúa a los investigadores como parte del sistema de intervención y los incorpora como incumbentes del proceso. Y Tercero: La evaluación sobre el cambio, en un programa, es eminentemente una actividad programada de reflexión sobre la acción (Nirenberg, 2001).

De hecho, y probablemente, como la culminación de un proceso de aprendizaje, junto a Graciela Lucchini (Sanhueza, Cuadrado & Lucchini, 2003), desarrollamos un sistema de evaluación de programas, al que denominamos Modelo Sistematizado de Evaluación. Este modelo, reconociendo los diversos momentos en los cuales se desarrolla un programa, los diversos ámbitos de interés de los distintos incumbentes (beneficiarios, participantes y otros agentes involucrados), así como la necesidad de dar cuenta del proceso y de los resultados del mismo, se sustentaba en un conjunto de preguntas orientadoras dirigidas a los responsables de la evaluación de programas.

Desde esta perspectiva, incluyendo las distintas voces e intereses incumbentes, así como el momento en el que se da un programa, podíamos orientar la acción evaluativa en torno a un sistema de preguntas que daban pie al desarrollo de diversos estudios e informes.

En la tabla N°2, se presenta una síntesis del modelo.

Tabla N° 2: Momentos, ámbitos y preguntas del Modelo Sistematizado de Evaluación de Programas Psicoeducativos.

Momento	Ámbito	Pregunta
INICIAL: El Programa en sí mismo y su contexto	- Calidad intrínseca del Programa (teoría y respaldo empírico del Programa)	- ¿Qué características tiene el programa? - ¿Es teóricamente sustentable? - ¿Cuál es el grado de evaluabilidad del programa?
	- Adecuación al contexto y a la situación de partida	- ¿Cuáles son las necesidades que los distintos actores tienen? - ¿Se necesita este programa en la comuna? - ¿Cuál es el contexto específico en el cual se insertará el programa? - En este contexto ¿es posible hacer el programa? - ¿Cuáles son las condiciones de partida de los beneficiarios del programa?

<p>PROCESUAL: El Programa en su desarrollo y los nuevos desafíos que la realidad nos plantea</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implantación y marco en el cual se desarrolla el programa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo se está desarrollando el programa?: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las acciones que se desarrollan ¿son coherentes con los objetivos propuestos?</li> <li>- ¿Cuáles son los conflictos que dificultan el desarrollo del programa?</li> <li>- ¿Cómo se están cumpliendo las metas parciales?</li> <li>- El clima en el que se implementa el programa ¿facilita u obstaculiza el desarrollo del mismo?</li> <li>- La dinámica social y la relación con ella ¿cómo influyen en el desarrollo del programa?</li> </ul> </li> </ul>
<p>FINAL: El Programa en sus resultados</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Medida y Logros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuál es la situación final de los beneficiarios?</li> <li>- ¿Existe diferencias entre las evaluaciones iniciales y finales?</li> <li>- ¿Cuál es la magnitud del cambio observado que es explicada por el programa?</li> <li>- ¿Cuál es el impacto del programa?</li> <li>- ¿Vale la pena el gasto efectuado de acuerdo a los resultados obtenidos?</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoración</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuánto valoran el programa los distintos actores del mismo?</li> <li>- ¿Qué cambios perciben los destinatarios y cuáles atribuyen al Programa?</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transferencia y Continuidad</li> <li>- Sustentabilidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué prácticas o metodologías propias del programa se han incorporado en la práctica cotidiana de los beneficiarios?</li> <li>- ¿Cuánto uso le dan los beneficiarios del programa a los recursos que éste les entregó?</li> <li>- ¿Cuál es la sustentabilidad del programa?</li> </ul>
<p>META-EVALUACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proyección</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué cambios habría que implementar en el programa, en el trabajo del equipo, y en el modelo de evaluación?</li> </ul>

Pese a los avances logrados en este modelo, aún en las preguntas que se hacían, se dejaba a un lado a los principales incumbentes: los beneficiarios directos del Programa implementado, asunto que fue considerado en una reflexión ulterior.

## 2.2.5 La evaluación del cambio en el contexto de la formación de profesionales universitarios.

Si las reflexiones precedentes me llevaron a un cuestionamiento de la posición del evaluador o del investigador, la voz de los evaluados surgió nítida al momento de proponer un sistema de evaluación de la gestión docente para profesores universitarios.

Teniendo como responsabilidad la conducción de una escuela universitaria de formación de psicólogos, la perspectiva de implementar procesos de mejoramiento de la gestión de clase (Nault & Léveillé, 1997; Sanhueza & Muñoz, 2005), supuso la incorporación activa de la autoevaluación como un sistema imprescindible tanto para validar los procesos de medición de la gestión docente, como para comprometer a los propios participantes de estos procesos en los sistemas de mejoramiento de la propia gestión.

Un aspecto interesante de esta incorporación, fue que la técnica de evaluación propuesta que incluía una evaluación de un externo (observador no participante), junto a la autoevaluación del docente y una evaluación de los alumnos, demostró correlación estadística que permitió validar la autoevaluación como un instrumento consistente con las demás mediciones (Sanhueza & Muñoz, 2005).

Adicionalmente a través de esta incorporación se sentaron las bases para la implementación de un Centro de Innovación del Aprendizaje, al servicio de los docentes, que la Universidad Adolfo Ibáñez incorporó en su gestión. Como lo expresa el director del Centro:

*“La solidez y el prestigio de una universidad están directamente relacionados con la calidad de la enseñanza en sus aulas. Esta convicción es la que ha impulsado la creación del Centro de Innovación y Aprendizaje, cuya misión consiste en promover de manera sistemática el perfeccionamiento del cuerpo docente de la UAI.*

*El compromiso del Centro se arraiga en la creencia de que la excelencia docente es la base para que nuestros estudiantes logren alcanzar un aprendizaje sustancial y efectivo, capaz de marcar la diferencia cuando les corresponda ingresar al mundo laboral.*

*Para cumplir con lo anterior, nos interesa generar un cambio en la manera de entender la enseñanza y el aprendizaje. Creemos que el alumno debe asumir un rol activo en su*

*formación, convirtiéndose junto al profesor y a sus pares en artífice de su propio conocimiento. Básicamente, eso es lo que nos interesa: promover, a través de la excelencia de nuestros profesores, la formación de personas autónomas, creativas, reflexivas, capaces de incidir significativamente en el mundo que nos rodea” (Rivas, 2009).*

Coherentemente con esto, la explicitación de los supuestos epistemológicos sobre los cuales se buscaba desarrollar el programa de formación de los estudiantes, el foco en el aprendizaje y formación de competencias y habilidades profesionales, buscó ser sustentado en la explicitación de una posición epistemológica a la base del proceso curricular. Este hecho, relevante en sí mismo en la definición del proyecto de formación de psicólogos de la Universidad Adolfo Ibáñez, tuvo consecuencias en las maneras de aproximarse a la evaluación del sistema formativo.

Parte de los fundamentos de este enfoque, desarrollados junto a Roberto Arístegui y al conjunto de profesores del Faculty de la Escuela (Arístegui, 2008; Arístegui & Sanhueza, 2009; Sanhueza, 2007; Sanhueza, 2008), se presentan a continuación como un antecedente relevante al momento de buscar coherencia epistemológica entre el hacer y el valorar el ejercicio profesional del psicólogo.

*“La discusión sobre los fundamentos curriculares de la formación de los psicólogos, no es ajena a la propia discusión que ha caracterizado el desarrollo de la disciplina y, particularmente de las diversas comprensiones teóricas que ha tenido el objeto de estudio de la psicología.*

*Este objeto de estudio ha sido abordado desde distintos enfoques, teorías o paradigmas que han intentado dar cuenta de la propia complejidad de la dimensión de la psiquis. Las diversas explicaciones o comprensiones que han dado lugar a miradas interpretativas incluso divergentes o antagónicas, lo han hecho desde diferentes marcos teóricos o niveles epistemológicos diferentes que ha dado lugar a un quiebre de lo que se denomina el núcleo de inteligibilidad epistemológica (Gergen, 1994, 1996).*

*Al observar la secuencia histórica del desarrollo de la disciplina y el apareamiento de las principales teorías, se presenta una gran diversidad con contradicciones que coexisten actualmente sin integración ni diálogo, afectando específicamente la identidad de ésta (o sea la coherencia entre los niveles de fundamentación metateórico, metodológico y*

*teórico). En este sentido, dichos niveles operan como discursos auxiliares de una inteligibilidad fragmentada” (Sanhueza, 2007, p.5).*

El foco de aprendizaje de esta perspectiva y su utilidad para la revisión de la perspectiva de desarrollo de la formación y la de sus resultados, radicaba en la necesidad de re-articular el sentido en ella, de manera de exigirnos “formar una persona capaz de entrar al núcleo de inteligibilidad epistemológica, a través de la articulación de sus habilidades respecto de la teoría personal, y con una actitud de apertura que permita conversar con otros y con los nuevos desarrollos disciplinares que puedan emerger en el futuro. La teoría personal le permitirá focalizar sus habilidades, pero en función de una visión metateórica (de acceso a un trasfondo donde pueda manifestarse el sentido hacia los demás)” (Sanhueza, 2007, p. 8).

#### 2.2.6 Una síntesis de la reflexión y de los aprendizajes desde los que me sitúo.

La presente reflexión de mi quehacer profesional ha intentado fundar la aproximación a los procesos de cambio y a su valoración en el contexto del ejercicio profesional, en el cambio de mirada respecto de las técnicas e instrumentos, en la inclusión de las diversas voces e intereses en juego, en la consideración del contexto social y político, así como la inclusión de la perspectiva histórica. Sin embargo, parece necesario compartir una reflexión adicional que se encuentra en el origen de esta mirada sobre mi propio quehacer. Al poner como foco de la reflexión mi propio camino profesional y dándome cuenta que el interés de mi intención profesional, indistintamente de las especializaciones o campos de acción en los que me he desempeñado, el año 2006 escribía la siguiente síntesis:

*“... dada la necesidad de dar cuenta de los cambios, desde siempre y en diversos contextos, la dimensión evaluativa del quehacer y las distinciones entre actividades o acciones, resultados o productos..., y efectos e impactos, conformaron la pieza metodológica más permanente que incorporé en todo lo que hice, desde mi conocimiento práctico de la aplicación de la metodología de marco lógico en el diseño y evaluación de proyectos. La dimensión personal “en contexto” del cambio, la reflexión de la acción, la lógica de los resultados y los procesos de cambio, y la ansiedad por disponer de un conjunto de instrumentales (técnicas, metodologías o herramientas) que me permitieran hacer, me*

*llevaron por distintos momentos a hacerme “experto del cambio personal” y “gestor del cambio social” (Sanhueza, 2006b, p.5).*

La relación profesional, cualquiera que ella sea y en el dominio o campo en el que ésta se dé, es una relación que transita entre la primera, la segunda y la tercera persona (Aristegui, 2008), es decir una conversación entre perspectivas que dinámicamente se van entrelazando y coordinando en torno a acciones que se construyen y vehiculizan en el lenguaje, un lenguaje encarnado que permite dotar de sentido a la acción profesional (Sanhueza & Landaeta, 2009).

De acuerdo a Gergen (1973), así como la perspectiva en psicología social debiese tener un carácter generativo y brindar nuevas alternativas para la acción social, la autorreflexividad, permitiría adoptar una voz diferente respecto a nuestra propia historia. En mi caso la revisión de la secuencia histórica en la cual se ha desarrollado mi práctica profesional, académica y de investigación, ha permitido relevar algunos fundamentos y supuestos que las sustentaron y me ha conducido a radicalizar la necesidad de establecer una coordinación co-constitutiva en los procesos de cambio en los que participo, de manera de permitir, como lo plantean Gergen, McNamee & Barrett (s/a, en Estrada y Diazgranados, 2007), la emergencia de lo sinérgico, lo catalítico y lo novedoso en mi acción profesional (cfr. Arnaiz, 2009a; 2009b).

Esta tesis se sustenta en la síntesis de aprendizajes que he ido incorporando en mi gestión profesional y aporta específicamente en el desarrollo de dispositivos teórico-prácticos para abordar el desafío de la valoración de la acción profesional, tanto en cuanto al proceso mismo de evaluación de procesos y resultados que caracteriza el quehacer profesional, como al reporte del dicho proceso, pues como lo sostiene Gergen (1996) “el lenguaje psicológico adquiere significado y relevancia significativa, gracias al modo que se utiliza en la interacción humana” (p. 186).

Mi intención es proponer un modelo semántico-pragmático, al modo de una metáfora y un mapa práctico, que proporcione un marco de referencia y algunas herramientas que permitan hablar acerca del cambio en los espacios de legitimidad que éste tiene, a saber: Aquella que los actores tienen del proceso en el que participan; aquella que los agentes requieren para representar a los grupos de interés, y aquella que necesitan los testigos de la historia, para dar cuenta del proceso social en el que participan.

### **III. Alcances y distinciones metateóricas, teóricas y prácticas: En la búsqueda de coherencia en el núcleo de inteligibilidad epistemológico**

“El paso de una concepción referencialista y representacional del lenguaje a una visión retórico-respondiente comprende también pasar de un interés descontextualizado en una «psicología de la mente» teórica y explicativa a un interés «situado» en la «psicología de las relaciones socio-morales», práctica y descriptiva” (Shotter, 1993, p.53).

La lectura comentada del texto Realidad y Relaciones de Gergen (1996) en el Seminario de Epistemología Socioconstruccionista que realizamos como parte del proceso reflexivo del grupo de académicos que iniciamos el Programa TAOS-Tilburg de Doctorado, me llevó a la convicción que uno de los aportes más sustantivos del construccionismo social radicaba en la búsqueda de comprender el mundo de significados y su coherencia sobre el cual operábamos.

Siguiendo a Lock y Strong (2010), no obstante reconocer que las fronteras del construccionismo social se están aún construyendo, algunos de los principios distintivos de esta perspectiva parecen otorgar un campo de semántico capaz de fundar las bases de los dispositivos teórico –prácticos que han ido emergiendo en mi quehacer profesional a fin de poder valorar los procesos de cambio en los que he participado.

De acuerdo a estos autores los principios que han permitido ir construyendo la perspectiva socio-construccionista son de características expansivas, en tanto no responden a una tradición escolástica específica, y básicamente darían cuenta de las siguientes ideas centrales:

- a. Que estamos en presencia de un conjunto de ideas, aportaciones y propuestas sobre la centralidad del mundo del significado y la comprensión como rasgo central de las actividades humanas;
- b. Que tanto este significado como su comprensión tiene comienzo en la interacción social;
- c. Que los modos de construir significados se encuentran insertos inherentemente en procesos socioculturales que son específicos y se manifiestan en un tiempo y lugar definido;

- d. Que las costumbres de las personas darían cuenta de variaciones en las tradiciones socioculturales y que activamente ellas participan en la creación de los discursos que los definen; y
- e. Que una relación inconfortable con el realismo y la ciencia de tradición empírico-lógica, les ha conducido a generar una perspectiva crítica sobre la construcción de conocimiento.

Asumiendo estas distinciones, la convicción básica que subyace a mis planteamientos es que el cambio es uno de los focos centrales de la comprensión y del quehacer profesional del psicólogo. Esta convicción, adscribe a la idea que la psicología sería una ciencia moral (Shotter, 1993) en tanto cuanto su foco sería el “estudio del modo en que realmente nos *tratamos* unos con otros como participantes de las actividades comunicativas de la vida cotidiana” (p. 45<sup>5</sup>). De este modo, interesado en el quehacer profesional y en los procesos de construcción social (Shotter, 1993; Gergen, 2009; Gergen, McNamee & Barrett, s/a) y tal como he reflexionado en el capítulo precedente de mi propia historia profesional, quiero asumir que el cambio (de las personas, las organizaciones y del propio sistema social), sería un juego de lenguaje que, acorde a los planteamientos de Wittgenstein, se encontraría anclado a formas de vida (Aristegui, 2006, 2008; Leiva, 2008; Lock & Strong, 2010; Shotter, s/a, 1993; Wittgenstein, 1953) y que su medición o valoración, también daría cuenta de este juego de lenguaje.

En las próximas páginas buscaré dar los argumentos que sostienen esta declaración.

### 3.1 Una brevísima revisión sobre los fundamentos filosóficos.

Un supuesto a la base de este planteamiento es que el cambio, en el contexto del quehacer psicológico es, como lo expresara Wittgenstein (1953), un juego de lenguaje, asociado a formas de vida. Si el significado de las palabras aparece en el uso que le damos a éstas y si la elección de las palabras es concordante con la práctica de la propia persona (Aristegui, 2008; Wittgenstein, 1980, en Shotter, 1993), entonces hablar del cambio en psicología sería al decir de este último autor una realidad conversacional toda vez que se sitúa entre hablantes competentes, legítimamente validados por una relación dialógica particular.

---

<sup>5</sup> La cursiva es del original.



Lo anterior implica que exista una relación profesional, entre al menos un profesional y un sistema consultante (cliente, organización, comunidad), en el que las diferentes partes incumbentes legitiman la relación que se establece y en el que más allá de la posición particular que ocupen (sea como profesional o como sistema consultante) se reconoce mutuamente la competencia lingüística de cada uno, en el sentido de validar la capacidad de hablar de los propios asuntos que a cada parte le compete y legitimarse mutuamente en la relación particular que se ha establecido.

A su vez si se adscribe a la idea que “los juegos de lenguaje se establecen como objetos de comparación destinados a arrojar luz sobre los hechos de nuestro lenguaje no sólo a través de las similitudes sino, además de las disimilitudes” (Wittgenstein, 1953, n° 130, en Shotter, 1983), entonces se colige que, respecto de la noción del cambio en la acción profesional, ésta debe ser resuelta en el contexto en el que se produce y en el tiempo en el que éste se sitúa. Como lo expresa White, haciendo referencia a Bateson, “cuando el logro aislado se estructura dentro del contexto de un progreso, de un cambio, surge una explicación de los hechos en determinada dirección: «La diferencia que se da a través del tiempo es lo que llamamos cambio»” (Bateson, 1972, p. 452, en White, 1994, p. 72).

La discusión propuesta por Rorty (1979) de la teoría pictórica del lenguaje –en la que la teoría del conocimiento como reflejo o correspondencia, así como la discusión sujeto/objeto y representación, deriva posteriormente en la discusión sentido y referente (Aristegui, 2006; 2008)–, permite agregar otra distinción al abordaje de ciencia natural o ciencia moral, en los términos de Shotter (1993), con la que se ha abordado el tema del cambio en la acción profesional del psicólogo.

Los puntos de vista sostenidos en los orígenes de la modernidad por empiristas y realistas (o analíticos y continentales) respecto de la relación del sujeto como ser cognoscente con la realidad representada, dio como resultado la primacía de la mente (entendida como mente espejo) por sobre el sujeto. Posteriormente, y durante todo el siglo XX, se observaron múltiples réplicas de esta discusión llegando a evidenciarse en la actualidad, entre otros, en el debate respecto del lugar y de la concepción del sujeto entre constructivistas y construccionistas sociales (Glaserfeld, Gergen, en Aristegui, 2006). En esta evolución, el papel del “sujeto del cambio”, ha pasado de una

posición de “objeto”, experimental o descriptivamente considerado, narrado en la trama social del proceso de cambio, a la posición de “sujeto-actor”, narrador de la propia acción social y de las variaciones de ésta a lo largo del tiempo, en la que se encuentra involucrado.

Así planteado, y en el contexto de la búsqueda de un marco conceptual que permita una comprensión de la discusión del cambio en las acciones profesionales en las que intervenimos como psicólogos, sostengo que en el abordaje de esta cuestión, no puede desconocerse la prevalencia en un pasado reciente de la perspectiva de ciencia transformacional (Gergen, 1996), desde la cual la concepción construccionista social del sujeto (como self relacional) prima por sobre las concepciones relativas a las etapas romántica y crítica del desarrollo de la disciplina.

Históricamente, desde una perspectiva romántica, el cambio en las intervenciones que los profesionales de la psicología podían hacer, se encontraban asociado fuertemente a concepciones esencialistas (como las de Freud o Jung) u ontológicas (como la de la de Frankl), en los orígenes de la disciplina. De la mano de los planteamientos de Frege en adelante y particularmente de la discusión sobre sentido y referente (Aristegui, 2006; 2008), el paso a concepciones conductistas de la acción profesional, donde las dimensiones del sujeto (tales como las emociones, las representaciones encarnadas y el lenguaje) fueron entendidas como elementos que quedaron fuera de la explicación científica y por lo mismo el cambio se restringió a evidencias observables empíricamente de la conducta de los sujetos.

En esta perspectiva, la discusión metapsicológica del cambio, planteada por Freud, o la introducción de la distinción sobre lo normal v/s lo patológico, constituyeron manifestaciones iniciales de la disciplina, para dar cuenta de los proceso de cambio. Por su parte, la primacía de la matemática y la estadística, específicamente a partir del predominio de programa conductista, introdujo a la concepción del cambio y su medición como una discusión relevante en el quehacer profesional de los psicólogos (Aristegui, 2008).

La evolución del giro de lenguaje, en su fase sintacticista y semántica, especialmente a partir de Russell, Wittgenstein I y el círculo de Viena (Aristegui, 2006; Rorty, 1979), puso en tensión la perspectiva romántica, proponiendo los ejes del significado y referente, y de correspondencia, en el análisis del objeto de estudio de las disciplinas científicas. Russell propuso contextualizar el

referente a través de introducir una paráfrasis contextual y una descripción definida de los términos, de manera que en la derivación hacia la concepción heredada de teoría se circunscribiera la metodología psicológica en la que lo que importa sería la operacionalización de las variables estudiadas (Carnap, 1956, Hempel, 1976 en Aristegui, 2006).

En su aplicación al tema del cambio en las intervenciones, desde esta perspectiva, se buscó proponer un referente para el cambio, de manera que éste –más allá de la experiencia de los actores-, fuese aquello que entendemos operacionalmente como tal, por ejemplo: cambio o diferencia en los puntajes estándar en las mediciones pre y post intervención (Cáceres, Fernández & Sanhueza, 1990). La cuestión que se plantea en este abordaje se relaciona con cuál sería la consecuencia de una aproximación desde esta posición conceptual o para quién sería una consecuencia estudiar el cambio en el dominio de las intervenciones psicológicas.

Desde mi perspectiva la preocupación por operacionalizar el cambio desde estas distinciones tradicionales y aún presentes en la literatura científica y académica, dejaría fuera la relación del fenómeno estudiado de los procesos de cambio propiamente tal, teniendo como resultado la evidencia de que las intervenciones psicológicas les ha sido particularmente difícil tener sensibilidad para dar cuenta del proceso personal, social y cultural que pretenden alcanzar.

El fenómeno del cambio propiamente tal y de la medición de éste en psicología, ha derivado en una conceptualización que busca en la evidencia observacional -en los tests u otros instrumentos normativos-, fundar el significado del cambio observado. A mi entender, se produce por esta vía, una cierta confusión entre lo referido (lo que sucede con la persona o el sistema social con el que el profesional trabaja) y el significado del proceso de cambio (variaciones en puntajes estándar de las escalas o indicadores de resultados –performance-), que permitiría definir el cambio sin la voz de aquellos que participan de los procesos de intervención psicológica.

Si utilizamos aquí la descripción que hace Wittgenstein (1953, en Shotter 1993), podríamos decir que desde la perspectiva planteada jugamos a un juego de lenguaje, sin reconocer su relación con la forma de vida a la que da forma.

Por otra parte, en su fase semántica, el giro de lenguaje -al establecer una teoría de la verdad como correspondencia-, sostuvo que la proposición con significado es correspondiente entre el saber del significado y el saber del mundo, de tal manera que el referente pasa a ser el foco del conocimiento y, por ello, los términos que cuentan son los términos observacionales (Rorty, 1979).

En las discusiones que hemos sostenido sobre el cambio en las intervenciones psicosociales, en el equipo con el que trabajo, el conocimiento válido sería la operacionalización de los resultados obtenidos<sup>6</sup>, y cómo sería imposible dar cuenta de todos los resultados. Desde esta posición, las mediciones obtenidas serían sólo aquellas estrictamente ligadas con las variables operacionalizadas definidas a priori a la intervención o aproximaciones al fenómeno que se busca pesquisar, siendo imposible dar cuenta de todos los resultados o pudiendo hacerlo sólo en aquellos aspectos o variables para los que se cuenta con instrumentos válidos y confiables, conceptualizados éstos de acuerdo a la tradición en la que se esté hablando (Fernández, 1996). Dicho de otro modo, desde esta tradición, el cambio sólo podría ser medido allí donde existen instrumentos para medirlo, no pudiéndose pesquisar aquellas variaciones que no están contempladas a priori.

Además, desde la perspectiva de este enfoque, sólo contarían en sentido estricto los resultados expresados a nivel de productos, planteando que el nivel de efectos e impacto estén fuera del alcance de los miembros del equipo del proyecto (y por lo mismo, desasociados de los problemas –o formas de vida- que fundamentan la necesidad de intervenir psicosocialmente).

El paso dado por Wittgenstein al plantear que no existe un solo juego de lenguaje y que cada uno de los juegos de lenguaje tiene sus propias reglas, y el posterior desarrollo de Quine, dan otras luces para abordar el tema que nos ocupa (Aristegui, 2006; 2008).

La crítica planteada por Quine a los dos dogmas del empiricismo y en particular el rechazo del reduccionismo (de la teoría a la observación), da pie para introducir una importante consecuencia pragmática en el abordaje del cambio en el contexto de cualquier intervención psicológica.

---

<sup>6</sup> Recuérdese aquí la insistencia desde la perspectiva de las intervenciones diseñadas y sustentadas en la denominada matriz lógica de proyectos, de la necesidad de establecer “indicadores y verificadores objetivamente verificables”

La tesis IT de Quine, según la cual el lenguaje sería un entramado de sentencias observacionales y teóricas, dado que sólo puedo traducir la realidad con mi metalenguaje, tiene como consecuencia lógica el que la referencia es inescrutable conductualmente o consensualmente en términos de Davidson (1984, en Aristegui, 2006). Por lo mismo, en el ámbito del abordaje de los procesos de cambio en psicología, me inclino por sostener que el cambio en la acción del profesional, no sería un punto fijo, establecido a través de puntajes de corte (en un instrumento estandarizado), sino la resultante de una relación entre coordenadas de sentido y referencia, que darían cuenta de un holismo de significado<sup>7</sup>.

### 3.2 La discusión sobre el cambio y su naturaleza como un reflejo de la discusión sobre la crisis del conocimiento en psicología.

Otro supuesto básico que es necesario plantear antes de presentar los dispositivos teórico-prácticos que he construido y que hemos utilizado en las acciones profesionales emprendidas en el seno de la Escuela de Psicología de la Universidad Adolfo Ibáñez, es que la comprensión del proceso cambio va de la mano de la evolución de la psicología y de la crisis de paradigma que ha debido enfrentar (Aristegui, 2006, 2008; Gergen, 1996; Shotter, s/a).

Como lo plantea el propio Gergen (1996), un primer punto que surge del análisis, es que la reflexión sobre la psicología y su capacidad de producir conocimiento, su crisis de comprensión e incluso la evolución del predominio de sistemas de producción de conocimiento, no es ajena a los procesos históricos y sociales que hemos vivido, particularmente a partir de los procesos que permitieron el propio origen de la ciencia<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Como lo expone Aristegui (2008) esta perspectiva supone “que al considerar los desarrollos de la filosofía post-analítica que plantean la indeterminación del significado y de la referencia, se hace posible articular diferentes juegos de lenguaje extensionales e intensionales para diferentes fines sin optar por una alternativa polarizada frente al empirismo lógico” Agregando que “Desde nuestra perspectiva hay una dimensión del significado como elección de vocabulario, donde se abre un mundo de posibilidades para la comprensión intersubjetiva en el lenguaje” ... y concluyendo que “Al reconocer este núcleo del holismo de significado centrado en el referente indeterminado, proponemos que sí es determinable en el proceso de articulación de la experiencia en el lenguaje en un contexto de diálogo y auto-diálogo (autodialógico) que cumpla con las condiciones de la conversación ilocutiva, o del entendimiento como trasfondo” (p. 86).

<sup>8</sup> Es importante recordar que el desarrollo de la ciencia, podría decirse, constituye un fenómeno relativamente nuevo. Probablemente la revolución francesa y el advenimiento de la era industrial, permiten una definitiva emergencia de las disciplinas científicas en oposición a la teología y a la filosofía predominante durante los siglos precedentes.

Una manera de resolver la discusión en juego, dice relación con la necesidad de develar el núcleo de inteligibilidad epistemológico, pues las diversas perspectivas a través de las cuales se ha abordado históricamente la cuestión del cambio en psicología, pueda hacerse desde la develación del núcleo de inteligibilidad epistemológica definido como aquel “conjunto de proposiciones interrelacionadas que dotan a una comunidad de interlocutores con un sentido de la descripción y/o de la explicación en el seno de un ámbito dado”<sup>9</sup> (Gergen, 1996, p.24 y 25).

En el análisis propuesto por el propio Gergen, la necesidad de dar fundamento a su planteamiento, le lleva a buscar en el propio desarrollo de la psicología como disciplina, los argumentos que lo llevan a sostener el punto muerto del conocimiento individual y erigir su propuesta a partir de un conocimiento sustentado en la construcción social (Gergen, 1996, 2010; Lock & Strong, 2010; Shotter, 1983).

En síntesis, a partir de la revisión de mi propia reflexión profesional, como algunas de las implicancias que el giro del lenguaje tiene en psicología (Aristegui, 2006; 2008), y el enfoque relacional propuesto por Gergen (2010), la perspectiva que sostengo plantea que los procesos de cambio en psicología, constituyen una discusión que se sitúa en el dominio del lenguaje ordinario, de manera que se constituiría para cada momento de la acción profesional un juego de lenguaje particular, anclado a formas de vida, donde las múltiples relaciones que son posibles de establecer entre los actores de la relación y entre las dimensiones de sentido y referentes, importan más como un continuo semántico (que denominaré zona de excedente de significado) que como puntos fijos definidos estandarizadamente, y que permitirían dar cuenta de un holismo de significado.

Para entender esta tesis, he querido situarme en la discusión sobre los usos de lenguaje y asumir los planteamientos de Aristegui et al. (2005) y Aristegui (2006, 2008), quienes sugieren que esta discusión puede ser contextualizada como producto de una tensión entre dos lógicas que subyacen a la modernidad, a saber: Una lógica descrita como un pensar racional, técnico y orientado a fines (orientada por el cálculo, el pensamiento de medios a fines y el dominio o control de la realidad –a la que denominan como categoría de pensamiento serie I); y una lógica

---

<sup>9</sup> Gergen agrega a este respecto que “participar en el núcleo de inteligibilidad es “interpretar/dar sentido” mediante criterios propios de una comunidad particular” (p.25), sosteniendo que en los cambios de paradigma se puede observar prácticas discursivas en las que opera la transformación teórica.

descrita como reflexiva, razonable y práctica (del sentido, orientada por valores y ampliar la comprensión entre los sujetos –a la que denominan pensamiento de serie II ). Ambas lógicas, que se presentan como polos que tensionan la toma de decisiones en las organizaciones de distinto tipo, aunque buscan ser complementadas en la vida de las organizaciones, terminan por enfrentarse entre ellas en términos de relaciones de amor – odio o como prefiero definirlo como campos o polos de significación (cfr. Arístegui, 2008; Leiva, 2006; Ruz, 1997; Ruz & Bazán, 1998; Ruz & Leiva, 2008)<sup>10</sup>.

De este modo y haciendo una extensión de las distinciones expuestas precedentemente, podría plantear que, en el contexto del quehacer profesional del psicólogo y particularmente dentro de su abordaje del cambio en su acción, habría dos usos del lenguaje: Uno es el lenguaje instrumental que canaliza casi todos los desarrollos de la tecnología y que, en el uso común, sería aquel que propende a la consideración de las dimensiones de eficacia y eficiencia. Este lenguaje se asocia, en general, al desarrollo del lenguaje ideal, o al lenguaje lógico que puede devenir en el cálculo, dando pie para la utilización del instrumental más convencional que la disciplina ha dado a los test psicológicos y a las variaciones de puntajes obtenidos en mediciones pre-post intervención.

En tanto, otro uso del lenguaje, al que llamo del sentido, que propongo sea el lenguaje del profesional postmoderno, busca la dimensión del significado, entendiendo que éste se construye relacionamente, contrario a la manipulación de un objeto. Se trata, este último, de un lenguaje conectado con la acción, pero también con las intenciones de acción, de manera que en este juego de lenguaje, se busca articular nuestras intenciones como profesionales, en conjunto con aquellos con los que trabajamos, en lo que constituiría una dimensión expresiva de la relación profesional.

Este lenguaje probablemente más próximo a una dimensión comunicacional orientada, en palabras de Habermas (1984) al entendimiento, sería un modo de hablar que se encontraría más anclado a formas de vida y en este sentido mucho más próximo a la realidad con la que se enfrentan los psicólogos al momento de aproximarse al fenómeno de cambio, encarnado en una situación de vida y no en la descripción operacional de las variables subyacentes a ella (Arístegui, 2002).

---

<sup>10</sup> Más adelante, en el punto 4.2, se explica con mayor profundidad este planteamiento.

En el lenguaje del sentido, desde un punto de vista pragmático, el proceso de cambio estaría estructurado en narraciones y representa los puntos de vista de los actores según sus propias narrativas, historias o aprendizajes, de manera que adquiere formaciones individuales y sociales de naturaleza histórica (cfr. Gergen 2010b; Haslebo, 2009; Leiva, 2008; Lock & Strong, 2010).

Este lenguaje del sentido, nos permitiría dar cuenta de una historización en los procesos de cambio, porque historiza las demandas de sentido actuales que enfrenta la persona y la organización y le permite dar sentido a nuestra historia. El lenguaje del sentido operaría a través de la conversación, del entendimiento, o de la superación de los quiebres comunicativos, así como a través de la resolución de los medios lingüísticos de las crisis o de las contradicciones.

### 3.3 Una perspectiva binocular del cambio.

Pese a la distinción planteada precedentemente, y dado que vivimos inmersos en una contraposición de usos de lenguaje y de las lógicas con las que comprendemos las realidades en las que nos vemos involucrados, podríamos decir que en nuestra acción profesional somos atraídos por una socialización instrumental que se expresa en el lenguaje entre nosotros.

Los sistemas de organización social, en la medida que están tensionados y organizados por las lógicas instrumental y de sentido, descritas anteriormente, tienden a vivir en lo que Bajtin denomina heteroglosia del lenguaje (instrumental y con sentido), donde las perspectivas están mezcladas y los actores, debemos ser capaces de situarnos ante esta tensión social y personal permanente (en Shotter, 1983; Shotter s/a).

Cuando intentamos resolver o actuar en la dimensión social, como lo son los procesos de cambio que están a la base del interés profesional, podríamos pensar que si actuamos en el lenguaje de serie I (en palabras de Aristegui et al, 2005), seguiremos construyendo narrativas de cambio que permanecen en la distinción romántica o moderna que ha caracterizado a la ciencia normal.

Sin embargo, nos preguntamos ¿cómo construir bordes de sentido compartido con todos los involucrados en el proceso de cambio?



Hacer uso de la “lengua olvidada”, la lengua oculta con la que las madres hablan con sus niños y con el que las parejas hablan y algunas veces con las que conversamos con nosotros mismos, sería un camino, pues en este contexto, cuando pasan cosas de orden social, comenzamos a emerger a la “orilla del sentido” (Aristegui & Sanhueza, 2009).

Si nuestra existencia social está mediatizada por el lenguaje no podemos transparentar nuestras intenciones y acciones, en la medida que estaríamos modelizando la experiencia en un lenguaje instrumental. Quizá articular la experiencia en un lenguaje sentido, dé una salida, o articular sistémicamente con las características del sistema con el que se trabaja o la integración social, puede ser otra salida. Cualquiera que sea la posibilidad asumida, se plantea la necesidad de sostener una perspectiva binocular del cambio<sup>11</sup>, es decir, una perspectiva de acuerdo a la cual sea posible sostener la lógica del sentido y la instrumental (Aristegui, Leiva & Sanhueza, 2010).

En la utilización de los actos de habla con lógica instrumental (como ha predominado en las conceptualizaciones del cambio en cierta tradición de intervención en la organización), se enajena la dimensión relacional y para los fines sociales estamos siempre mediados por manera de conversar, de entendernos o no entendernos, o sea por un lenguaje de sentido.

Si los procesos de cambio son el resultado de una praxis social, es necesario reconocer que la praxis se da en un lenguaje de sentido. Las personas hablamos un lenguaje ordinario donde el sentido es una posibilidad, pero para actuar socialmente empezamos a ser socializados por un lenguaje instrumental, al servicio de la verdad, que se construye instrumentalmente, no comunicativamente (Leiva, Aristegui & Sanhueza, 2010).

Para permitir la coexistencia de ambas perspectivas y ambos lenguajes, en el abordaje del cambio en la acción profesional, quisiera sostener que los procesos de cambio, su comprensión, su conceptualización, su medición y su manifestación, en un contexto social (de entendimiento), pueden constituir metáforas orientacionales, sustentados en la experiencia relacional que los actores/participantes oyentes tienen respecto del proceso que viven, en los que el cruce de las dimensiones de sentido y referente, reflexiva y técnica, orientada a valores y a fines

---

<sup>11</sup> A partir de los planteamientos de Aristegui (2008), hemos tomado la idea de De Shazer (1996) de teoría binocular del cambio, redefiniendo los alcances de su concepto y planteándolo como una perspectiva que puede tener una comprensión más amplia que la referida a los procesos de visión, tal cual como él las expone.

instrumentales, constituyen un espacio de excedente de significado donde es posible valorar las narrativas sobre el cambio en cada situación particular.

Una mayor explicación de la propuesta situada en contextos específicos como lo es el campo de la psicología de la organización y la consultoría profesional en ella, se presenta en el capítulo siguiente.

#### **IV. Construcción de metáforas orientacionales para la valoración del cambio en la acción profesional en contextos organizacionales.**

“Epistemologically, narratives have emerged as both a *way* of telling about our lives and a *method or means* of knowing (Bruner, 1990; Richardson, 2000). Furthermore, it has been postulated that human life is storied and that narrative is an ontological condition of social life (Sarbin, 1986; Somers, 1994). That is, we live in story-shaped worlds. Narratives, in significant measure, constitute human realities and our mode of being. They help guide action and are a socioculturally shared resource that gives substance, artfulness, and texture to people’s lives. They form the warp and weft of who we are and what we might or might not do”. (Sparkes & Smith, 2008, p.295).

##### 4.1 Las implicancias de una concepción de organización socioconstruccionista.

El campo organizacional como ha sido largamente abordado por diferentes autores es un campo que tradicionalmente ha sido dominado por el paradigma funcionalista y positivista, tanto en la comprensión de su naturaleza como en la investigación organizacional (Cooperrider, Whitney & Stavros, 2005; Gergen, 2009; Haslebo, 2009; Id & Núñez, 2009; Karreman & Alvesson, 2001; Leiva, 2008; Ruz & Leiva, 2009; Shaw, 2002; Shotter, s/a, 1993).

La propia tradición socioconstruccionista de la investigación en organización, sea en las perspectivas narrativa, crítica o etno-metodológicamente, abordadas por Samra-Fredericks (2008), da cuenta de perspectivas diversas en la comprensión de los procesos organizacionales. Más allá de la revisión teórica que es posible hacer de la organización y los procesos de cambio en los que ésta se ve enfrentada, la discusión central que es necesario hacer para la comprensión del planteamiento desarrollado en esta tesis, considera una reflexión de carácter metateórica y que

busca explicar la organización como un conjunto de conversaciones articuladas sobre ciertas interacciones orientadas por un fin (productivo o de servicio, las más de las veces).

Desde la perspectiva de Samra-Fredericks (2008), una revisión de las concepciones del lenguaje resulta ser un recurso pivote para acercarse a la práctica situada que constituye toda interacción organizacional. Para este autor, y en base a Deetz (1992), las palabras tienen posibilidades constituyentes que permiten que los miembros de una organización busquen anclar significados específicos que les permiten cierto holismo o sentido de totalidad a todo aquello que ellos hacen, a lo que son y al lugar que ocupan en la organización, incluyendo en ello las tareas, la interacción con otros y los contextos en los que operan.

La concepción lingüística de las organizaciones, también abordada por autores tales como Arístegui (2008), Echeverría (2000), Cooperrider, Whitney & Stavros (2005), Flores (1989; 1994) Leiva (2008), Watkins & Mohr (2002) y Winograd & Flores (1987), entre otros, ha llevado a poner atención en los modos de hablar de las organizaciones.

Las diferentes aproximaciones de base socio-construccionista a las organizaciones y el mundo alrededor de ellas, implica discutir el estatus ontológico de la organización. Desde la revisión propuesta por Samra-Fredericks (2008), parecen importantes cinco definiciones de organización, a saber:

- a. Las concepciones de Barley (1983) y de Magham (1986), de acuerdo a quiénes las organizaciones son comunidades de habla que comparten sistemas de significados construidos;
- b. La consideración de Parker (1997), en base al hecho de que en muchas organizaciones las personas se resisten a este proceso de definición compartido de significados, que le lleva a proponer que las organizaciones constituyen un proceso de disputa continua en la que los significados se encuentran en permanente cambio, de manera que éstos sólo

pueden ser capturados o escuchados en el tiempo presente como *actos* que ocurren en cada momento en la organización<sup>12</sup>;

- c. La perspectiva relacional de Watson (2002), quién haciéndose eco del pensamiento socioconstruccionista, define la organización como *patterns* de comprensiones y relaciones concebidos y re-concebidos en tanto cuanto managers y los individuos intercambian recursos materiales y simbólicos constitutivos de la propia interacción en forma continua y a lo largo del tiempo;
- d. El planteamiento de Chia (1996) quién propone que las organizaciones podrían ser conceptualizadas como redes concretas de prácticas representacionales, en las cuales *patterns* regulares de interacción permitirían hacer emerger, en apariencia, cierta forma de entidad única; y
- e. Finalmente las ideas de Czarniawska (1997), que asume que desde esta perspectiva las organizaciones, más que personas, son redes de acciones colectivas comprometidas en un esfuerzo por compartir el mundo y la vida humana.

Por su parte, cuando se discute específicamente las teorías de cambio organizacional, desde el foco socioconstruccionista, también se pone énfasis en el proceso de “llegar a ser” o transformarse más que en la perspectiva de los resultados (entendidos como estados finales) lo que facilita poner el foco en la perspectiva de proceso y en el movimiento (Chia, 1999; Barrett, Thomas & Hocevar, 1995; Fard & Fard, 2003; Morgan & Sturdy, 2000).

En síntesis, las diversas perspectivas referidas y para efectos de la discusión que se presentará a continuación, se comprenderá la organización como “una entidad compleja y dinámica de procesos relacionamente generados en los cuales cultural e históricamente se han establecido sistemas de significados que son continuamente instanciados como una negociación lingüística entre los miembros de la organización a través de tecnologías manipulativas y otros artefactos y

---

<sup>12</sup> En una línea similar se encuentra Shotter cuando sugiere que la mejor forma de enfrentar la complejidad en las organizaciones y poner foco en la innovación es a través de los “momentos notables” (“striking events”) que ocurren sólo en el momento presente y son frutos de la acción conjunta (Shotter, s/a).

así sucesivamente de manera de procurar completar determinadas tareas y alcanzar determinadas metas” (Samra-Fredericks, 2008, p. 134).

#### 4.2 La utilización de metáforas orientacionales como una salida para la comprensión del cambio en las organizaciones.

En un contexto de complejidad creciente, uno de los problemas o desafíos más centrales que tienen los managers y ejecutivos en sus organizaciones es lograr mantener el equilibrio entre los resultados inmediatos (caracterizados por una racionalidad orientada a fines, por la eficiencia y la eficacia) y la sustentabilidad (asociado a una racionalidad del sentido, a la lógica de la efectividad y a la concepción de la organización como una entidad de valor complejo), entonces dotar de distinciones narrativas que les permitan resolver estos desafíos, parece ser una buena solución (Gergen, 2009; Id & Núñez, 2009; Leiva, 2008; Ruz & Leiva, 2009; Shotter, s/a).

Entendiendo a las organizaciones como se han definido precedentemente, estas distinciones serían fundamentalmente lingüísticas y crecientemente relativas al dominio relacional.

La utilización de metáforas ha sido uno de los recursos interesantes utilizados tanto en el construccionismo social como en otras tradiciones vinculadas a la ciencia crítica, para abordar la naturaleza lingüística de la realidad y de las características de los desafíos recién planteados (cfr. Gergen, 1996; Gergen & Gergen, 2004; Johnson, 1991; Lock & Strong, 2010; Shotter, 1983; Sparkes & Smith, 2008).

Habiendo utilizado el esquema de las lógicas categoriales de la modernidad (Arístegui, Ruz, Leiva et al., 1995; Leiva, 2008; Ruz & Leiva, 2008) en el trabajo profesional desarrollado en los últimos años en la consultoría organizacional, particularmente en los ámbitos de organizaciones de salud, y fruto de múltiples conversaciones sostenidas en el seno de la comunidad de aprendizaje de Santiago, así como en el equipo de tarea que hemos constituido con Roberto Arístegui y Jorge Leiva en el seno de la Escuela de Psicología de la Universidad Adolfo Ibáñez, propongo redefinir la concepción categorial de las series.

Para hacerlo, es preciso describir más a fondo los fundamentos utilizados por los autores mencionados para formular el modelo, así como el propio modelo categorial con el que dichos autores han trabajado. A continuación transcribo parte del análisis realizado por Ruz & Leiva (2008b, p. 1-4) al describir las series categoriales:

*“En Hacia una pedagogía de la convivencia Arístegui, Leiva, Ruz et al (1995), haciendo un análisis de la modernidad señalan que: «...Autores de mirada más escéptica ya habían destacado las contradicciones de una modernidad inacabada, que genera una sociedad sin referentes éticos universales, con una diversidad disgregada..., e incapaz de integrar participativamente a las personas o de dotar de sentido a los cambios sociales y tecnológicos, generando una convivencia disociada, frustrante y agresiva. Todo esto desemboca en una crisis de sentido, en una sociedad parcialmente desencantada, con redes de participación débil o alejada de los problemas comunes de la mayor parte de la población».*

*“Es posible hacerse parte de lo que señalan estos autores en cuanto a que «lo que aparece en este escenario social, admite una interpretación a partir de reconocer la existencia de dos racionalidades o lógicas, en permanente interacción de amor y odio, con las cuales es posible una mejor comprensión del problema de la convivencia en la sociedad y la escuela». A continuación en el artículo que citamos se plantea que explicativamente, «estas racionalidades, tal como aquí se utilizan, son el producto de un fértil encuentro en el campo de la teoría filosófica, en el que participan tres notables pensadores contemporáneos: Martín Heidegger, G. H. von Wright y Jürgen Habermas (Ruz, 1996)».*

*“Heidegger (1987) propone distinguir dos modos de pensar: el pensar calculador y el pensar reflexivo. El primero consiste en un mero contar o calcular, pues, cuando planeamos, investigamos o montamos una empresa, contamos siempre con determinadas circunstancias. Esas circunstancias las tomamos en cuenta partiendo de una calculada intención hacia determinados fines. Operamos anticipadamente en la línea del éxito. En cambio, el pensar reflexivo es un pensamiento que medita sobre el sentido que impera en todo cuanto existe. La reflexión no requiere ser ejercida sobre lo más elevado, puede detenerse en lo más próximo y trivial, pero exige un mayor esfuerzo, una preparación*

*prolongada, y, además, saber esperar los frutos. Es con relación a este pensar reflexivo que Heidegger juzga al hombre de nuestra época como falto de pensamiento, en fuga del pensar.*

*“A la actitud acerca del modo de pensar en Heidegger, estos autores avanzan la consideración de una actitud ante formas de racionalidad. Afirman que la distinción entre el pensar calculador y el pensar reflexivo «puede ser potenciada con otra que reconoce dos tipos de la racionalidad: lo racional y lo razonable. Esta distinción es obra de G. H. von Wright, (1987) quien ha terciado fecundamente en la discusión sobre los problemas de racionalidad, presentes en el debate sobre la modernidad. Partiendo de un cuestionamiento sobre el valor del tipo de racionalidad que la ciencia representa, Von Wright reconoce que el debate sobre la racionalidad ha demostrado, al menos, que la racionalidad humana tiene dimensiones distintas de las que están incorporadas en la ciencia occidental. Una faceta de esta multidimensionalidad puede expresarse con el uso diferenciado de las palabras racional y razonable. Von Wright señala que la racionalidad está orientada hacia fines, en tanto que los juicios de razonabilidad, se orientan hacia valores, atañen a formas de vivir y a lo que es bueno o malo para el hombre».*

*“Destacan y ejemplifican que «lo razonable es también racional, pero, lo meramente racional no siempre es razonable. Por ejemplo, diseñar una estrategia de guerra y ejecutarla es organizar medios para cumplir un fin dado, y, por tanto, se trata de acciones que son racionales, orientadas a un fin, pero no necesariamente razonables. En cambio, adoptar políticas equitativas y de bien común parece corresponder a un juicio de razonabilidad, el que, una vez adoptado, impone exigencias de racionalidad para su concreción. De ahí, el aserto que lo razonable sea también racional. Lo contrario no es sostenible: lo racional no siempre es razonable».*

*“Finalmente estos autores consideran una tercera actitud, esta vez, de relación del hombre de la modernidad con el mundo que le rodea y con su mundo relacional. Observan que las dos distinciones ya señaladas «pueden ser complementadas y ampliadas con la distinción propuesta por Habermas (1984) entre lo técnico y lo práctico. Lo técnico se orienta hacia el control o dominio de la realidad y ordena constantes tales como el rendimiento en el*

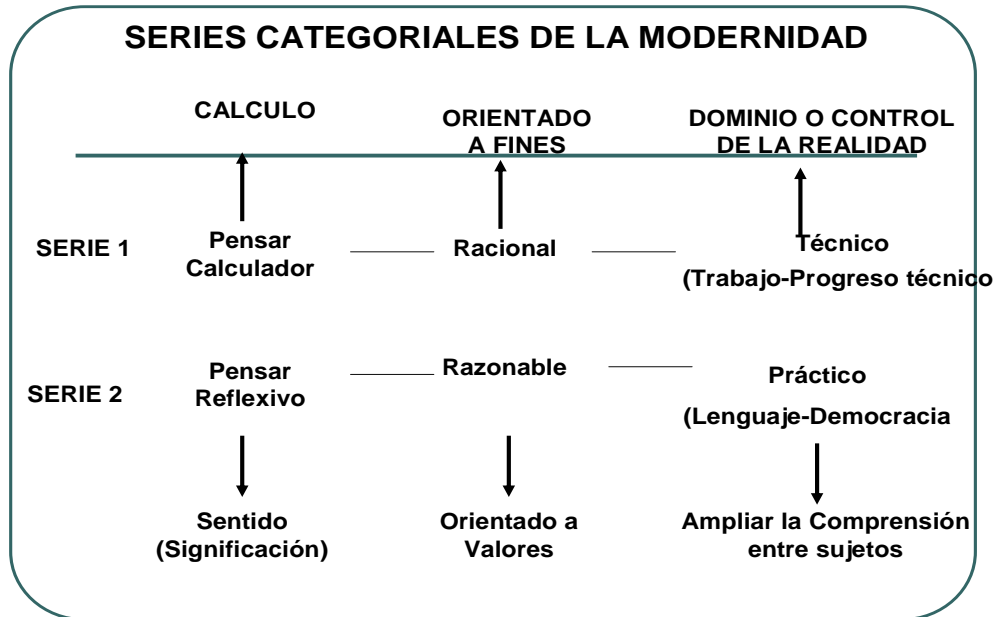
*trabajo, las tácticas y las estrategias, y el tipo de decisiones que son racionales con relación a fines. En cambio, lo práctico se orienta a establecer y ampliar la comprensión entre sujetos y ordena constantes tales como la sujeción a normas en la vida social y familiar, la convivencia democrática, la educación, entre otras. Los espacios de lo técnico y lo práctico se sujetan, pues, a dos lógicas distintas, una monológica y otra dialógica, respectivamente».*

*“Terminan afirmando que «en la medida en que se trata de racionalidades o de lógicas distintas, no debemos esperar entre ellas una convergencia espontánea». Sin ánimo de profundizar en estas “descripciones”, para usar términos roertianos aquí se apela a la superación de estas lógicas mediante una “redescripción” que las disuelva de forma holística y pragmática.*

*“De este modo, estos autores afirman que «estas distinciones pueden ser organizadas horizontalmente en dos series categoriales mayores (tal como se observa en la figura que se presenta a continuación)». Se obtiene así una correlación entre modos distintos de pensar y actuar en el mundo. Insisten enseguida que «estas dos series son distintas, pero la clave está en su complementariedad, dado que se articulan en términos de cercanía y distancia, de necesidad y conflicto»”.*



Figura N° 1: Series categoriales de la Modernidad

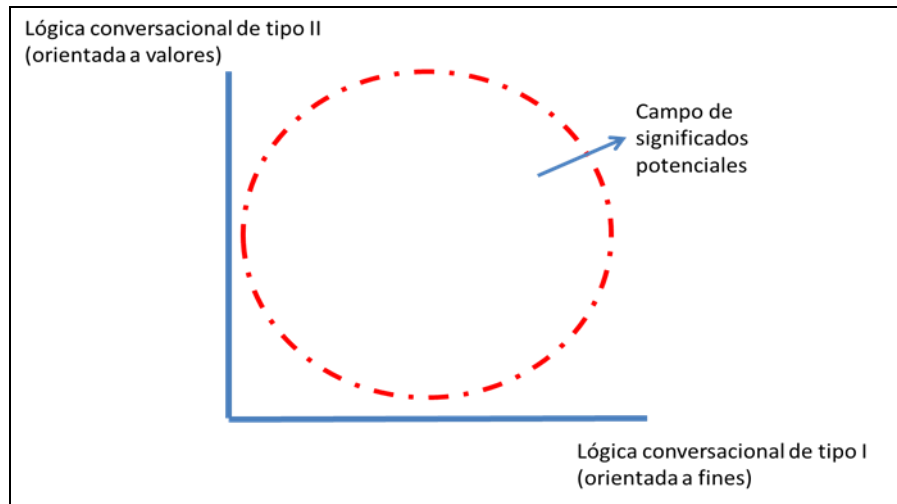


Asumiendo las distinciones realizadas por estos autores, y valorando especialmente la tensión creativa que genera el planteamiento de estas series otorga en el trabajo con las personas, especialmente en las organizaciones y en las actividades de acción social que hemos emprendido en los últimos años, la propuesta que planteo considera utilizar el cruce de ambas series como un campo semántico pragmático de análisis-conversación orientada a la acción y a la valoración de las situaciones vividas en el tiempo en el trabajo profesional que hemos realizado.

Esta propuesta, supone asumir que ambas series no como dimensiones paralelas, sino como el resultado de un par ordenado x,y donde las características del pensar/hablar en los grupos y organizaciones co-varían según el énfasis que se plantee en cada situación o acción considerada.

El esquema básico propuesto sería el siguiente:

Figura N° 2: Cruce del campo de significación del pensar del sentido con el pensar instrumental.



En este esquema y producto del cruce entre ambas lógicas, se generaría un campo de significados potenciales que sería un dominio de conversaciones, y en este sentido de carácter semántico-pragmático, que ocurre en el tiempo, con relación a algo y que compromete a los diferentes actores de la relación. Este campo de conversación permitiría articular narraciones sobre lo que ha pasado o lo que está pasando en la relación y en las situaciones específicas que constituyen el dominio de la acción organizacional, siguiendo a Gergen (1996), se propone que sean contingentes, históricas y culturalmente construidas. Además, en línea con lo señalado por este autor referidas al proceso de cambio sobre el cual estas descripciones narrativas se están articulando, debiesen cumplir los criterios de: establecer un punto final apreciado (o estado deseado); seleccionar los acontecimientos relevantes para ese estado o punto final; plantear un orden definido de los acontecimientos; sostener una identidad narrativa (de quiénes la formulan y sobre aquello que lo hacen); establecer una relación de interdependencia o causalidad -no necesariamente lineal-; presentar signos de demarcación que indiquen inicio y final.

Más allá de las variedades de las formas narrativas descritas por el propio Gergen, en el contexto del campo semántico recién descrito, y asumiendo la condición orientacional o valorativa de una narración sobre el cambio en una situación específica (Lakoff, 1987; Johnson, 1991), podríamos describir tres tipos de narrativas o metáforas sobre el mismo. Estas metáforas se grafican en las figura N° 3 y 4, y se explican a continuación de las figuras.

Figura N° 3: Narrativas orientacionales sobre el cambio de tipo A

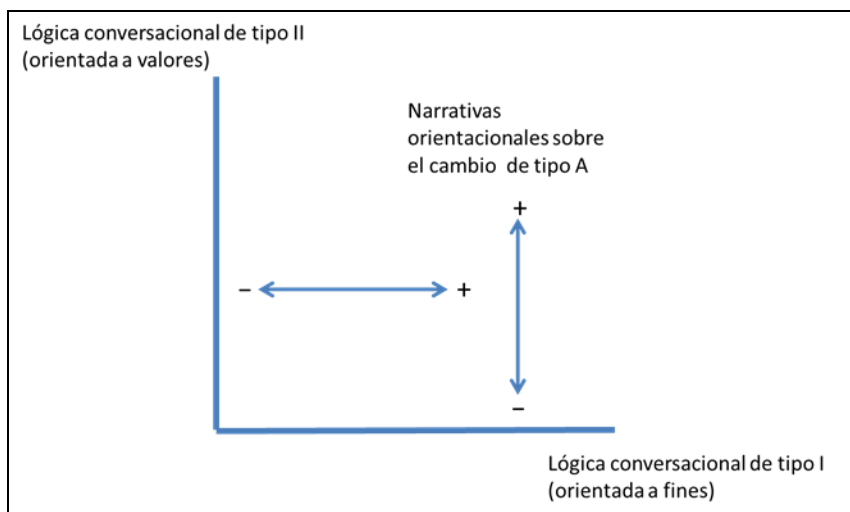
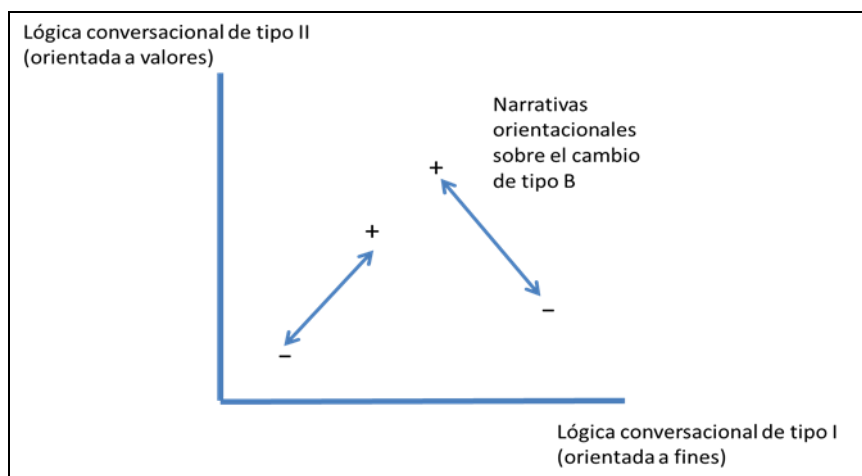


Figura N° 4: Narrativas orientacionales sobre el cambio de tipo B



Las narrativas descritas en el espacio semántico-pragmático definido como narrativas orientacionales de tipo A, serían narrativas que dan cuenta de un cambio en el énfasis con el que los actores y participantes del proceso, pero en los que se mantiene el énfasis inicialmente definido como de acción (sea en la lógica del sentido o en la instrumental). En este tipo de narrativas, luego del proceso llevado a cabo (la intervención), es posible describir lo que sucede en términos de un aumento o disminución (expresado en los polos “-” y “+”) de la valoración en alguna de las dos lógicas en forma aislada, única o independiente.

Sin embargo, cuando las narrativas del cambio dan cuenta de cambios entre perspectivas de sentido e instrumental a la vez, las narrativas de cambio que podrían describir mejor el cambio serían aquellas graficadas como narrativas orientacionales sobre el cambio de tipo B. Estas metáforas orientacionales podrían constituirse en herramientas teórico-prácticas coherentes con la evolución que la perspectiva valorativa ha ido teniendo en las organizaciones. Crecientemente en éstas, el foco de la gestión se ha desplazado desde una perspectiva de evaluación a una de valoración (Gergen, 2009) o al de “valuación” como he discutido que sería mejor denominarla<sup>13</sup> (Sanhueza, 2009).

#### 4.3 Una síntesis de la concepción propuesta

A lo largo de los capítulos y secciones precedentes se ha ido explicitando una concepción del cambio que caracterizaría la acción profesional en psicología y, particularmente en la perspectiva organizacional, así como de su manera de valorarlo<sup>14</sup>.

Asumiendo que el cambio asociado a una relación profesional puede ser entendido como una metáfora conversacional, que se articula en torno a formas de vida, y que da cuenta de dimensiones de técnico-instrumentales (referencializados específicamente en relación a los fines que busca la organización con la consultoría), y/o dimensiones reflexivas (orientadas por el sentido y por valores que dinamizan la vida de la organización), en la tabla que se presenta a continuación se sintetizan algunas de las ideas que surgen de esta concepción y de algunas consecuencias para la valoración del mismo.

---

<sup>13</sup> En español la palabra valuación no existe. En el inglés ésta correspondería al concepto valuation. Sin embargo al consultar en los diccionarios Concise Oxford Spanish Dictionary 2005 de Oxford University Press y en el Diccionario Espasa Concise inglés-español 2000 de Espasa-Calpe, ambos citados en el sitio [www.wordreference.com](http://www.wordreference.com) (<http://www.wordreference.com/es/en/translation.asp?spen=valoraci%c3%b3n> consultado el 14 de febrero de 2011), la correcta traducción de valuation correspondería al concepto inglés de assesment en tanto cuanto el acto o juicio de valor sea referido a sucesos o a un trabajo, por cuanto la mejor traducción de valuation, en tanto juicio valorativo, correspondería al concepto evaluation (evaluación en español), no lográndose distinguir en esta traducción el rol del propio actor en el proceso de valoración.

<sup>14</sup> A objeto de simplificar el lenguaje se utilizará genéricamente el concepto de consultoría organizacional para incluir en ese término el conjunto de acciones profesionales que es posible caracterizar como intervención profesional en psicología organizacional (cfr. Hernández, 2003). Se utilizará asimismo para acotar la exposición, el concepto de sistema consultante para referirse a la contraparte profesional. Este concepto no implica una posición pasiva o receptiva de parte de dicha contraparte.

Tabla N° 3: Síntesis de la propuesta comprensiva del cambio

<b>Rasgos de su conceptualización<sup>15</sup></b>	<b>Implicancias de su valoración</b>
Si se asume que “la diferencia que se da a través del tiempo es lo que llamamos cambio” (Bateson, 1972, p. 452, en White, 1994, p. 72),	La valoración del cambio requiere incorporar la dimensión temporal;
en un contexto de relación legitimada profesional – sistema consultante,	Su valoración siempre es relacional;
reconocemos distintos incumbentes, que con competencias lingüística, llevan a cabo una conversación polifónica	Posee mayor legitimidad tanto mayor sea la co-construcción, por parte de los diversos incumbentes, del significado y de los indicadores que se utilicen para su valoración;
que opera sobre dispositivos epistemológicos, teóricos y prácticos,	Requiere la explicitación de los principios desde los cuales se conceptualiza y se valoriza;
los que se encuentran contextualizados, y	Es siempre situado, por lo tanto su valoración siempre es referida a la situación particular;
sostienen la característica de una perspectiva binocular sobre lo que les ha ocurrido.	Demanda la no exclusión a priori de ninguna perspectiva y la inclusión explícita de al menos dos perspectivas;
Esta realidad conversacional (Shotter, 1993), es articulada como una metáfora que contribuye a situar las lógicas de referencia como de sentido, en un holismo de significado.	Busca constituir un excedente de significado sobre la relación que se establece;
Su narración comienza antes del primer encuentro, cuando los intereses y expectativas de los distintos incumbentes entran en juego,	Es permanente, por lo que no se encuentra circunscrita a un momento particular de la relación;
permitiendo la emergencia de lo sinérgico, lo catalítico y lo novedoso,	Es abierta y sus límites están sólo planteados por razones estratégicas o tácticas, no substanciales a su definición;
reconociendo la autoría del narrador	No puede dejar de lado la voz del sistema consultante;
y definiéndolo en términos de un campo semántico-pragmático de análisis conversación, orientado a la acción y a la valoración de la acción profesional en la que se participó.	Debe servir para la acción y tener significado para el propio sistema consultante, más que sólo para el profesional o los demás incumbentes de la relación.

<sup>15</sup> Estas dimensiones pueden leerse como un texto completo, re-construyendo esta columna como un párrafo con sentido propio. De allí que se utilice intencionadamente la puntuación y la ausencia de mayúsculas al inicio de cada celda. Hecho esto el párrafo resultante es el siguiente: Si se asume que “la diferencia que se da a través del tiempo es lo que llamamos cambio” (Bateson, 1972, p. 452, en White, 1994, p. 72), en un contexto de relación legitimada profesional – sistema consultante, reconocemos distintos incumbentes, que con competencias lingüística, llevan a cabo una conversación polifónica que opera sobre dispositivos epistemológicos, teóricos y prácticos, los que se encuentran contextualizados, y sostienen la característica de una perspectiva binocular sobre lo que les ha ocurrido. Esta realidad conversacional (Shotter, 1993), es articulada como una metáfora que contribuye a situar las lógicas de referencia como de sentido, en un holismo de significado. Su narración comienza antes del primer encuentro, cuando los intereses y expectativas de los distintos incumbentes entran en juego, permitiendo la emergencia de lo sinérgico, lo catalítico y lo novedoso, reconociendo la autoría del narrador y definiéndolo en términos de un campo semántico-pragmático de análisis conversación, orientado a la acción y a la valoración de la acción profesional en la que se participó.

Consecuentemente con estas opciones, el instrumental o dispositivo teórico-práctico que se utilice para la valoración del cambio, requiere ser capaz de adecuar su técnica a estas definiciones, buscando dar información sobre lo que se desea alcanzar con la acción profesional solicitada.

El capítulo siguiente presenta algunos dispositivos teórico-prácticos desarrollados en torno a una consultoría organizacional específica, en los cuales se ha buscado incorporar tanto la delimitación anterior que se ha realizado como la interpretación de los cambios en el contexto del campo de significación potencial que se ha definido para la valoración de los mismos.

#### **V. Aplicaciones de las conceptualizaciones y desarrollos teórico-prácticos para la valoración del cambio en las organizaciones.**

“No se trata de abandonar las experiencias de la tradición, al contrario, es más adecuado extender el repertorio de las observaciones válidas que se toman en consideración en todo resultado (ampliar el campo de lo que es admisible, por ejemplo, como resultado positivo o negativo), y de instaurar diálogos en los cuales se pueda examinar y discutir los valores opuestos y los resultados. Cuando tenemos en cuenta múltiples criterios de «bienestar», no nos contentamos con extender el campo de lo que consideramos como plenamente funcional, sino que generamos asimismo una imagen más diferenciada y más reflexionada de aquello que representa «una persona (organización) sana», cuándo y para quién” (Gergen, 2006, p. 93. El paréntesis es mío).

En el presente capítulo se expone un Programa de Consultoría y Desarrollo Organizacional en cuyas 4 versiones he participado directamente. Este Programa ha permitido desarrollar, aplicar y apreciar las consecuencias de la aplicación de un conjunto de dispositivos teórico-prácticos de valoración del cambio, coherentes con las definiciones antes expuestas. El Programa, sus distintas versiones, las principales acciones desarrolladas, así como los dispositivos teórico-prácticos puestos a consideración, son fruto del trabajo de un equipo de tarea que hemos conformado en el contexto de la Escuela de Psicología de la Universidad Adolfo Ibáñez. Este equipo, formado por Roberto Arístegui y Jorge Leiva, y por un conjunto de colaboradores, también académicos e investigadores de la propia Escuela, ha permitido ir co-construyendo una visión organizacional y de nuestro trabajo que da sustento a la tesis que presento. Mi rol en este equipo, además de ser el

directivo superior de la Escuela de Psicología que ha actuado como contraparte de cada uno de los Servicios de Salud, ha sido el de diseñar, aplicar y evaluar el proceso de cambio y sus resultados en cada programa.

#### 5.1 Nombre del Programa: Programa de Formación de Directivos de la Red Asistencial (FEDRA) en Chile<sup>16</sup>

#### 5.2 Características generales del Programa:

En el año 2004, en Chile, se enunció una ley mediante la cual los hospitales y establecimientos de salud pública comenzarían a funcionar como Establecimientos Auto-gestionados en Red (EAR), con el fin de lograr una mejor organización de los recursos disponibles para responder de manera rápida y efectiva a las diversas necesidades de los usuarios del sistema público de salud. La ley ponía como plazo para el inicio de este proceso el 31 de enero de 2010. Los desafíos que planteaba este marco legal, imponía la necesidad de desarrollar programas de formación de habilidades directivas que, siendo dictado por un conjunto de Universidades Chilenas, fuesen capaces de co-construirse en conjunto con cada uno de los servicios de salud y de los establecimientos que participaran en él. Exigía, además, un proceso de formación que fuese acompañado por un conjunto de proyectos específicos de acción, de manera que la transferencia de aprendizajes quedase asegurada por el programa.

La Escuela de Psicología de la Universidad Adolfo Ibáñez, respondiendo a una invitación formulada por el Ministerio de Salud Chileno, propuso el desarrollo de una propuesta de formación-acción sustentada en los enfoques apreciativo, generativo y de desarrollo de competencias.

##### 5.2.1 Antecedentes generales del Programa desarrollado.

Entre las múltiples demandas surgidas en el proceso de cambio que se encuentra en desarrollo en los servicios públicos, en el marco de la reforma del Estado, la necesidad de coordinación se sitúa en el centro de las preocupaciones de los responsables del diseño y conducción de este proceso.

---

<sup>16</sup> La presentación de este programa está sustentado en las siguientes fuentes: Cortés et al., 2009; Sanhueza et al., 2010; Leiva, Sanhueza & Aristegui, (2008); Sanhueza, Leiva & Aristegui, 2009a, 2009b, 2010a y 2010b.

Parece claro que esta necesidad, siempre presente cuando se intentan cambios en una organización, se torna más urgente cuando ésta debe responder aumentando la diferenciación de sus procesos técnicos y de gestión para mejorar su eficiencia y eficacia.

Esto resulta especialmente complejo en el contexto de una estructura piramidal y jerárquica como la organización estatal, por lo que una propuesta de reforma en el área de los servicios de salud, que plantea la generación de un sistema que apunta a la autogestión de sus servicios en red, implica un cambio tanto estructural como cultural de gran profundidad.

Los Servicios de Salud<sup>17</sup> se encontraban frente al desafío de adaptar la gestión de su red asistencial a las necesidades de su población, de acuerdo a su perfil epidemiológico, y a los requerimientos impulsados por la Reforma de Salud y el Sistema de garantías explícitas en salud. Para impulsar los cambios requeridos, toman especial relevancia las capacidades directivas y de gestión del equipo coordinador de la red en la dirección de cada Servicio así como en la dirección de sus principales componentes (Hospitales, Centros de Referencia en Salud y Servicios de Atención Primaria en Salud).

El Ministerio de Salud de Chile, habiendo solicitado una asesoría universitaria para generar un acompañamiento transversal para el desarrollo de habilidades directivas en los equipos centrada en el desarrollo de competencias, habilidades y aprendizajes relevantes para este contexto, planteó la necesidad de elaborar programas de entrenamiento que establecieran una mirada compartida acerca de las habilidades antes mencionadas que permitan llevar a cabo proyectos alineados a los objetivos de la Red Asistencial (Minsal, 2007, 2008, 2009, 2010).

En la propuesta diseñada por la Escuela de Psicología de la Universidad Adolfo Ibáñez entendimos que el marco legal y de acción propuestos, exigían en cada Servicio de Salud la proyección de una nueva visión organizacional respecto del proceso de articulación de la Red Asistencial, que fuese coherente con las demandas derivadas del proceso de la Reforma.

---

<sup>17</sup> En Chile, la administración de la salud se encuentra organizada en Servicios locales. Existen en el país 26 Servicios de Salud y en la Región Metropolitana de Santiago, la más grande del país, 6 son los Servicios que atienden a la población.



El Programa que propuso la Escuela de Psicología de la Universidad Adolfo Ibáñez, se desarrolló en base a un conjunto de objetivos que debían ser adecuados a la realidad de cada uno de los Servicios de Salud a los que nos convocaron, y se focalizaba en la utilización de una metodología de formación-acción que a continuación se describe.

A. Objetivos genéricos del programa propuesto.

Contribuir a desarrollar la formación y perfeccionamiento en gestión de los Directivos de los establecimientos de la red asistencial del sistema nacional de Servicios de Salud, orientado por las necesidades de desarrollo de su red de establecimientos, que les permitan contar con el nivel de competencias necesarias, para el cumplimiento de su misión.

B. Metodología de formación-acción en la que se sustenta la propuesta diseñada.

Para lograr el objetivo señalado, y de conformidad con los lineamientos establecidos por el propio Ministerio de Salud en Chile para la implementación de este programa, era necesario desarrollar una metodología de formación acción, con características de un Diplomado, que permitiese:

- a) Levantar indicadores que faciliten la construcción y alineamiento de una visión compartida respecto a la Reforma de Salud y al Sistema de garantías explícitas en salud (Sistema AUGE), a través de un proceso de Indagación Apreciativa en los Equipos Directivos involucrados en la Red Asistencial;
- b) Desarrollar miradas compartidas en los equipos de trabajo, a partir de diálogos productivos, que les permita articular su acción y aumentar su eficiencia y efectividad;
- c) Detectar las fortalezas individuales y colectivas que permitan la implementación de planes de acción que favorezca el funcionamiento en red del Servicio y el logro de los objetivos de la Reforma de Salud y el Sistema AUGE.
- d) Potenciar las capacidades de liderazgo individual y colectivas de gestión y de trabajo en equipo, que permitan a los Directivos de la Red Asistencial lograr el alineamiento eficaz de sus colaboradores, el despliegue de las capacidades colaborativas y el compromiso de éstos, para responder a los requerimientos de la Reforma de Salud y el despliegue de los planes de acción que ésta demanda.

El Programa presentado, articulado como un Diplomado Universitario, planteaba como recurso esencial para el logro de los objetivos actividades lectivas, estimadas en total en 112 horas, actividades de tutorías (estimadas en 42 horas) y actividades de trabajo a distancia, estimadas en 112 horas. Estas últimas contaban con el apoyo de una plataforma web que permitía la administración de actividades pedagógicas, académicas y de investigación.

### C. Contenidos mínimos del proceso de aprendizaje.

Tomando en consideración las características metodológicas de formación-acción del Diplomado implementado en los diferentes Servicios de Salud, el diseño de los contenidos definitivos de cada programa se subordinó al proceso de co-apreciación situacional, un proceso de co-construcción de contenidos realizado con un equipo pedagógico que se estableció al interior de cada uno de los Servicios de Salud y en el que participaban Directivos Superiores de cada Servicio, representantes de los principales Centros de Salud y miembros del equipo universitario encabezados por mí en mi calidad de Decano de la Escuela de Psicología de la Universidad Adolfo Ibáñez. No obstante esta característica, es posible definir algunos contenidos estructurales mínimos en virtud de la demanda inicial de cada Servicio, a saber:

- i. Entrega de esquemas de distinción y marcos conceptuales básicos que permitan a los participantes de la formación manejar con mayor fluidez los principales componentes del entendimiento y la acción comunicativa y de las interacciones orientadas a motivar a otros;
- ii. Entrega de metodologías a los participantes para la facilitación del diálogo para la construcción de áreas de consenso con su fundamentación teórica y epistemológica. Nuevas formas de diálogos sociales en la construcción de comunidad y ciudadanía en torno a las temáticas de salud pública;
- iii. La organización y procesos de cambio, en sus racionalidades técnicas y prácticas y su relación con los procesos productivos de eficiencia, eficacia y efectividad;
- iv. Entrega de herramientas prácticas para realizar un proceso de auto observación que les permita aumentar el conocimiento de sus fortalezas, tales como potenciales de liderazgo y su estilo de aprendizaje;

- v. Entrega de distinciones que permitan que los participantes pudiesen observar las principales orientaciones de relaciones interpersonales presentes en el grupo, de modo que les permitiese tenerlas disponibles al momento de planificar sus acciones de trabajo;
- vi. Alcances y límites de la visión, definiendo el estado actual en relación al estado deseado, ordenándolo en diferentes niveles lógicos;
- vii. Espacio problema y el ámbito de solución. Desarrollo con el equipo de un enfoque operativo para confeccionar un ciclo general de solución de problemas, aplicación de instrumentos de prueba e implementación; y
- viii. Entrega de distinciones y herramientas que permitan elaborar con el grupo de tarea planes para la solución de los problemas que quedan definidos al aplicar el modelo de aprendizaje-solución, complementado con la metodología de Indagación Apreciativa y el enfoque de Diálogos Generativos.

D. Marco de referencia del Programa desarrollado por la Escuela de Psicología de la Universidad Adolfo Ibáñez.

Los aspectos propiamente operativos de cada propuesta<sup>18</sup> se basaron en la utilización de aportes teóricos que se enmarcan en los desarrollos de la ciencia social desde el punto de vista epistemológico del paradigma de la complejidad. Aplicamos estos avances al campo de la ciencia social para replantear la comprensión de la organización moderna y su desarrollo. Consideramos especialmente la perspectiva constructivista y construccionista social en ciencia, lo que nos permite poner de relieve una de las mayores dificultades en el ámbito de los procesos de aprendizaje en las organizaciones, confundiendo frecuentemente dos clases distintas de procesos: la formación humana y la capacitación (Leiva, 2008).

*La formación humana* dentro de la organización dice relación con el desarrollo de su personal como personas capaces de ser co-creadoras con otros de un espacio humano de convivencia social deseable. A la luz de esta afirmación nuestra tarea como formadores consiste en la creación de las condiciones que guíen y apoyen a las personas como seres capaces de vivir en el auto-respeto y respeto por el otro; que puedan hacer opciones y tomar decisiones personales

---

<sup>18</sup> Esta parte se ha sintetizado de los proyectos presentados ante los Servicios de Salud (Leiva, Sanhueza & Arístegui, 2008; Sanhueza, Leiva & Arístegui, 2009a, 2009b y 2010a).

desde sí; y cuya individualidad, identidad y confianza en sí, no se fundan en la oposición o diferencia con respecto a otros, sino que en el respeto por su propio ser, de modo que pueden colaborar desde su trabajo precisamente porque no temen ser anulados en la relación.

Pensamos que la formación humana en la organización es fundamental para el logro de un proceso de cambio dentro de ésta. Esta perspectiva entiende que las personas son seres socialmente responsables y libres, capaces de reflexionar sobre su quehacer y su reflexionar, capaces de ver y corregir errores, capaces de cooperar y de poseer una conducta ética, que no desaparecen en su relación con los demás y no dependen de la opinión de los otros en la construcción de su identidad. Este es un factor clave para el éxito en la constitución de equipos de trabajo.

*La capacitación* tiene que ver con la adquisición de habilidades y capacidades de acción en el mundo en que se vive, como recursos operacionales que la persona tiene para realizar lo que quiera vivir. Esto es, apunta al desarrollo de capacidades instrumentales ligadas al rol propiamente profesional o técnico.

La propuesta en particular del Diplomado se centraba en la dimensión de la formación humana, y entendía la organización como red de conversaciones. Consideraba las racionalidades prácticas y técnicas en la organización moderna, esto es, una perspectiva binocular del cambio, siendo posible observar la organización en su operar en la comprensión de las conversaciones que la constituyen, de allí que las herramientas que las diversas aproximaciones técnicas utilizadas fuesen útiles en cuanto, respetando el cierre operacional de los sistemas organizacionales, permitiera:

- Definir el espacio problema, el espacio de posibilidad y el levantamiento de los temas trazadores que cruzan estos espacios;
- Observar la interrelación de los componentes de estos espacios; y
- Realizar operaciones de intervención en el lenguaje y la emoción que están a la base de estos, es decir, en la cultura del servicio de cada una de las organizaciones en las que se trabajó.

Al concebir las organizaciones como redes conversacionales y desde el enfoque socio-construccionista, se asume que las organizaciones emergen a través de descripciones, viven en las historias y en las conversaciones entre sus miembros, de manera que se tiene convicción de que los cambios ocurren por medio del diálogo y, desde nuestro enfoque particular, desde un diálogo apreciativo. Entendemos por diálogo apreciativo, aquellos diálogos que se focalizan en los aspectos positivos del sistema o aquellos que conforman lo que Cooperrider, Whitney & Stavros (2005) han denominado el núcleo positivo de la organización. Este tipo de diálogos nos conecta a realidades positivas en la misma, facilitando el cambio personal y colectivo al interior de ella y opera sobre un proceso que se desarrolla en una indagación que ocurre en cuatro etapas: Descubrimiento, Sueño, Diseño y Destino (Stavros & Torres, 2006; Varona, 2009; Watkins & Mohr, 2002).

Este proceso dialógico, orientado a los objetivos que la Red Asistencial persigue, se transforma en diálogos productivos. Entendemos por ello aquellas conversaciones “capaces de ser efectivos en relación con el problema (comprendiendo el contexto en el que el problema y la posibilidad tienen lugar), ser inclusivos de todos los participantes, reconocer y recuperar los recursos, promover saberes y las innovaciones necesarias, incrementando así la efectividad en las diversas áreas y problemáticas de aplicación” (Fried Schnitman & Gergen, 2009, s/p. Ver también Fried Schnitman 2010, 2011a, 2011b; Fried Schnitman & Rodríguez-Mena, 2012).

Por todo ello, en el marco de aprendizaje y de habilidades señalado, alineado con los valores de la organización y utilizando las técnicas descritas, es posible constituir grupos o equipos de trabajo para la consecución de los proyectos emergentes alineados con los trazadores definidos, que se mantengan en el tiempo y cuya acción trascienda los límites del proyecto propiamente tal.

### 5.2.2 Articulación Metateórica, Teórica y Práctica del Modelo de Formación Acción.

Desde el encuadre de formación-acción, nuestra propuesta específica distingue tres niveles de aprendizaje, que se alinean e integran: un punto de vista metateórico o epistemológico, un marco teórico y, por último, un marco práctico-metodológico.

En cuanto al marco metateórico, nos situamos en el pragmatismo que sustenta que la realidad social se construye en una práctica de naturaleza dialógica, donde es central la construcción del significado a través del uso del lenguaje en el espacio social o público.

A nivel teórico, situamos nuestro fundamento en el construccionismo social que, asumiendo esta perspectiva metateórica, propone como eje formular descripciones performativas, es decir aquellas que involucran a los sujetos en las descripciones y crean mundo. Estas descripciones, como unidades de análisis en el lenguaje – acción, son las que permiten realizar las re-descripciones de las situaciones que hacen emerger las necesidades de coordinación y cambio organizacional. Esta característica permite situar esta concepción como una teoría generativa.

Comprendemos que la realidad se construye socialmente en el lenguaje y por ello decimos que las organizaciones emergen o se constituyen a través de descripciones, viven en las historias y en las conversaciones entre sus miembros, de manera que los cambios ocurren por medio de diálogos productivos. Más aún, podemos decir que la forma como enfocamos las cosas de entrada, determina el espacio de posibilidades, aporta la solución y comienza a ser nuestra realidad.

El Modelo Appreciativo, propone que en toda organización hay algo que funciona. La Indagación Appreciativa se basa en el supuesto de que la forma más efectiva para promover el cambio en la conducta humana y organizacional es centrarse en lo positivo y construir sobre ello, lo que contradice la idea de mejorar sólo desde el déficit. De allí que la indagación apreciativa, como un enfoque de alternativa de cambio, se sitúe en el proceso de descubrir lo mejor que existe e imaginar lo que es posible a través del diálogo social (Watkins & Mohr, 2002).

A través de este diálogo nos abrimos a cooperar con otros de manera eficaz, a partir del mutuo reconocimiento, lo que nos permite ir más allá, en un esfuerzo colectivo por hacer algo importante para todos. Esto último quiere decir generar las condiciones para transformarse en un equipo adaptativo de alto desempeño (Fernández, 2008; Losada, 2008).

Estas distinciones metateóricas y teóricas permiten proponer, ahora desde un punto de vista práctico-metodológico, el diálogo apreciativo y la investigación acción. Estas herramientas

especifican los mecanismos o procedimientos apropiados para situar el marco lógico de la organización de salud, asumida por el Estado de Chile, como una racionalidad transversal a los Servicios Públicos y a la Política Social (Dipres, 1997), en un contexto práctico o de acción.

### 5.2.3 Diseño de la acción.

En el proceso de aprendizaje en terreno, se propuso realizar una acción de tipo grupal con los participantes del Diplomado para tratar la temática relativa al cambio en la Red Asistencial, el liderazgo necesario para llevarlo adelante y la conformación de los grupos de tarea para operacionalizarlo. Esto implicó, en cada Servicio en los que se implementó el Diplomado, detectar los indicadores del proceso que facilitarían una intervención en el área de la comunicación organizacional y el potencial instalado en los directivos de la Red para co-construir una mirada compartida en sus equipos de trabajo, desde una visión de futuro compartida. Este trabajo configuró la primera fase del modelo de enseñanza-aprendizaje y se sustentaba en la propuesta de diálogo apreciativo, esto es en la utilización de una herramienta que conecta con la co-construcción de realidades emocionales y racionales positivas, en oposición a prácticas interaccionales centradas mayormente en el déficit.

A continuación, en la segunda fase del modelo, se define un conjunto de objetivos, metodologías y actividades cuya realización permitió desarrollar los procesos de investigación-acción. Se entienden estos procesos como el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas. Siguiendo a algunos de los creadores de esta metodología (Elliot, 1991), la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas “científicas” de “verdad”, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado.

Considerando que los procesos de cambio en cada uno de los Servicios de Salud en los cuales se realizó el Diplomado tocan aspectos de la cultura y del clima organizacional, involucra, por tanto, dimensiones profundas del trasfondo y compromiso valórico de las personas. Aquí la instancia grupal aparecía como una mediación entre el individuo y la organización en la cual es posible examinar el clima organizacional y las condiciones necesarias y suficientes para éste.

Para cada uno de los Servicios de Salud involucrados, se realizaron procesos de co-apreciación que tuvieron como objetivo relevar temas trazadores identificados por los propios participantes, para derivar de ellos la construcción de la malla curricular del diplomado. Cada uno de estos procesos se realizó en dos fases: Una primera fase incluyó una indagación apreciativa (IA) inicial junto a un Comité Pedagógico constituido por representantes de cada Servicio, en tanto que la segunda fase constituyó una réplica del proceso de indagación, a partir del tópico apreciativo propuesto por la alta dirección de cada Servicio, orientado a validar el tópico apreciativo y a construir una visión compartida sobre el proceso de formación-acción al cual se estaba convocando a los directivos. Este proceso, realizado con la totalidad de los participantes en cada uno de los Diplomados, buscaba construir una malla de contenidos alineada con la visión compartida en cada uno de los Servicios.

Las herramientas técnico-metodológicas utilizadas para la construcción de cada una de las mallas, fueron las siguientes:

- a) Mini-entrevistas: A través de ellas los propios participantes se entrevistan mutuamente en la búsqueda de historias que encarnan en alto grado el tópico apreciativo.
- b) Análisis grupal de entrevistas: A través de este procedimiento, los participantes discutieron grupalmente y elaboraron en el diálogo, los recursos implícitos de las historias que se levantaron, y descubrieron factores críticos de éxito en cada una de ellas. Se les solicitó a cada grupo de trabajo que distinguieran factores en 3 niveles: personal, equipo y organización.
- c) Elaboración de un Núcleo Positivo para cada Servicio: los grupos generaron un término o concepto nuclear que señalara aquello que el grupo distinguió como variable crítica de éxito en cada uno de los 3 niveles. Se les solicitó que lo hicieran con una metodología de par ordenado sentido-referencia (x,y), donde 'x' es una definición que expresa el "sentido" del concepto, e 'y' es su enactuación en una historia paradigmática ("referente directo").



- d) Elaboración de Proposiciones provocativas: A partir del Núcleo Positivo, se generó una conversación por grupos de trabajo acerca de las posibilidades que este proceso de descubrimiento abría (sueño). Desde esta conversación, los grupos propusieron proposiciones provocativas, esto es, una síntesis entre el núcleo positivo de la organización y sus anhelos, para tenerlos en cuenta como componentes del diseño curricular.
  
- e) Elaboración de Malla Curricular: Considerando el conocimiento implícito identificado por los participantes (puntos c y d), nuestro equipo realizó una propuesta de malla por módulos desde cómo estos resultados emergentes entraban en diálogos productivos (cfr. Fried Schnitman 2010, 2011a, 2011b) con el saber acumulado de nuestra Escuela. Luego de ajustes finales sugeridos por el Comité Pedagógico, cada una de las mallas curriculares fue validada por el grupo ampliado de participantes.

Los tópicos apreciativos en torno a los cuáles se estructuró las mallas curriculares de cada uno de los Diplomados, fueron, respectivamente:

- Para el Servicio de Salud Metropolitano Central (SSMC): “La articulación de la Red Asistencial” (desarrollándose proyectos de acción en torno a los trazadores: El valor del Modelo de Atención Integral y la Red de Salud; Garantías explícitas en salud; Perspectiva de los usuarios; y Perspectivas de género e inclusión social en salud).
- Para el Servicio de Salud Metropolitano Sur (SSMS), el tópico apreciativo quedó formulado como: “Directivos que construyen oportunidades; confianzas; relaciones; sentido; consenso; red”, implementándose proyectos específicos de acción en torno a los trazadores, Revisión y gestión de procesos de cambio; Listas de espera; Referencia / Contrarreferencia; Control de gestión integrado en los establecimientos hospitalarios del SSMS y Red de urgencia.
- Para el Servicio de Salud Metropolitano Oriente (SSMO), el tópico apreciativo sobre el cual se construyó la malla curricular fue formulado en los siguientes términos: “Somos la Red de Salud Oriente, líder que, con excelencia y humanismo, promueve la salud y resuelve la demanda asistencial de nuestros usuarios”,

implementándose acciones en torno a los siguientes nudos: Instalación del modelo de salud familiar en los diferentes nodos de la red del SSMO; Gestión de las necesidades de salud de las personas en red; Manejo eficiente de listas de espera; Red de laboratorios oriente y la Gestión de la excelencia en los recursos humanos de la Red; y

- Para el Servicio de Salud de Magallanes (SSM), el tópico apreciativo sobre el cual se formuló la malla curricular del Diplomado fue formulado como “Trabajar con lealtad, compromiso y mística; asumiendo los riesgos y desafíos que esto implica, llevando adelante un liderazgo positivo, reconociendo la labor realizada para motivar al resto del equipo y lograr de esta manera la satisfacción del Usuario”, implementándose proyectos específicos en torno a la mejora en la entrega de los medicamentos en farmacia, a mejorar la relación entre los servicios de apoyo y los equipos clínicos, a lograr una mejora en la atención coordinada con la red de salud, a disminuir la lista de espera en una patología específica y a mejorar la relación entre el paciente hospitalizado, su familia y el equipo de salud.

### 5.3 Contexto de aplicación del Programa.

La Escuela de Psicología de la Universidad Adolfo Ibáñez desarrolló cuatro versiones del Diplomado de Formación Acción de Directivos de la Red Asistencial: Desde octubre de 2007 a julio de 2008, desarrolló el programa en el Servicio de Salud Metropolitano Central (SSMC); de septiembre de 2008 a junio de 2009 el proceso involucró a directivos del Servicio Metropolitano de Salud Sur (SSMS); desde septiembre de 2009 a enero de 2010, el proceso se desarrolló con directivos de la Red Asistencial del Servicio Metropolitano de Salud Oriente (SSMO), y desde marzo a octubre de 2011, el proceso se implementó en el Servicio de Salud de Magallanes (SSM).

Para cada Servicio, las coberturas potenciales y reales de usuarios, de acuerdo al sistema público de salud, se presentan a continuación.

Tabla N°4: Datos demográficos de la atención en Salud.

Servicio de Salud	Número de comunas que abarca el servicio	Proyección poblacional de acuerdo al INE (ajustado a dic. 08), de acuerdo al Censo 2002*	Número de beneficiarios Fonasa (en dic. 08)*	Porcentaje de la cobertura pública de salud	Dotación de camas (a dic. 08)*
SSM Central	4	1.070.282	665.000	62,1%	886
SSM Sur	10	1.182.923	855.800	43,1%	1.726
SSM Oriente	8	1.088.207	509.672	78,6%	1.352
SS de Magallanes	11	157.369	109.062	69,3%	416

\*Fuente: Depto. Planeamiento Institucional - Subdepto. Estudios Disponibles en [www.fonasa.cl](http://www.fonasa.cl)

Adicionalmente, la complejidad de cada uno de estos Servicios, está dado por la necesidad de articular en red las diferentes modalidades de atención en salud. En la Tabla N° 5 se presenta una panorámica de la oferta de servicios de cada uno de los servicios de salud con los que se trabajó.

Tabla N°5: Establecimientos dependientes de cada uno de los Servicios en los que se trabajó.

Servicio	SSMC	SSMS	SSMO	SSM
Tipo de establecimiento				
Establecimiento Hospitalario de Mayor Complejidad	2	3	7	1
Establecimiento Hospitalario de Mediana Complejidad	0	3	0	1
Establecimiento Hospitalario de Menor Complejidad	0	0	0	1
Consultorio Urbano	14	14	6	1
Centro de Salud Familiar (CESFAM)	6	15	12	4
Servicio de Atención Primaria de Urgencia (SAPU)	5	20	9	2
Centro Comunitario de Salud Mental (COSAM)	3	4	8	1
Centro de Referencia en Salud (CRS)	1	1	1	0
Centro Comunitario de salud (CECOF)	2	10	2	3
Posta Rural de Salud	1	12	0	0
Consultorio de Salud Rural	0	4	0	8
Hospital Delegado	0	1	0	1
Centro de Diagnóstico y tratamiento	0	1	0	0
Consultorio Dental	0	0	2	1

Fuente: <http://intradeis.minsal.cl/sies/ViewEstable.aspx> consultado el 23 de octubre de 2010

#### 5.4 Participantes.

El total de participantes directos y el número de personas del equipo profesional que participó en cada oportunidad en los distintos Programas de Diplomado que se implementaron, se presenta en la tabla N°6.

Tabla N° 6: N° de participantes por Programa

Servicio	SSMC	SSMS	SSMO	SSM
N° de Participantes				
Beneficiarios	36	35	42	48
Miembros del Comité Pedagógico (del Servicio)	5	6	6	6
Miembros del Equipo Universitario	4	5	5	4

#### 5.5 Dispositivos para la valuación del cambio.

Cada uno de los Programas contó con un conjunto de dispositivos teórico-prácticos para la valoración del cambio que fueron desarrollados ad-hoc y de manera consistente con la co-construcción que se hizo de la malla curricular de cada una de ellos y de las características específicas de los contextos de aplicación del Diplomado<sup>19</sup>. Dentro de estos dispositivos, algunos de ellos, constituyen ejemplos de metáforas orientacionales para la valoración del cambio en cada una de las acciones desempeñadas.

Con menor claridad en el inicio del Programa que implementamos y con un sustento teórico creciente en la medida que se sucedían los programas, quedó claro que estos dispositivos podían ser desarrollados para las distintas fases de la valoración del programa (inicial, procesual y final). De hecho en el Anexo N° 1 se transcribe uno de los informes que elaboré como parte del equipo de trabajo en el Programa FEDRA que desarrollamos con el Servicio de Salud Metropolitano Oriente, que da cuenta de la evaluación inicial que hicimos del programa. En dicho informe, se

<sup>19</sup> En la presente tesis se exponen sólo dispositivos y ejemplos de los Programas que hicimos en los Servicios de Salud Metropolitano Sur, oriente y en el de Magallanes. Los dispositivos y acciones relacionados con el Diplomado con el Servicio de Salud Metropolitano Central no se informan por cuanto en él se inició la reflexión que dio pie a la presente tesis. En el caso de uno de los dispositivos se presenta un ejemplo de un Hospital que como parte de una de las réplicas realizadas siguió utilizando el enfoque propuesto en la presente disertación.

explicita la incorporación del enfoque propuesto en la valoración de la situación de partida de los beneficiarios del programa.

Sin embargo, desde la perspectiva de la concepción binocular del cambio, los dispositivos que dan cuenta del proceso y de los resultados de la acción profesional, responden fundamentalmente a las fases procesual y final del modelo sistematizado de evaluación que adecuamos para cada uno de los programas (cfr. Sanhueza, Cuadrado & Lucchini, 2003; Cortés et al., 2009; Leiva, Sanhueza & Arístegui, 2008; Sanhueza et al., 2010; y Sanhueza, Leiva & Arístegui, 2009a, 2009b, 2010a y 2010b).

Una síntesis de los dispositivos que se presentarán como ejemplos de estas metáforas orientacionales y su valoración, se presentan en el siguiente cuadro.

Tabla N°7: Dispositivos para la valoración del cambio desarrollado y utilizado en los Programas de Diplomado FEDRA

Nombre del dispositivo	Fase de la acción en la que se implementa	Programa en el que se utilizó
Co-construcción de historias de éxito	Procesual	FEDRA UAI – SSMS; SSMO y SSM
Matriz para la construcción de estados deseados o SCORE apreciativo	Procesual	FEDRA UAI – SSMO; SSM
Autovaloración de competencias directivas	Final	FEDRA UAI – SSMS; SSMO; SSM
Autosíntesis para la Contrastación (¿Quién soy? ¿Qué me está pasando?)	Final	FEDRA UAI – SSMS; SSMO; SSM

A continuación se describe cada uno de estos dispositivos buscando responder a las preguntas ¿En qué consiste? ¿En qué se fundamenta? ¿Cómo se implementa? ¿Qué resultados consigue?, y mostrando algunas viñetas de participantes en los programas. Al finalizar la presentación de cada uno de estos dispositivos se ha incorporado un pequeño comentario analítico, utilizando para ello la conceptualización de metáforas orientacionales descritas en el capítulo precedente.

### 5.5.1 Dispositivo Co-construcción de historias de éxito.

Esencialmente la co-construcción de historias de éxito buscaba generar en un proceso de diálogo micro-social, la articulación narrativa de los factores críticos de éxito que se han evidenciado fruto de la indagación apreciativa, particularmente, en la fase de descubrimiento de esta perspectiva (cfr. Cooperrider, Whitney, & Stavros, 2005, Stavros & Torres, 2006; Varona, 2009; Watkins & Mohr, 2002).

En los programas de Diplomado implementados, la co-construcción de historias se realizó teniendo como base la idea de construir una metáfora del futuro deseado o buscado por el grupo de personas que participaba en su elaboración, considerando los factores de éxito a la base de experiencias ya vividas. A este proceso que describimos como un feed-forward<sup>20</sup>, tenía como resultado una narración colectiva sobre lo que cada uno de los grupos quisiera que su futuro fuese.

La construcción de narrativas o historias, entendidas éstas como juegos de lenguaje incorporadas dentro de formas de vida (Wittgenstein, 1953), serían acciones situadas, es decir “una representación con efectos de elocución..., (que tiene la capacidad) para crear, mantener o alterar los mundos de la relación social” (Gergen & Kaye, 1992, p.211). Desde esta perspectiva si el foco de la acción profesional es el cambio en los alcances que la propia relación social tiene al interior de una organización, como serían los cambios en el liderazgo, en la manera de trabajar en forma coordinada y en la orientación hacia el usuario que busca el Programa de Diplomado que se implementó, entonces la co-construcción de historias de éxito podría ser una narrativa orientacional del proceso de cambio que se desea.

Específicamente, a objeto de implementar este dispositivo, el procedimiento que se siguió fue el siguiente:

---

<sup>20</sup> Haciendo una analogía con el mecanismo del feedback en los enfoques sistémicos (De la Reza, 2010), utilizamos la idea del forward (en ir hacia delante de Gendlin -en Arístegui, et al. 2009) para traer a mano el futuro deseado por cada uno de los grupos de conversación que participaban de las mini-entrevistas sobre historias de éxito en cada uno de los servicios de salud con los que trabajamos.

- i. Se invitaba a cada participante a poner foco en uno de los tópicos apreciativos definidos en el contexto del programa como un estado deseado de alcanzar por cada persona en sí misma, por los equipos y por la organización o red en su conjunto;
- ii. A partir de minientrevistas apreciativas, entre dos participantes se indagaban en historias de éxito pasadas en las que cada uno identificaba elementos, factores, condiciones o resultados próximos o similares a aquellos estados deseados explicitados;
- iii. En grupos de al menos 4 parejas, se compartían los factores críticos de éxito y en conjunto proponían una narrativa que expresara el futuro que quisieran construir.
- iv. En plenario, con la participación de todos los beneficiarios de cada Diplomado, se concordaron las historias meta que se buscaba sostener en la implementación de los cambios buscados.

Ejemplos de las historias construidas son las siguientes:

Diplomado / Servicio de Salud involucrado: Metropolitano Sur;

Tópico Apreciativo del Diplomado: Directivos que construyen oportunidades; confianzas; relaciones; sentido; consenso; red;

Factor del estado deseado buscado: Construcción de confianza con el usuario;

Narrativa consensuada (co-construida)<sup>21</sup>: *“Lograremos la meta, sabiendo que queremos darle sentido.....; aceptaremos el cambio porque renovaremos nuestras acciones.....; y sumaremos a las familias poco comprometidas encantándolas con su salud”*

Diplomado / Servicio de Salud involucrado: Servicio de Salud Metropolitano Oriente;

Tópico Apreciativo del Diplomado: Somos la Red de Salud Oriente, líder que, con excelencia y humanismo, promueve la salud y resuelve la demanda asistencial de nuestros usuarios;

---

<sup>21</sup> Esta narrativa, en sentido estricto, surgió como parte de una de las réplicas que una de las directivas hizo en el Complejo Asistencial Barros Luco, un establecimiento de alta complejidad y el de mayor tamaño en la red de salud metropolitana sur.

Factor del estado deseado buscado: Trabajo en equipo

Narrativa consensuada (co-construida): *“El trabajo en equipo en el SSMO se plantea objetivos comunes más allá de los objetivos individuales. La diversidad mejora el trabajo en equipo. El entusiasmo aúna voluntades y lima diferencias en pos de un ideal común. Las motivaciones compartidas sostienen en el tiempo las acciones de los equipos. El trabajo con sentido hace sentirse bien a los miembros del equipo y todos los miembros del equipo son líderes circunstanciales”.*

Diplomado / Servicio de Salud involucrado: Magallanes;

Tópico Apreciativo del Diplomado: Trabajar con lealtad, compromiso y mística; asumiendo los riesgos y desafíos que esto implica, llevando adelante un liderazgo positivo, reconociendo la labor realizada para motivar al resto del equipo y lograr de esta manera la satisfacción del usuario;

Factor del estado deseado buscado: Liderazgo

Narrativa consensuada (co-construida): *“Los funcionarios del hospital clínico de Magallanes asumimos el compromiso del trabajo en equipo, con lealtad, mística y motivación, con un liderazgo positivo que reconozca nuestras labores”*

Como es posible apreciar en los relatos transcritos, cada uno de ellos constituye expresiones de deseo formuladas como estados presentes (“se plantea”; “mejora”; “aúna”; “asumimos”) o futuros perfectos (“lograremos”; “aceptaremos”; “sumaremos”), que actúan como afirmaciones de posibilidad (cfr. Gergen, 2009). Esta concepción, que en las tres viñetas expresadas contienen declaraciones de valor, correspondería en el modelo semántico-pragmático propuesto, a metáforas orientacionales de tipo A relativas a mejoras o cambios positivos de serie II.

Sea como sea que se definan cada una de estas expresiones, ellas contienen en sí mismas los gérmenes del cambio que cada uno de los equipos propuso para su proceso formativo.



### 5.5.2 Dispositivo Matriz para la construcción de estados deseados o SCORE apreciativo

La metodología del SCORE (o identificación de “Síntomas”; “Causas”; “Objetivos”; “Recursos” y “Efectos”) es una técnica desarrollada en el contexto de los modelos de inteligencia artificial y adoptada por la programación neurolingüística para la solución general de problemas. La técnica se inscribe dentro del modelo S.O.A.R., que significa State (estado) Operator, And (y) Results (resultados) y fue desarrollado por Allen Newell, Herbert Simon y Clifford Shaw en la década del 50 y fue utilizado para crear los programas de computadora para jugar al ajedrez enseñando a la computadora cómo ser un ajedrecista experto, aprendiendo de su experiencia a través del recordar como solucionaba problemas. Estos problemas de ajedrecista experto han sido la aplicación más exitosa de la inteligencia artificial hasta la fecha (Dilts & Bonissone, 1993).

Como lo expresa Waldrop (1998) “de acuerdo al modelo, toda la actividad mental que es dedicada a una tarea dada, se da dentro de la arena cognitiva llamada “espacio problema”. El espacio problema consiste en un conjunto de estados, que describen la situación a cada momento transcurrido, y un conjunto de operaciones, que describen cómo el solucionador del problema puede cambiar la situación de un estado a otro. En el ajedrez, por ejemplo, el espacio de problema sería el conjunto de parámetros que define el juego de ajedrez tal como los dos oponentes, el tablero, y un operador consistiría en una movida tipo, tal como “Peón - 4 - Rey”. La tarea del solucionador del problema es buscar la secuencia de las operaciones que le tomarán desde un estado inicial dado (es decir, con las piezas alineadas desde el inicio del juego) a un estado de solución determinado (un oponente poniendo en jaque mate al rey)” (En Dilts & Bonissone, 1993, p. 290-291).

El SCORE apreciativo o matriz para la construcción de estados deseados, es una variante de los instrumentos que se orientan a facilitar los procesos de planificación o búsqueda de estados deseados a partir de la identificación de un problema (Cfr. Johnson, 1991).

La técnica original se orienta a identificar los componentes primarios necesarios para organizar, efectivamente, información acerca de cualquier meta o cambio. Estos componentes representan la cantidad mínima de información que es necesario reunir para crear los cambios, a saber:

1. Los Síntomas son típicamente el aspecto más notorio y consciente de la presentación del problema o estado presente.
2. Las Causas son los elementos subyacentes responsables de crear y mantener los síntomas. Generalmente son menos obvias que los síntomas mismos.
3. El Objetivo es el estado deseado o la meta actual que tomaría el lugar del síntoma.
4. Los Recursos son los elementos subyacentes responsables de crear y mantener el objetivo.
5. Los Efectos son las consecuencias o las respuestas (o reacción) al logro de un resultado determinado. Muchas veces el efecto deseado por la obtención de un resultado es confundido con el resultado mismo.
  - a) Los efectos positivos son, a menudo, la razón o motivación por la que queremos, en principio obtener el objetivo.
  - b) Los efectos negativos pueden generar resistencia o problemas ecológicos.
  - c) Las demostraciones de comportamiento son ejemplos, específicos y permanentes, de estos signos vitales.

Una característica básica del SCORE Appreciativo es que responde a la necesidad de redefinir el foco desde el cual se construye un “espacio de solución” a un determinado “problema”. Esto significa que es posible optar por un enfoque apreciativo como alternativa al enfoque de “solución de problemas” (cfr. Watkins & Mohr, 2002).

De esta manera el SCORE apreciativo plantea en primer lugar definir genéricamente el estado deseado o el desafío que se quiere abordar. Una buena formulación del estado deseado debe cumplir las *condiciones de buena forma*, a saber: que sea autocontrolado (o que dependa de mí), que esté formulado en términos positivos o apreciativos; que sea específico y en lo posible “sensorializado” y que sea ecológico (que sea saludable para mí y que no cause daño a los demás o a mi entorno -Bandler & Grinder, 1980-).

A continuación de definir el estado deseado la implementación de la técnica propone los siguientes pasos:

- i. Precisar el objetivo. Para ello es necesario responder a la pregunta ¿Qué es lo que específicamente quisiera lograr? Si en la formulación del estado deseado no se logró

concretizar en el paso preliminar, es esencial para que la técnica funcione, el que se pida a cada persona el mayor grado de especificidad posible. Esto significa que la formulación del objetivo pueda responder a las preguntas de ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Qué? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Quién? Y ¿Quién más?

ii. Explicitar los recursos. Es importante invitar a los participantes a preguntarse ¿con qué recursos se cuentan para lograr lo que específicamente quieren hacer? Saber con qué recursos cuenta, es clave para mantener autocontrolado el estado deseado. Hacer que las cosas dependan de la persona o el grupo, supone en concreto poder identificar qué características personales, sociales o culturales se tiene para lograr lo que se quiere hacer (¿estudios, vínculos, actitudes o valores personales, etc.).

iii. Definir los efectos buscados. Se invita a las personas a imaginar que la persona o el equipo ya logró el objetivo deseado, y preguntarse ahora ¿qué pasará con la situación que enfrentamos? ¿Qué cambios ha habido? ¿Cuáles son las consecuencias para cada una de las personas involucradas, para los equipos, para los usuarios eso que se logró? Imaginar el futuro posible, es uno de los ejercicios más virtuosos del ser humano y permite movilizar la energía creadora. Como lo expone Coperrider (Cooperrider, Whitney & Stavros, 2005), si dedicamos tanto tiempo a imaginar o soñar con lo que vendrá, ¿por qué no soñar con lo que pasaría si logramos hacer lo que específicamente queremos hacer? Definir los efectos de lo deseado dinamiza la experiencia personal y le da energía y pasión a la perseverancia que requiere cualquier equipo para mantener la meta deseada.

iv. Indagar apreciativamente en una experiencia peak o de éxito. Si ya se sabe lo que se desea, entonces, desde una perspectiva apreciativa se puede buscar en la propia historia “lo mejor que ha sido”. Es central buscar una experiencia, por pequeña que sea, en la que la persona o el equipo experimentaron la sensación de haber logrado algo parecido a lo que quiere hacer ahora. Es necesario recordar que mientras más específica sea la experiencia peak, más se puede indagar en ella.

v. Análisis de la experiencia peak para identificar factores críticos de éxito que permitieron que la situación indagada fuera exitosa. Este es el paso esencial del aprendizaje profundo.

Si logramos identificar “lo que funcionó” en una situación, los “factores críticos de éxito”, entonces podemos usar esos mismos factores para movilizarnos al futuro deseado. Sólo si he identificado lo que me sirvió, puedo preguntarme ¿qué es lo que necesito hacer para repetir esa experiencia tan positiva que viví?

La técnica utilizada, se trabajó en grupos de tarea y para facilitar la actividad que se proponía, se utilizó una matriz cuyo borrador se presenta en la figura N°5.

Figura N° 5: Pauta de trabajo Matriz para la construcción de estados deseados

<b>Matriz para la planificación de proyectos como estados de posibilidad (SCORE Apreciativo)</b>				
Área o ámbito de trabajo:				
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Objetivos</b>	<b>Recursos</b>	<b>Efectos</b>	<b>Indicadores de posibilidad</b>	<b>Causas</b>
¿Qué es lo que específicamente quisieran lograr?	¿Con qué recursos cuentan para lograrlo?	¿Qué pasará si logran hacer lo que quieren hacer?	¿Qué “historias peak” o de “éxito” tienen que les podría ayudar a conocer cómo lograr lo que pretenden hacer?	¿Cuáles son los factores críticos de éxito a la base de las “experiencias peak”?

Desde la perspectiva con la que utilizamos esta herramienta la identificación de factores críticos de éxito, fueron entendidos como “indicadores de posibilidad”, utilizando una metáfora alternativa a la utilizada por las organizaciones que orientadas por la racionalidad técnica utilizan un conjunto de indicadores verificables de las metas que persiguen en la lógica de la planificación estratégica (Mintzberg, 2001; Mintzberg, Lampel & Ahlstrand, 2000) y los llamados cuadros de mando integral (Kaplan & Norton, 2000; Salguiero, 2001), facilitando la co-construcción de estados deseados desde una perspectiva de la que hemos denominado matriz orientacional de cambio tipo B, por cuanto a partir de una dimensión técnica-instrumental, se busca mejorar esta

dimensión a través del reconocimiento y valoración del sentido del trabajo, del aporte individual, del trabajo en equipo, entre otras dimensiones.

A continuación se presentan dos ejemplos del uso de la matriz, utilizados por uno de los Hospitales de la red de salud del Servicio de Salud Metropolitano Central en un proceso de réplica del Diplomado que se implementó en el dicho servicio.

Tabla N° 8: Matrices para el desarrollo de proyectos utilizado en el Complejo Hospitalario San Borja Arriarán en su proceso de planificación estratégica, Julio de 2010. Ejemplo 1.

<b>Matriz para el desarrollo de Proyectos Desde la lógica del Desafío a la lógica de la Posibilidad</b>				
Tópico o Desafío abordado: <b>¿Cómo tener funcionarios contentos y felices en el trabajo?</b>				
<b>Objetivos</b>	<b>Recursos</b>	<b>Efectos</b>	<b>Indicadores de posibilidad</b>	<b>Causas</b>
¿Qué es lo que específicamente quisieran lograr?	¿Con qué recursos cuentan para lograrlo?	¿Qué pasará si logran hacer lo que quieren hacer?	¿Qué historia de éxito tienen que les podría ayudar a conocer cómo lograr lo que quieren hacer?	¿Cuáles son los factores críticos de éxito a la base de su "experiencia peak"?
<p><b>-Lograr un ambiente de trabajo agradable y armonioso.</b></p> <p><b>-Política de buenas prácticas laborales (incluye reconocimiento - decálogo)</b></p> <p><b>-Equipos de trabajo.</b></p>	<p>-Personas.</p> <p>-Sueños y utopías.</p> <p>-Con misión y visión del establecimiento.</p> <p>.</p>	<p>-Mejora la productividad.</p> <p>-Identificación con la organización.</p> <p>-Sentido de pertenencia.</p> <p>-Funcionarios más contentos.</p> <p>-Mejoraría la satisfacción usuaria.</p> <p>-Aumento de conductas motivacionales no culposas.</p>	<p>Se reestructuró hace 17 años el CIIM, todos los profesionales eran nuevos, existía mucho trabajo sin logros. Se partió de cero con metodología de participación, se formaron equipos locales y se encantó a los funcionarios y ese es el éxito del CIIM. Se perdieron el 10% de los funcionarios. El proceso continúa con calidad, el CIIM ha logrado mantener el encanto.</p>	<p>-Tener claro que el dueño del proceso asegura el éxito del mismo.</p> <p>-Compromiso del CIIM.</p> <p>-Respeto y apoyo de los superiores.</p> <p>-Trayectoria profesional reconocida en el hospital de los integrantes del CIIM.</p>
<p>Participantes: Sr. Fernando R.; Dr. Guillermo G.; Sra. Luisa C.; Sra. Marisol S.; Sra. Loreto C.; Sr. Marcelo V.; Sra. Oriana D.; Sr. Pedro V.; Srta. Lucía B.</p>				

Tabla N° 9: Matrices para el desarrollo de proyectos utilizado en el Complejo Hospitalario San Borja Arriarán en su proceso de planificación estratégica, Julio de 2010. Ejemplo 2.

<b>Matriz para el desarrollo de Proyectos</b> <b>Desde la lógica del Desafío a la lógica de la Posibilidad</b>				
Tópico o Desafío abordado: <b>¿Cómo involucrar a las personas y lograr su compromiso?</b>				
Objetivos	Recursos	Efectos	Indicadores de posibilidad	Causas
¿Qué es lo que específicamente quisieran lograr?	¿Con qué recursos cuentan para lograrlo?	¿Qué pasará si logran hacer lo que quieren hacer?	¿Qué historia de éxito tienen que les podría ayudar a conocer cómo lograr lo que quieren hacer?	¿Cuáles son los factores críticos de éxito a la base de su “experiencia peak”?
<b>Lograr Involucramiento y compromiso de todos los funcionarios del Complejo de Salud San Borja Arriarán</b>  - Proactivo; - Dar lo mejor de sí; - A conciencia; - Siendo eficiente; - Objetivos alineados con la institución	1. Personas – grupos de personas interesados o motivados a lograr cambios positivos; 2. Espacio Físico; 3. Espacios de encuentro de conversación; 4. Apoyo de los directivos; 5. Conocimiento organizacional; 6. Cariño, Optimismo idealista.	- Facilitación del trabajo; - ↓ frustraciones; - Cumplimiento desafíos propios; - Usuarios internos y externos satisfechos; - Mejorarían cumplimiento; - Mejorarían relaciones humanas; - ↓ ausentismo laboral; - Mejora calidad de vida; - Personas saludables	Experiencia escuchar – organizarse (Neonat.).  Rotación ..... la solución (Cardiología CDT).  Reorganización unidad anestesia.  Equipo de trabajo exitoso EAR	- Involucrar personas; - Participación; - División del trabajo; - Escuchar; - Metas claras; - Permitir espacios de participación; - Compartir metas comunes; - Integración de equipos; - Compartir conocimiento.
Participantes: Anónimo (participan 8 personas entre Médicos, Enfermeras, Paramédicos y administrativos). Se indagaron 4 historias de éxito para definir los factores críticos de éxito.				

La utilización de un dispositivo como el que se desarrolló, permite mantener el foco en los resultados, una de las cuestiones más recurrentes en las organizaciones y una de las demandas por las que más consultorías se solicitan. Sin embargo al redefinir la perspectiva de los indicadores como variables de posibilidad más que de resultados, la dinámica del cambio así como su narración, permite incorporar un sentido valórico y ético que redundo en un diálogo que enriquece la organización. De hecho un grupo de funcionarios del mismo hospital que un mes antes habían terminado el proceso formativo como agentes animadores de un proceso participativo de planificación estratégica, a partir de un ejercicio con un dispositivo complementario a la matriz de desarrollo de proyectos de posibilidad (Aristegui, 2009) y que

permite el cruce de narrativas individuales para la construcción de declaraciones conjuntas, expresa en relación a su tarea que se busca:

“Motivar a los equipos de manera de lograr lo imposible y con esfuerzo por superarse, desarrollar las habilidades y satisfacción por ello. Para ello es preciso reconocer las mayores habilidades y demostrar compromiso; escuchar y acoger en el momento oportuno, de manera que podamos ponernos en el lugar del otro, ser una guía en el dolor, logrando respeto por el tiempo del otro, y siendo capaces de transmitir la pasión y apoyar la confianza en uno mismo. En ocasiones, es preciso recordarle al otro la razón por la cual hizo las cosas cuando tienes dudas y recordar los valores propios.

Se trata de decir “estoy contigo” y hacer una invitación a la flexibilidad individual y organizacional.

Para lograr este objetivo, queremos decir que todos merecen una oportunidad, pues con la unión y la constancia se logra el objetivo. Porque sabemos que, en ocasiones, la suma de las partes es mayor que todo y porque haciéndonos parte del hacer construimos valores.

Se trata, finalmente, de apreciar la vida que hay en nosotros, logrando relaciones de vida armoniosa”<sup>22</sup>

### 5.5.3 Dispositivo: Autovaloración de competencias directivas

La autovaloración de competencias directivas busca responder a las pregunta de si existen diferencias entre las evaluaciones iniciales y finales. De los diferentes instrumentos y dispositivos desarrollados, la autovaloración de las competencias fue uno de los más relevantes para dar cuenta de los proceso de cambio al interior de los programas. Ello por cuanto la solicitud realizada por el Ministerio de Salud y por cada uno de los Servicios de Salud involucrados hacía explícita referencia a la necesidad de dar cuenta de resultados en esta dimensión, como en tanto mejoras en la presencia o desarrollo de ciertas competencias genéricas (Alles, 2006), garantizan aumentar las coordinaciones de acciones al interior de ésta, asegurando el responder bien a los cambios que demandan la diferenciación de sus procesos técnicos y de servicio en el sector salud, para generar

---

<sup>22</sup> El dispositivo permite un “cross-deeping” del sentido del decir personal (cfr. Gendlin en Arístegui et al, 2009), favoreciéndose la re-construcción de narrativas de sentido compartido. Los tiempos verbales, neologismos y otras licencias gramaticales están intencionadamente permitidas y buscan respetar el aporte de la síntesis narrativa individual –expresada en cada frase de la construcción presentada-, al servicio de la construcción de una narrativa mayor en la que la primera persona plural facilita la adhesión al sentido organizacional.

la congruencia necesaria entre los sistemas de planificación de acciones, los planes estratégicos y las capacidades o habilidades directivas para llevarlos a cabo.

Como ha sido planteado, para el éxito de un proyecto de cambio como la Reforma de Salud, no basta con la planificación y el control que normalice los outputs que establecen los planes estratégicos, se hace necesario el diseñar los dispositivos de enlace que faciliten la adaptación mutua. De esto último dan cuenta los sistemas de planificación de acciones que definen e imponen determinadas decisiones y actuaciones a ser desempeñadas en momentos determinados (Sanhueza, Leiva & Arístegui, 2010). Estas capacidades puestas en acción, de acuerdo a la propuesta implementada desde nuestra Escuela de Psicología para los programas FEDRA, son las denominadas competencias del sí mismo, relacionales e instrumentales. Estos sistemas de competencia se encuentran a medio camino entre la normalización de los outputs o resultados y su control y los procesos de trabajo (Leiva, 2008).

Para cumplir con este objetivo, se realizó un estudio de autoevaluación de competencias que tuvo por propósito detectar el desarrollo percibido por los participantes durante la realización del programa. Las competencias evaluadas fueron aquellas denominadas transversales o cardinales, entendiéndolas como aquellas capacidades que se traducen en conductas que no se asocian a una función o cargo específico y que se encuentran íntimamente ligadas a la visión y misión de la Institución (Alles, 2006) y fueron específicamente propuestas por los comités pedagógicos de cada uno de los Servicios de Salud en los cuales se implementó el programa y definidas a través de procesos de co-apreciación con la totalidad de participantes en cada uno de los Diplomados que se dictó.

Una de las dificultades mayores de la evaluación de competencias es que cuando se utilizan sistemas de auto-reporte o autoevaluación, las personas o tienden a ser hipercríticos de sí mismos o tienden a ser autocomplacientes y responden a las evaluaciones definiendo altos estándares iniciales que, muchas veces, impiden observar diferencias entre las mediciones pre y post intervención.

Además, como se observó en las diferentes evaluaciones iniciales de cada uno de los programas (cfr. Leiva, Sanhueza & Arístegui, 2008; Cortés et al., 2009; Sanhueza et al., 2010; y Sanhueza,



Leiva & Aristegui, 2010, y el caso particular del Servicio de Salud Metropolitano Oriente transcrito en el Anexo N°1), la evaluación inicial daba cuenta de una valoración tan positiva de las competencias iniciales, que difícilmente podríamos observar diferencias en una evaluación de contrastación.

De esta manera, a objeto de precisar los posibles cambios en la expresión de las competencias, se solicitó, al término del Programa, que cada participante evaluase cómo se encontraba al final del mismo y cómo percibe que se encontraba al inicio de éste. Introducir intencionadamente tal sesgo en la evaluación, es coherente con la perspectiva de co-valoración que se introdujo en forma explícita a partir de los desarrollos que se hicieron en el contexto de la presente tesis. Además, la inclusión de los propios participantes permite, según Niremborg (2001) la generación de campos epistemológicos de intersubjetividad, lo que redundará en consecuencias éticas, epistemológicas y de eficacia<sup>23</sup>.

A objeto de valorar la presencia de cada uno de las competencias identificadas como relevantes en relación al tópico apreciativo de cada programa al inicio y al final del programa, desde la mirada que cada actor tenía al término del mismo, se construyó cuestionarios específicos para cada programa (ver ejemplo del SSMO en Anexo N° 2) considerándose las siguientes habilidades:

- i. Para el Programa implementado en el Servicio de Salud Metropolitano Sur, se consideró en la valoración las siguientes competencias y habilidades:
  - a. Habilidades interpersonales, que incluía asertividad, capacidad de escucha, manejo de conflictos y la habilidad de ayuda y orientación;

---

<sup>23</sup> De acuerdo a Niremborg (2001), esta inclusión permite la generación de campos epistemológicos de intersubjetividad y es relevante en virtud de tres principales motivos, a saber:

“Éticos o axiológicos: porque todos aquellos que tienen intereses o se involucran en un particular campo de acción, tienen derecho a opinar sobre el mismo, sobre todo porque pueden haber aspectos que los afecten en forma personal; Epistemológicos: porque cada tipo de actor, de acuerdo a dónde esté posicionado, tiene una particular mirada, un especial conocimiento acerca de cuáles son los factores relevantes que inciden en los resultados de la acción y de la realidad que se procura conocer o evaluar, de modo que reunir todos esos saberes implicará un más amplio y profundo conocimiento; y

Pragmáticos o de eficacia: porque si los actores se involucran desde la misma construcción del modelo, se verán más comprometidos luego en el momento de la aplicación, contribuyendo así a su viabilidad” (s/p).

b. Habilidades para el aprendizaje y la adaptabilidad, que consideraba la capacidad de aprender de la experiencia, el desarrollo de estrategias de aprendizaje; la autorregulación de aprendizaje y la adaptabilidad.

c. Habilidades de autogestión, que contempla autoconocimiento, autoorganización, autoeficacia y responsabilidad;

d. Habilidades para la Facilitación de grupos y equipos, que incluye orientación a la tarea, monitoreo de grupos, sentido de pertenencia al grupo y la capacidad de apoyo y orientación a las personas;

e. Compromiso organizacional, que considera el sentido de responsabilidad, las relaciones laborales, el liderazgo y el autoliderazgo; y

f. Efectividad personal, que considera el sentido de identidad, propósito, estilo de vida y relaciones interpersonales.

ii. Para el programa implementado en el Servicio de Salud Metropolitano Oriente, se consideró sólo las competencias genéricas de

a. Habilidades interpersonales (asertividad, capacidad de escucha, manejo de conflictos y la habilidad de ayuda y orientación);

b. Habilidades para la Facilitación y trabajo en equipo (orientación a la tarea, monitoreo de grupos, sentido de pertenencia al grupo y capacidad de apoyo y orientación a las personas);

c. Comportamiento organizacional, en el que se incluyó el sentido de responsabilidad, las relaciones laborales, el liderazgo y el autoliderazgo; y

d. Efectividad personal (identidad, propósito, capacidad para tener un estilo de vida balanceado y capacidad para establecer y mantener relaciones interpersonales).

iii. Para el programa implementado en el Servicio de Salud de Magallanes, se incluyeron las competencias de:

a. Habilidades para el aprendizaje y la adaptabilidad (capacidad de aprender de la experiencia; desarrollo de estrategias de aprendizaje; la autorregulación de aprendizaje y la adaptabilidad);

- b. Habilidades de autogestión (autoconocimiento; autoorganización; autoeficacia y responsabilidad);
- c. Habilidades para la Facilitación de grupos y equipos (orientación a la tarea; monitoreo de grupos; sentido de pertenencia al grupo y capacidad de apoyo y orientación a las personas);
- d. Compromiso organizacional (sentido de responsabilidad; relaciones laborales; el liderazgo y el autoliderazgo);
- e. Efectividad personal (sentido de identidad; propósito; estilo de vida y relaciones interpersonales);
- f. Habilidades para la satisfacción del usuario y la calidad (empatía; involucramiento; proactividad y propósito de la organización); y
- g. Liderazgo apreciativo (liderazgo; asertividad; manejo de conflictos y ayuda y orientación a las personas).

En coherencia con una perspectiva binocular del cambio, especialmente en lo referido al interés instrumental de los Servicios de Salud en este Diplomado, la utilización de cuestionarios “convencionales” de valoración de las competencias, permitía incluso la entrega de informes estadísticos sobre cambios en la auto-percepción de competencias en los participantes de los Diplomados. En todos los casos (en los tres servicios con los que utilizamos este dispositivo) se observó cambios estadísticamente significativos en la autopercepción de las diferencias, evidenciándose que los participantes consideraban en todos los casos habilidades desarrolladas en mayor medida al término de cada uno de los programas. Estos cambios, podrían corresponder explícitamente a cambios en las narrativas orientacionales de tipo A, correspondientes a reportes en la dimensión técnico-instrumental de cada programa.

Sin embargo, para indagar más profundamente en la construcción de narrativas de cambio referidas a las propias competencias, se solicitó a los participantes dar cuenta a través de ejemplos concretos de cambios en esta dimensión instrumental del Programa. En las historias y ejemplos que se plantearon se aprecia una mayor complejidad y riqueza en la narrativa, pudiéndose observar con claridad que los cambios reportados obedecen no sólo a una mayor valoración de los aspectos técnico-instrumentales de las competencias sino mayores valoraciones en la dimensión

de sentido, pudiendo describirse los siguientes ejemplos, extraídos del programa que hicimos con el Servicio de Salud Metropolitano Sur, como narrativas orientacionales del cambio de tipo B.

“Todos los años, desde el inicio del AUGE se realiza un taller anual de todo el Servicio, con los nuevos problemas de salud incorporados. En mi rol, la organización y desarrollo del taller dependen de mí y los años anteriores nada se definía sin mi participación. En el desafío de empoderar más a los equipos técnicos de mi dependencia y de que fueran reconocidos por sus tareas por los hospitales y establecimientos de atención primaria, los acompañe en la organización muy a la distancia y toda la organización y desarrollo fue realizada por ellos, con éxito y gran reconocimiento de los profesionales participantes del taller. El equipo era capaz, sintió que como Subdirectora los apoyaba, se atrevieron y generaron un reconocimiento formal desde la Directora del Servicio. Se sorprendieron y se motivaron más. Antes hubiere organizado yo el taller y mi equipo hubiere trabajado más como espectador que como líderes”. Carmen A., ejemplo de desarrollo de competencia de respeto y reconocimiento. Programa Fedra UAI – SSMS, julio de 2009).

“Historia: Intento por coordinar una reunión durante aproximadamente diez días, utilizando diversos mecanismos tales como correo electrónico, teléfono, etc., sin que obtenga una respuesta positiva.

Antes: Probablemente el sentimiento de frustración me habría paralizado y habría abandonado el intento, al menos por un periodo más prolongado.

Que ocurrió: Salí rápidamente de la frustración, siendo capaz de escuchar e identificar las necesidades del otro y de acuerdo a eso cambiar la estrategia de la reunión”. Claudia C., ejemplo de desarrollo de competencia de autoeficacia. Programa Fedra UAI – SSMS, julio de 2009).

“Una reunión con los equipos de salud de los distintos centros de la comuna donde se mostraba una nueva metodología para hacer estimulación del desarrollo psicomotor a los niños, era una modalidad nueva absolutamente distinta a lo que se ha hecho por años, los equipos no lo aceptaron, lo cuestionaron y no lo validaron. Luego de escucharlos pude entender el por qué de la actitud, no era porque no creyeran en la metodología sino porque sentían que se les descalificaba en lo que habían hecho por años, no se les

reconocía el trabajo realizado. Finalmente escuchando a todas las partes se logró un entendimiento, se acepta esta nueva mirada en el enfrentamiento del desarrollo psicomotor y comienza el trabajo en conjunto.

Antes del FEDRA, hubiese pensado que estamos enfrentados a equipos un tanto rígidos y quizás no hubiese indagado en lo que pasaba realmente en la gente.

Por último, que bueno que podamos hablar y decir porque no nos parecen ciertos casos” (Silvia T., ejemplo de desarrollo de competencia de habilidades interpersonales. Programa Fedra UAI – SSMS, julio de 2009).

“He adquirido conciencia de lo importante que es para las personas sentirse escuchados y sentir que realizan un aporte real al cumplimiento de la tarea. Antes en las reuniones de equipo yo no hacía una ronda de propuestas personales e impresiones sobre el trabajo que estamos logrando (descripción de procesos internos, etc.). Ahora que lo hago, me doy cuenta que no sólo ha resultado valioso para las personas y para las relaciones interpersonales del grupo. Sino que además nuestro trabajo se ha enriquecido mucho más con los aportes de cada uno”. Coralia T., Ejemplo de desarrollo de capacidad de escucha. Programa Fedra UAI – SSMS, julio de 2009).

“La situación ocurre cuando una colega, me fue a pedir ayuda respecto a que tenía problemas de trato de las matronas hacia las pacientes en el Pre-Parto, lo cual deshumanizaba la atención todo acompañada a que esto podía realizarse en un ambiente cálido, acogedor, participativo, pero ellas lo echaban a perder. Me dijo que puedo hacer? Después de escucharla: Le dije que sería bueno que conversara con ellas en grupos pequeños y mezclara los grupos con aquellos que tenían un trato adecuado y los que tenían el conflicto y realizara una “Reunión de escucharlas y que contaran aquellas matronas, las experiencias positivas o de éxito que habían tenido, de tal manera que pudiesen involucrar o seducir o re encantar en lo hermoso que es el nacimiento, eso fue lo que se me ocurrió, ella lo comenzó a realizar, (no he sabido cómo está). Lo encontré positivo y me dio las gracias, pero en otra ocasión yo le habría dicho “cámbialas de turno” hacerle una amonestación por escrito, decirle claramente cuál es el protocolo y las metas, etc. Bastante más inquisitiva, autoritaria y bueno también les hubiera dicho quien no se

sube al carro, no tiene asiento en este tren”. (Luz T., ejemplo de desarrollo de habilidades interpersonales, manejo de conflicto. Programa Fedra UAI – SSMS, julio de 2009).

“Un departamento del SOME, al tener jefe nuevo no lo aceptan y comienzan un movimiento que termina en un Paro, el argumento del paro es que el Jefe pide, exige y no sabe. Al conversar con el grupo por separado vi los puntos de encuentro y luego los convidé a pedir y ofrecer algo de su parte para construir un fin común para ellos y la institución. Al jefe le recomendé plazo y estudio y conocimiento de su trabajo y humildad en su forma. Estamos aún en la fecha de prueba pero el cambio es impresionante y el ambiente es pleno y de confianza. Antes: no hubiera hecho la reunión en conjunto y lo más probable que ese jefe ya no sería el mismo”. (Juan Manuel T., ejemplo de desarrollo de competencia de apoyo y orientación a las personas. Programa Fedra UAI – SSMS, julio de 2009).

#### 5.5.4 Dispositivo: Autosíntesis para la Contrastación (¿Quién soy? ¿Qué me está pasando?).

El dispositivo técnico de valoración del cambio denominado auto-síntesis para la contrastación consiste busca responder a la pregunta *¿Cuál es la situación final de los beneficiarios/participantes del programa?* Desde la perspectiva del marco convencional de evaluación, esta perspectiva se sitúa en la dimensión de resultados del programa sobre los influencia del programa sobre la persona o el desarrollo personal (o del sí mismo) de los directivos participantes del programa de los distintos Diplomados desarrollados.

La valoración de este aspecto, coherentemente con la perspectiva del modelo de significación potencial de los cambios presentado en la tesis, se realizó utilizando un dispositivo consistente en una pequeña encuesta abierta donde se solicita a los participantes, en relación al tópico apreciativo articulador de cada programa, que respondan a las preguntas *¿cómo estoy?* y *¿qué me está pasando?*

La técnica, propuesta por Ignacio Fernández y sistematizada en Fernández, Cordero y Gevert (2007), forma parte de las prácticas evaluativas del Magíster en Psicología de las Organizaciones que la Escuela de Psicología de la Universidad Adolfo Ibáñez dicta desde el año 2006. Los objetivos

de la técnica son, entre otros, aprender a hablar y expresarse sobre temas importantes y personales, en público; exponer los propios sentimientos y pensamientos; y verbalizar la sensación sentida. La metodología constituye una oportunidad para que se desplieguen las competencias de “identificar, controlar y expresar emociones” y comunicarse activamente con otros. La utilización de la técnica en los programas de Diplomado FEDRA se instauró a partir del programa que implementamos con el Servicio de Salud Metropolitano Sur y, a diferencia de su aplicación original, se optó por una variante de auto-reporte escrito a fin de excluir posibles sesgos interpretativos en la escucha de las respuestas de los participantes.

La descripción narrativa sobre el sí mismo en relación al tópico apreciativo del programa, cumpliría algunas funciones relativas a la organización de la experiencia tal como lo señalaron tempranamente Epston, White & Murray (1992) en el sentido que estos relatos dotarían de significado a la experiencia, determinarían la selección de la experiencia que expresará, la forma de la expresión de dichos aspectos y, lo que es más central a propósito del modelo de narrativas orientacionales sobre el cambio, determinarían efectos y orientaciones en nuestra vida y en nuestras relaciones.

Adicionalmente la descripción de cómo cada persona está y su respuesta situada en relación a lo que le está pasando respecto de la intención conjunta puede contribuir a manifestar aquellas dimensiones del multiseif (Gergen, 2009) en los escenarios específicamente contextualizados (como lo es un servicio de salud que busca trabajar en red) y que facilitaría poner en diálogo o en coordinación respecto de ciertas metas comunes a alcanzar.

A continuación se presenta algunos ejemplos de lo planteado por los participantes ante la pregunta ¿cómo estoy? respecto del tópico apreciativo del Diplomado en el caso del programa implementado en Magallanes:

*...“Nunca se deja de aprender y cada vez que uno adquiere mayor conocimiento es más ignorante....Hoy teniendo una posición de profesional directivo he logrado saber que falta más trabajo en equipo, y lo que la gente necesita es abrirse más y ser consecuentes con sus pensamientos y su actuar. EXISTE POTENCIAL de trabajo en equipo y para la organización, pero aun son individualistas, priman las intenciones personales sobre los del bien común”.*  
(Karin U. Diplomado FEDRA UAI – SSM, Octubre de 2010).

*“Estoy bien me siento mejor posicionada en mi rol, el enfoque apreciativo que aprendimos en este diplomado me ha permitido darle un enfoque más constructivo al trabajo”.* (Carmen Gloria S. Diplomado FEDRA UAI – SSM, Octubre de 2010).

*“Bien, muy motivada con el desafío del nuevo hospital, con ganas de concretar este desafío y con mucha seguridad que vamos a estar mejor y que eso lo reflejaremos a nuestro usuario.*

*Estoy con las pilas puestas, más que al inicio de este proceso.... Pero a veces agotada pues en nuestros puestos de trabajo este periodo ha sido intenso”.* (Anónimo. Diplomado FEDRA UAI – SSM, Octubre de 2010).

*“Me siento con un grado de compromiso similar al inicio del diplomado, pero con mayores habilidades, competencias y más herramientas para afrontar el desafío”.* (Cristian F. Diplomado FEDRA UAI – SSM, Octubre de 2010).

*“El cambio fundamental considero, es la adquisición de competencias para que el foco apreciativo del programa se enriquezca de estar en el foco individual previamente a una mirada ahora de equipo”.* (Mario M. Diplomado FEDRA UAI – SSM, Octubre de 2010).

*“Mi mirada es positiva y en ocasiones muy positiva, a pesar que en gran medida lo he sido en el transcurso de mi vida. Mi relación con mis pares y con mi grupo de trabajo es más suave, comprometida y leal. Me encuentro con mejor disposición a críticas, no me enoja enormemente y acepto mejor siempre y cuando las otras personas actúen con respeto. Lo más importante es que mi mirada hacia el usuario ha cambiado aún más acercándome a él de una manera mucho más personal que antes”.* (Lucía M. Diplomado FEDRA UAI – SSM, Octubre de 2010).

*“Sin duda ha sido un ordenamiento de mi vida personal y profesional, en alguna medida traspasada al equipo de trabajo. Es también herramienta de resolución de conflictos trabajar lo positivo sacando lo mejor de sí en una altura de negativismo. Siento tener mejor*



*claridad de conceptos, de mejorar algunos puntos, lograr motivar a los funcionarios en los desafíos que nos vienen". (Josefina T. Diplomado FEDRA UAI – SSM, Octubre de 2010).*

*"Fortalecida y con más confianza aún, que este modo de acercamiento, de interesarse realmente por el otro, es lo que hace posible los cambios. Pero creo que si bien hay competencias que pueden desarrollarse y que son básicas para esto, primero hay que tener una mínima disposición para el cambio y luego que me habilita para eso. Sin querer cambiar.....no habrá cambio". (Hilda N. Diplomado FEDRA UAI – SSM, Octubre de 2010).*

*"En una positiva reflexión respecto a lo que afirmaba de mi gestión como jefe, con que la búsqueda de "lo mejor" en términos de experticia técnica no me resulta ahora tan importante como este aprendizaje de mirarme y mirar a mi equipo buscando nichos positivos". (Samara P. Diplomado FEDRA UAI – SSM, Octubre de 2010).*

Una síntesis de las narrativas da cuenta de la percepción que los propios directivos tienen sobre avances en su desarrollo, a nivel personal y organizacional. Entre los elementos más destacados por los directivos en sus respuestas a este dispositivo, destaca la mirada apreciativa, la adquisición de competencias, la reflexividad sobre el rol directivo, el trabajo en equipo y una apertura al futuro.

## 5.6 Reflexiones y aprendizajes de la experiencia.

Cada uno de los programas FEDRA desarrollados ha permitido relevar algunos resultados globales que dan cuenta de la perspectiva binocular del cambio sostenido en esta tesis.

De la lectura de los respectivos informes finales (Cortés et al., 2009; Sanhueza et al., 2010; y Sanhueza, Leiva & Aristegui, 2010b<sup>24</sup>) se pueden destacar los siguientes aspectos:

---

<sup>24</sup> Como ya se planteó se ha excluido de esta referencia el Programa que desarrollamos con el Servicio de Salud Metropolitano Central por cuanto en sentido estricto éste constituyó el primer programa que implementamos en el que la perspectiva binocular del cambio sostenida en la tesis comenzó a ser desarrollada, pero su utilización en dispositivos teórico-metodológicos no fue realizado en forma explícita.

Del Programa FEDRA que realizamos con el Servicio de Salud Metropolitano Sur (SSMS), se pudo concluir que los participantes evaluaron positivamente el cumplimiento de las expectativas personales declaradas al inicio del programa. Adicionalmente los resultados obtenidos en la valoración del programa por parte de dejaron de manifiesto un incremento en la perspectiva apreciativa asociada a una apertura al aprendizaje y al cambio, tanto personal como en relación a otros.

Respecto de la transferencia de aprendizajes esperados fue posible constatar un incremento en la autoevaluación de cada una de las competencias desarrolladas durante el programa (habilidades para la facilitación, compromiso organizacional, efectividad personal, aprendizaje y adaptabilidad, habilidades interpersonales y autogestión).

Por otro lado con respecto al aprendizaje y transferencia de la metodología apreciativa, los resultados evidenciaron como logro la incorporación de los contenidos entregados por el programa FEDRA en su aplicación concreta en los puestos de trabajo, tanto a nivel individual como relacional, por más de la mitad de los participantes.

Es importante señalar que los participantes consideraron que el programa FEDRA fue un aporte significativo para el cumplimiento del objetivo mayor, consistente en el mejoramiento de la gestión en red de los Servicios de Salud Metropolitano Sur.

Tres meses después de haber finalizado el Diploma, se realizaron durante el mes de Noviembre del 2009, 14 entrevistas semi-estructuradas a directivos de este Servicio (ver transcripción de las entrevistas en el Anexo N° 4) y tres sesiones de focus group.

El análisis de la información recabada arrojó los siguientes hallazgos, que fueron agrupados en cuatro categorías:

i. A Nivel Individual:

Las personas que conocieron la Metodología de Indagación Apreciativa, directa e indirectamente a través de las réplicas, reportaron como principal efecto el “cambio de paradigma”, desde uno centrado en la brecha a otro centrado en los recursos

personales para enfrentar los cambios y desafíos futuros. Este cambio de paradigma, promovió el surgimiento de emociones positivas entre las cuales los involucrados destacaron como esenciales: la confianza, optimismo, entusiasmo, pasión y desafío. Asimismo, mencionaron un aumento del compromiso y orgullo.

Lo anteriormente descrito, promovió el predominio de un estado de ánimo de entusiasmo en las personas, movilizándolas hacia la acción en un proceso de cambio, pues amplió sus mapas mentales permitiéndoles identificar nuevas posibilidades.

Según lo mencionado en los focus groups, los colaboradores de los directivos que participaron en el programa FEDRA-SSMS, destacaron que éstos ahora desplegaban más frecuentemente una emocionalidad de confianza y seguridad, asumieron su responsabilidad en la generación de emociones positivas para potenciar la gestión de los equipos en red y tomaron conciencia del impacto que sus conductas tienen en los otros.

Además, a través del análisis de la información recopilada, los directivos manifestaron una mayor conexión personal con las propias competencias y habilidades junto a una alta valoración de lo que ha funcionado, de lo que ya existe, de los recursos personales y de los aportes individuales, en pos de un sueño común y compartido. Esta toma de conciencia y valoración de los recursos individuales, generó una disminución de la incertidumbre frente al cambio, al conectar las fortalezas individuales con el futuro deseado.

Por otro lado, a nivel de competencias y habilidades, reportaron un desarrollo y transferencia al trabajo cotidiano de aquellas relacionadas con la escucha activa, asertividad, manejo de conflictos, autoliderazgo, sentido de pertenencia, aporte de la labor personal al objetivo final, autoconocimiento y orientación a las personas.

Tanto los entrevistados con cargos de jefatura como los colaboradores, declararon que todo cambio empieza por uno mismo, reconociendo que ahora pueden ver las cosas de una manera positiva y constructiva. Del mismo modo, se observó que habían

logrado modificar y equilibrar su forma de trabajo, desde un foco en la tarea a uno basado en las relaciones.

Lo anterior, dio cuenta de un cambio en el estilo de liderazgo, desde un liderazgo autoritario a uno más apreciativo, desarrollando para ello la inteligencia apreciativa, la cual se evidenció en el reencuadre de situaciones que antes habrían abordado de una manera vertical, impositiva y castigadora (cultura de maltrato y centrada en la represalia), con un alto costo social e impacto en el clima laboral.

## ii. A Nivel de Equipo

Se observó que la emocionalidad positiva generada en cada una de las personas que participó en el Programa, se traspasó a sus labores cotidianas, aumentando la conectividad entre los miembros del equipo, desarrollando habilidades tales como manejo de los conflictos, capacidad creativa, apertura a las nuevas posibilidades y maneras de hacer las cosas, todo lo cual ha favorecido un aumento de relaciones horizontales, basadas en una genuina valoración y respeto por el otro.

A partir del levantamiento de información, se evidenció así mismo una mejora en el clima laboral que se ha manifestado en una mayor positividad en las distintas instancias grupales de trabajo tales como reuniones, cuyo foco está más en el aporte y no en la crítica, con respeto por el otro, conllevando una mejora en las coordinaciones y en la colaboración de la gestión en red.

Los entrevistados declararon ejercer su trabajo con una nueva mirada basada en las fortalezas, confianza en el otro y en sus talentos, lo cual visualizan ha generado un incremento del compromiso, orientación a la excelencia y por ende, una mejora en la eficiencia en el funcionamiento y coordinaciones de la red asistencial.

En términos de liderazgo, se observó un incremento de la capacidad de los líderes para desarrollar diálogos generativos y construir en conjunto con su equipo, el sentido compartido. En relación a ello, los distintos involucrados mencionaron que

tener un lenguaje común les facilitó y reafirmó la aplicación de las prácticas apreciativas.

Este lenguaje compartido permitió la generación de una narrativa que da cuenta de una visión positiva del futuro, la cual es co-construida. En este sentido, los líderes participantes del FEDRA-SSMS han destinado tiempo de su quehacer a construir historias de lo que ha funcionado y a generar conversaciones con cada una de las personas del servicio, caracterizadas por el enfoque positivo, apoyador y reforzador de las conductas. De igual modo, destacaron la importancia de reconocer los logros alcanzados para mantener la motivación y emociones positivas, conductas que los colaboradores manifestaron haber visto incrementadas en sus líderes luego de su participación en el FEDRA. Los directivos, por su parte, declararon estar incorporando prácticas para felicitar y destacar los avances.

Sumado a lo anteriormente descrito, fue posible constatar que los equipos de los directivos que participaron del FEDRA observaron un impacto positivo en sus capacidades para concretar sus proyectos, mejorando sus resultados y posicionamiento dentro de la organización, lo cual ha estado fuertemente influido por el cambio en el foco relacional y apreciativo.

Finalmente, los directivos valoraron positivamente el impacto de su participación en el FEDRA, reconociendo que les permitió generar redes y vínculos de mayor cohesión e integración entre los participantes, representantes de los distintos Servicios de Salud Metropolitano Sur, favoreciendo la gestión en red.

### iii. A Nivel Organizacional.

Podemos decir que se ha logrado transferir de manera incipiente el uso de la metodología apreciativa a la organización, observándose que hasta el momento el impacto del FEDRA, se ha dado esencialmente a nivel individual y de los equipos participantes en las réplicas. Aquellos equipos que han incorporado a su forma de

trabajo esta metodología, han podido contagiar este estilo sólo a algunos, sin embargo aún no se aprecia un cambio mayor a nivel organizacional.

No obstante lo anterior, tanto los directivos como los participantes de las réplicas, reconocen la necesidad de extrapolar y transferir los conocimientos y las prácticas del enfoque apreciativo al resto de la organización, valorando el aporte y el enriquecimiento que las mismas podrían generar en los resultados, dinámicas, clima y la eficacia organizacional.

Por su parte de la evaluación del programa FEDRA-Servicio de Salud Oriente, se puede observar que los participantes evaluaron positivamente el impacto del programa de formación en ellos. Entre los elementos más destacados por los directivos en el estudio de contrastación de su situación una vez finalizado el programa, destaca la importancia del trabajo conjunto y del equipo, un cambio significativo en ellos del lenguaje, que evidencia un cambio de foco y de énfasis en el que se reconoce la generalización del uso de una perspectiva positiva y de las riquezas del propio equipo, y una especial valoración de los espacios que les han permitido compartir como red.

Además se evidencian cambios significativos en todas las dimensiones de las competencias evaluadas, dando cuenta de un fuerte incremento especialmente en las competencias de efectividad personal (especialmente en las áreas de identidad y propósito), compromiso organizacional (particularmente los ámbitos de relaciones laborales y liderazgo), y las habilidades para la facilitación y trabajo en equipo (en especial lo que dice relación con orientación a la tarea y monitoreo de grupos).

Con respecto a la dimensión Valoración, los resultados obtenidos dejaron de manifiesto que los participantes valoran positivamente el programa, destacando la transferencia de los aprendizajes a la función directiva que realizan.

La evaluación final del programa desarrollado en el SSMO permite afirmar que el impacto del programa, en términos de las dinámicas del Servicio, ha permitido fortalecer su identidad y, en los hechos, estar operando con directivos que son capaces de comunicarse, trabajar en equipo y generar una práctica de sentido compartido.

Finalmente en relación al Programa de Diplomado FEDRA que se realizó con el Servicio de Salud de Magallanes, la valoración de los resultados del programa, en la perspectiva de la contrastación, los elementos más destacados por los directivos son la incorporación de la mirada apreciativa, la adquisición e competencias, la reflexividad sobre el rol, el trabajo en equipo y una apertura al futuro.

Por su parte la valoración del cambio o desarrollo de competencias dan cuenta de cambio significativos en todas las competencias y dimensiones evaluadas (autogestión; habilidades facilitación y trabajo en equipo; habilidades para la satisfacción del usuario y gestión de la calidad; aprendizaje y adaptabilidad; liderazgo apreciativo; compromiso organizacional y efectividad personal).

En relación al impacto y los efectos el programa en la organización, los participantes del Diplomado, dan cuenta de avances importantes en la presencia de atributos definidos en la metáfora co-construida al inicio del Programa. En esa metáfora se destacaba la articulación de VALORES, COMPETENCIAS Y TRABAJO EN EQUIPO, sobre un trasfondo de AUTOMOTIVACIÓN y COMUNICACIÓN EFECTIVA, en el que las dinámicas relacionales se caracterizan por el COMPROMISO, HUMANIZACIÓN, CALIDAD y LIDERAZGO.

En el proceso de aprendizaje en terreno en este Diplomado, se realizó una acción de tipo grupal, para tratar la temática relativa al cambio en el nuevo Hospital de Magallanes, el liderazgo necesario para llevarlo adelante y la conformación de los grupos de tarea para operacionalizarlo. Los procesos de cambios en la organización tocan aspectos de la cultura organizacional (clima), involucrando, por tanto, dimensiones profundas del trasfondo y compromiso valórico de las personas. Aquí el foco en el desarrollo de competencias de liderazgo (micro, macro y meta), así como la instancia grupal de conversaciones para la acción (articulada en los proyectos de investigación acción desarrollados) emergen como una mediación entre el individuo y la organización, en la cual es posible examinar el clima organizacional y las condiciones necesarias y suficientes para éste (Sanhueza, Leiva & Arístegui, 2010b). La presentación final de cada uno de los grupos, así como las reflexiones de algunos de los trabajos así lo demuestra:

“El plan Piloto “A tiempo su medicamento adecuado, incluso a domicilio”, resultó ser una idea innovadora factible de ser realidad, de interés para nuestros usuarios internos y externos y que conlleva una participación efectiva del equipo Farmacéutico y la Comunidad.

“Para su puesta en marcha requiere de participación multidisciplinaria y trabajo en equipo con el fin de conseguir nuestros objetivos.

Nuestras autoridades sienten que dará una nueva mística a la atención del usuario y una revisión constante de la red asistencial con el compromiso de destinar los recursos necesarios para cumplir en forma integral con los requerimientos de medicamentos que aseguren la terapia en continuidad, y acceso a ellos, optimizando el uso racional de medicamentos como bien social.

“Si logramos concretar este pequeño proyecto, pragmaremos (sic) nuestra misión en forma activa de las palabras: CALIDAD, IGUALDAD, CALIDEZ, valores que deben centrar nuestro actuar diario con nuestra comunidad”. (Extracto de las conclusiones del trabajo: “A tiempo su medicamento adecuado”, Diplomado FEDRA UAI – SSM, octubre de 2010)

“Consideramos que la realización de las mini-entrevistas enfocadas en el tema de nuestro grupo “Relación clínica armónica entre el paciente hospitalizado, familia y el equipo de salud”, nos permitieron comprender una vez más la importancia que nuestros usuarios le dan al buen trato, a la empatía que perciben en el equipo de salud, a toda aquella información que no podrían encontrar en libros o en Internet...

“Del proceso de aprendizaje del curso, llamó la atención el concepto de liderazgo que se habló en la última sesión del Fedra, puesto que permite que la organización y el equipo no se apoye y proyecte en “el líder” sino que el concepto es más dinámico y que según las situaciones este líder puede ir cambiando .Por otra parte, el cambio a una mirada apreciativa nos ha permitido reformular la manera en que nos comunicamos, no solo con los padres o familia y el paciente, sino con los propios miembros de nuestros equipos de trabajo, hacer rapport con mi interlocutor, aprender a escuchar.....



“Visualizar la etapa del sueño, del destino, entendiendo que crece como el pasto, al participar de ese sueño dan ganas de “no jubilarse”, o sea, es posible re-encantarse.....en la administración pública. Además, si nuestro “sueño” de lograr una relación armónica con el paciente, se transforma en el sueño de todos los integrantes del equipo hospitalario, tendremos una región más confiada, con mejores índices de salud, reconociendo la labor realizada por el equipo de salud”. (Extracto de las conclusiones del trabajo: “Relación clínica armoniosa entre el paciente hospitalizado, la familia y el equipo de salud”, Diplomado FEDRA UAI – SSM, octubre de 2010).

“El término apreciativo en que se fundamente el presente trabajo, la *conversación y la escucha*, el cual se debe realizar en un ambiente adecuado, con generación de espacios óptimos y sin premuras de tiempo, por lo cual creemos que esta propuesta debe implementarse con mayor fuerza luego de asentarnos en nuestro nuevo Hospital Clínico, una vez concluido el actual proceso de cambio. Sin embargo las mini-entrevistas realizadas ya han abierto este espacio de conversación y el sentimiento de que el trabajo de todos es importante y debe ser valorado, en todos los funcionarios que han participado en este trabajo”. (Extracto de las conclusiones del trabajo: “Conversemos tu trabajo me interesa”, Diplomado FEDRA UAI – SSM, octubre de 2010).

Desde estos testimonios, así como de los resultados de los distintos programas realizados en los que se utilizó una perspectiva dialógica y binocular del cambio deseado, y que permitieron el desarrollo de los diferentes dispositivos teórico-metodológicos para la valoración del cambio, es posible plantear que los Programas de Formación de Directivos de la Red Asistencial permitieron disponer de espacios de aprendizaje conjunto tanto para los Servicios de Salud como para el equipo académico que trabajó en cada uno de ellos. Sus principales fortalezas obedecen a un programa cuya construcción es fruto de un proceso de co-apreciación, a la vez que es un programa que está “apalancado” en un proceso de formación-acción, que no tiene viabilidad sino en la implementación de los proyectos de acción que los participantes desarrollan.

Los resultados observados, han sido significativos, y su sustentabilidad radica en la efectiva transferencia de un modo de hacer (apreciativo), de un modo de trabajar (en base al desarrollo de competencias) y de un modo de aprender (en base a una reflexión sobre la acción).

Adicionalmente, la generatividad propia del enfoque en el que se ha sustentado el programa desarrollado por la Escuela de Psicología de la Universidad Adolfo Ibáñez, ha permitido sentar las bases de un modelo de comunidad de aprendizaje en el que se busca seguir fortaleciendo el desarrollo del enfoque en los directivos que han participado de los Programas, de manera que los desafíos de la planeación estratégica, de los procesos de monitoreo y control, así como el enfrentamiento de procesos críticos al interior de cada establecimiento, no impidan dejar la perspectiva dialógica y la comunicación para el entendimiento que se ha instalado al interior de los equipos.

Seguimos sosteniendo que los procesos organizacionales y la gestión de la fuerza de trabajo, del compromiso y de la innovación, sólo pueden garantizarse con enfoques de abajo hacia arriba (bottom-up), ampliamente participativos y con un enfoque de sentido compartido, realizados a partir de una concepción binocular del cambio (Sanhueza, Arístegui & Leiva, 2009b).

## **VI. Discusión y Conclusiones.**

El recorrido por mi propia historia, así como la lectura de algunos de los principales autores socioconstruccionistas, me condujeron a sostener como punto de partida de este trabajo que el cambio, como uno de los focos centrales de la comprensión y del quehacer profesional del psicólogo, demandaba ser complejizado en su concepción y modelado metodológicamente de un modo coherente con la multiplicidad de voces que interactúan en los procesos de transformación en los que me había visto envuelto en mi actividad profesional.

Tal como ha sido en mi propia práctica profesional, este foco de mi quehacer se ha transformado en un ámbito de acción que requiere ser considerado como punto de partida de una práctica reflexiva que tiene la pretensión de constituirse en un discurso-acción efectivo.

Desde esta perspectiva, en uno de los planteamientos iniciales de la tesis, planteé que el cambio en el contexto profesional, puede ser entendido como un juego de lenguaje, anclado a formas de vida. A partir de ello, ahora puedo sostener que la comprensión de los procesos de cambio puede

facilitarse desde una elección de significado que incorpore sentido y referente, lo que sería coherente con el planteamiento del holismo de significado.

Como extensión de este planteamiento, puedo decir que la medición y valoración del cambio en el quehacer profesional, quizá uno de las problemáticas prácticas más relevantes del desempeño profesional en la actualidad, adquiere nuevas implicancias cuando se logra explicitar esta misma perspectiva, a través de un proceso explícito de elección de vocabulario que signifique dimensiones compartidas de sentido y referente en cada una de las actividades que los profesionales desarrollamos. Esta derivada del planteamiento central de mi tesis, en mi experiencia práctica, ha sido una novedad en el tipo de relación que he establecido con las contrapartes que han pedido mi intervención profesional, particularmente en los ámbitos de la clínica durante los primeros años de mi trayectoria profesional, pero sobremanera en los ámbitos sociopolíticos, educativos y en la consultoría organizacional.

Explicitar la posición desde la que se está hablando, co-construir las condiciones de acción o intervención profesional, precisar qué se va a entender como cambio y definir con el otro las condiciones de satisfacción o solución de problema, fueron y siguen siendo conversaciones relevantes y crecientemente explícitas en mi aproximación a la actividad profesional y académica en la que me he desarrollado. Plantear y buscar que los diversos grupos de interés respondan a la preguntas ¿qué quisieran que esta acción (intervención, consultoría, formación, etc.) te permita? Y ¿cómo se darían cuenta que el resultado previsto (transformación, cambio, crecimiento, impacto o efecto, según sea el caso) se ha producido?, están siendo una expresión específica en la que esta posición se ha comenzado a traducir y que se plantea como una propuesta específica para los desafíos actuales de quiénes nos desempeñamos en el quehacer profesional.

El marco sobre el cual se plantea este cambio de mirada, deriva del planteamiento que los procesos de cambio, en el contexto de un quehacer profesional específico, implica la consideración del o de los contextos de relación y significado donde se inserta la relación, a saber, una relación entre profesional – cliente o consultante y los distintos incumbentes de dicha interacción.

Adicionalmente, implica, presuponer que esta relación está constituida de un conjunto de diálogos y de una condición de posibilidad, a saber: que cada una de las partes reconoce la competencia lingüística de cada uno de los demás. Esto significa que cada actor de esta relación reconoce la legitimidad de su hablar, del dominio del que se habla, del contenido específico al que se refiere e incluso, de la forma que se emplea al decir. A esta posición, subyace la idea que desde esta legitimidad y competencia, el acceso al trasfondo de significado de la experiencia que se comparte corresponde a cada uno de los que participan de la relación.

Para dar base a este planteamiento, en el desarrollo de la tesis expuse que si se sigue la idea que el juego de lenguaje está destinado a arrojar luz sobre los hechos de nuestro lenguaje, abordar el cambio como eje de la acción del psicólogo, implica que éste debe ser resuelto en el contexto que se produce y en el tiempo en el que se sitúa. Desde este marco, adhiero crecientemente a la idea que este juego de lenguaje particular, puede ser plenamente comprendido en el contexto de un juego sobre hechos que varían en el tiempo y que por lo mismo son evidentemente dinámicos. No obstante desde un punto de vista tradicional, esta condición de variabilidad sería esencial a la naturaleza del cambio, desde mi propia concepción y consistentemente con el enfoque que he ido construyendo a lo largo de esta tesis, esta condición sería sólo descriptiva de las narrativas que utilizamos para abordar las situaciones de cambio sobre las que operamos y en las cuales tendríamos que tener acuerdo con nuestras contrapartes.

Por otra parte, el reconocimiento del lugar del sujeto cognoscente o constructor de la realidad, según sea la tradición desde la que se observe el problema del cambio en el quehacer profesional, implica reconocer que el sujeto o agente del cambio, es ante todo, actor de éste en tanto narrador de la propia acción social en la que se encuentra involucrado.

El recorrido por mi propia historia profesional y por las diversas discusiones sobre la concepción del cambio en la disciplina psicológica, desde el período romántico hasta la concepción crítica y transformacional de la ciencia, me han conducido a compartir las críticas de la valoración del cambio descartando que éste pueda ser concebido como una variación de puntajes en mediciones pre-post intervención, medido a través de pruebas estandarizadas, más allá de la fuerte tradición que este abordaje tiene en la disciplina y en el ejercicio profesional de ésta.

No obstante la tradición psicológica, sostengo que estos mecanismos de medición tienen entre otras muchas limitantes dejar fuera la voz de aquellos que participan en la relación profesional, además de limitar la comprensión del cambio sólo a aquellas variables o dimensiones que cuentan con instrumentos de medición, habitualmente definidos a priori, descontextualizados de la situación que se busca abordar o de aquella realidad emergente en cada relación profesional.

Sin embargo dado que la valoración de los resultados importa, en los hechos, asumir la tesis de la indeterminación del referente y de su traducción y aplicarla a la concepción del cambio en una relación profesional, tiene como consecuencia sostener que la referencia en cualquier proceso o acción profesional es inescrutable conductualmente. Por lo mismo sostener que el cambio en la acción profesional no es un punto de referencia fijo, sino la resultante de una relación entre coordenadas de sentido y referencia me permiten dar cuenta del holismo de significado para cada relación profesional en particular.

Proponer un campo semántico para situar, en coordenadas de sentido y referente, narrativas del cambio en dos momentos específicos de la relación profesional (al final de la acción / intervención profesional en relación al inicio, o del inicio en relación a un punto intermedio del proceso de cambio, según sea el momento de la valoración del cambio), junto con constituir una metáfora directa del proceso de cambio en el que nos embarcamos continuamente en nuestra acción profesional, me permite superar la tensión conceptual entre tradiciones opuestas. Esta discusión, planteada clásicamente entre coordenadas técnico instrumentales y de sentido, son propuestas en la tradición como bordes u orillas paralelos, antagonistas, o incompatibles entre sí, particularmente en la concepción tradicional del cambio y de su medición en psicología.

Superar la dicotomía entre sentido y referente, y situarse en la relación profesional desde una concepción de holismo de significado, me lleva a sostener una perspectiva binocular de cambio, que se traduce en una aproximación fundamental con las contrapartes con las que podemos trabajar, particularmente en el ámbito de la consultoría organizacional.

Finalmente situar esta concepción del cambio en el contexto de una relación profesional en la perspectiva del núcleo de inteligibilidad epistemológica propuesto por Gergen, me permite contar

con un modelo que exige dar coherencia a la postura, al momento y a los planteamientos particulares de una relación profesional específica.

Como un modo de ejemplificar estos desarrollos y proveer herramientas concretas que los profesionales requerimos en la acción cotidiana, luego de una revisión por los caminos de mi propia historia profesional y del punto de la acción en la que hoy me encuentro, utilizo en mi aproximación cotidiana a la consultoría y a las organizaciones, la concepción de las series categoriales de la modernidad. Esta concepción propuesta inicialmente como una vía paralela entre dimensiones de un pensar técnico – instrumental, racional y orientado a fines, y un pensar reflexivo, razonable y práctico, permite fundamentar la relevancia de sostener una perspectiva binocular del cambio.

Especialmente cuando en la experiencia profesional y en el trabajo con las organizaciones, los ejecutivos y los administradores, no es posible abandonar la aproximación funcionalista que en ellas predomina, sostener una binocularidad en la aproximación a las necesidades de cambio que tienen las contrapartes resulta particularmente útil.

Sin embargo a objeto de superar la dicotomía del pensar y del hacer organizacional, y asumiendo la perspectiva de la indeterminación y del holismo de significado en la concepción del cambio en una relación profesional, he propuesto que la conceptualización, comprensión, medición y valoración de éste, puede constituirse en una metáfora orientacional en la que el cruce de las dimensiones de sentido y referente, consensuadas, concordadas y co-construidas entre los distintos actores e incumbentes de la relación. En este sentido, este campo semántico, puede constituir un espacio o campo de excedente de significado donde es posible valorar las narrativas del “cambio situado”, en cada una de las experiencias profesionales que se pueden establecer. Quizá en este ámbito es que las propuestas desarrolladas en esta tesis mantienen abierto un campo muy amplio donde es posible utilizar esta manera de abordar los desafíos que a futuro yo mismo, y los diferentes profesionales de la consultoría organizacional, y quizá de otros ámbitos, requieren enfrentar.

Esta propuesta central que sostengo, sin embargo, requiere aún ser madurada y especialmente debe ser utilizada en diversos ámbitos del quehacer a objeto de valorar la utilidad que presta en el actuar.

Como un modo de ilustrar estos planteamientos y de manera consistente con una perspectiva pragmática del conocimiento, al reconocer que uno de los desafíos más recurrentes que tienen managers y ejecutivos es la mantención de un equilibrio entre resultados inmediatos y sostenibilidad, propongo algunos dispositivos prácticos que pueden ser utilizados, como yo mismo lo he hecho, en la acción profesional.

El punto de partida de estos dispositivos, exige adherir a la comprensión de la organización como un conjunto de conversaciones articuladas sobre ciertas interacciones orientadas por fines y dotar de distinciones narrativas que permitan sustentar la perspectiva binocular (técnica/instrumental y de sentido) en el abordaje de la acción profesional, del cambio deseado y de la valoración de este accionar.

Específicamente, dada mi propia experiencia reciente, propongo dotar a las organizaciones de distinciones narrativas que permitan sostener las tensiones entre las perspectivas de resultado y proceso, de referente y sentido, de fines y medios, que viven las organizaciones y sus directivos, pero de un modo que supere la polarización habitualmente observada en éstas.

Asumir un campo semántico-pragmático de análisis y de conversación-orientada- a-la-acción, permite contar con esquemas o metáforas de significación que permiten dar cuenta de dominios conversacionales emergentes, potenciales y de cambio que comprometen a las propias organizaciones y sus autores en acciones específicas de transformación.

Las narrativas orientacionales del cambio de tipo A o B, según sean metáforas relativas a variaciones en un solo dominio o en el cruce de éstos, permite el análisis de la construcción y utilización de un conjunto de dispositivos teórico-prácticos que se han desarrollado, específicamente, en el contexto de la acción profesional realizada en el Escuela de Psicología de la Universidad Adolfo Ibáñez y particularmente en el marco del Diplomado de Formación de Equipos Directivos de la Red de Salud.

Cada uno de los dispositivos propuestos y aplicados en esta acción, junto con estar sustentados en una perspectiva metateórica y teórica coherente con la concepción de la organización como una red de conversaciones articuladas sobre determinados fines, permiten dar cuenta de la valoración de los cambios que las propias organizaciones y sus participantes hacen.

Adicionalmente la utilización sistemática de estos dispositivos en un contexto de consultoría organizacional, permite dar sustento a las exigencias de indicadores verificables objetivamente que la alta administración demanda a los organismos de salud pública, pero sin dejar de valorar los procesos de re-significación de las interacciones que busca la acción profesional en esas realidades.

En el contexto de esta tesis y de mi propia acción profesional en los últimos 3 años, he podido participar de un conjunto de propuestas de consultoría y formación de directivos de la red asistencial chilena, proponiendo un campo semántico-pragmático para la valoración del cambio en instituciones vinculadas a la red de salud. En cada una de las acciones que he participado, junto a un equipo que se nutrido de una comunidad de aprendizaje y que se ha constituido en equipo de tarea, he tenido la posibilidad de contribuir a vincular los desafíos macros que tienen los Sistemas Públicos de Salud en Chile, con las microprácticas que ocurren en la interacción cotidiana de los equipos y directivos con los que he tenido la oportunidad de trabajar.

En cada uno de estas experiencias y a partir del ejercicio de co-construcción de la plataforma de acción de la consultoría, he podido contribuir específicamente a articular la explicitación de narrativas de actitudes y significados compartidos, con los procesos cotidianos de trabajo y con la necesaria coordinación de acciones compartidas que permiten desarrollar la acción de salud al interior de cada Hospital y Servicio de Salud. Esta articulación ha sido posible gracias a un modelo de formación-acción que, junto a mis colegas, me ha permitido poner en diálogo la articulación sistémica con la intencionalidad social como base de una acción con sentido y de la transformación de las organizaciones de Salud. Este ejercicio práctico puede constituirse en un modelo replicable en otras organizaciones de otros ámbitos productivos.

La propuesta presentada en esta tesis, tanto en cuanto a sus aspectos conceptuales como a los aplicados y prácticos, constituye un modelo más en el esfuerzo que muchos otros están haciendo para permitir poner en diálogo aproximaciones al cambio en el quehacer profesional, aceptando la complejidad y la multiplicidad de voces y perspectivas en las que hoy nos encontramos inmersos.



## VII. Bibliografía

Aliaga, C., Baltera, C., Orrego, D. & Vitali, J. (2009). Una nueva mirada al cambio: Análisis de una intervención apreciativa. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología de las Organizaciones. Escuela de Psicología. Universidad Adolfo Ibáñez.

Alles, M. A. (2006). *Diccionario de comportamientos: Gestión por competencias*. Buenos Aires: Granica.

Anderson, H. (1999). *Conversación, lenguaje y posibilidades: Un enfoque posmoderno de la terapia*. Buenos Aires: Amorrortu.

Arístegui, R. (2006). La Tesis de la Indeterminación de la Traducción Radical (IT) como perspectiva de análisis de la Crítica Construcionista Social a los supuestos epistemológicos de la Terapia Moderna. Tesis para optar al grado de Doctor en Filosofía Mención Epistemología de las Ciencias Sociales. Facultad de Filosofía. Universidad de Chile.

Arístegui, R. (2002). La conversación para la acción de F. Flores desde el punto de vista de la acción comunicativa de Habermas. *Revista Psykhé*, 11 (2), 55-70.

Arístegui, R. (2008). La conversación del sí mismo como centro del proyecto de formación de personas. *Psicología Organizacional Humana*, 1 (2), 69-93.

Arístegui, R., Bazán D., Leiva J., López R., Muñoz D., Ruz J., (2005): "Hacia una pedagogía de la convivencia". *Revista Psykhé*, 14, (1), 137-150.

Arístegui, R., Bazán D., Leiva J., López R., Muñoz D., Ruz J., (2006): "Hacia una pedagogía de la convivencia", pag. 15-34, en Ruz J., editor, (2006) *Convivencia y Calidad de la Educación, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura*. Santiago de Chile: OEI.

Arístegui, R., Castelli, L., Leiva, J., Margulis, T., Sanhueza, J. & Weason, C. (2009). Pensando desde el borde: Una experiencia de TAE y acción conjunta grupal. Trabajo presentado en el 2° encuentro latinoamericano de Focusing. Septiembre de 2009. Marbella, Región de Valparaíso, Chile.

Arístegui, R. & Sanhueza, J. (2009). Reflexiones sobre los fundamentos de una Psicología para la Vida. En Fernández, I. & Sanhueza, J. (Eds.) (2009). *Psicología para la Vida*. Santiago: J.C. Saez.

Arnaiz, J. M. (2009a). *Lo Nuevo hoy es posible*. Santiago: Ediciones SM.

Arnaiz, J. M. (2009b). *Encontrarse es todo*. Madrid: PPC.

Bandler, R. & Grinder, J. (1980). *La estructura de la magia I*. Santiago: Cuatro Vientos.

Barrett, F. J., Thomas, G. F. & Hocevar, S. P. (1995). The central role of discourse in large-scale change: A social construction perspective. *Journal of Applied Behavioral Science*, 31 (3), 352-372. Citado por Samra-Fredericks, en Holstein, J. & Gubrium, J. (Eds.) (2008). *Handbook of constructionist research*. New York: The Guilford Press.

Bedregal, P. (2006) Evidencias científicas sobre eficacia y efectividad en la atención de niños y niñas entre 0 y 4 años. Presentación realizada en el Seminario "La Reforma de la Educación Preescolar en Chile: Consensos y Desafíos Pendientes, organizado por Expansiva el 15 de mayo de 2006.

Belsky, J. (2006). Efectos del cuidado infantil fuera del hogar en el apego y desarrollo del niño: Resultados del estudio NICHD sobre el cuidado infantil temprano. Exposición realizada en el Internacional Conference on Early Childhood Education. Arnhem, Holanda, marzo de 2006.

Bergin & Lambert (1978). The evaluation of therapeutic outcomes. En Garfield, S & Bergin, A. (Eds.) (1978). *Handbook of psychotherapy and behavior change*. New York: Wiley & Sons Ed.

Best, J. (2008). Historical development and defining issues of constructionist inquiry. En Holstein, J. A. & Gubrium, J. F., Eds. (2008). *Handbook of constructionist research*. New York: The Guilford Press.

Cáceres, C., Fernández, I., & Sanhueza, J. (1989). Evaluación del cambio en psicoterapia: Una investigación de resultados en jóvenes institucionalizadas. Tesis para optar el título de Psicólogo Escuela de Psicología, P. Universidad Católica de Chile.

Cáceres, C., Fernández, I. y Sanhueza, J. (1990). Evaluación del Cambio en Psicoterapia: Un Estudio de Resultados". *Revista Terapia Psicológica*, Año IX (14).

Cárcamo, E. (1988). Comunicación personal.

Carnap, Rudolf (1956): *La concepción analítica de la filosofía*. Traducido en 1974 en Madrid y publicado por Alianza.

Chia, R. (1996). *Organizational analysis as deconstructive practice*. Berlin: Walter de Gruyter. Citado por Samra-Fredericks, en Holstein, J. & Gubrium, J. (Eds.) (2008). *Handbook of constructionist research*. New York: The Guilford Press.

Chia, R. (1999). A "rhizomic" model of organizational change and transformation: Perspective from metaphysics of change. *British Journal of Management*, 10, 209-229. Citado por Samra-Fredericks, en Holstein, J. & Gubrium, J. (Eds.) (2008). *Handbook of constructionist research*. New York: The Guilford Press.

CONACE (2010). Consejo Nacional para el control de los estupefacientes. Disponible en: [http://www.conacedrogas.cl/portal/index.php?option=com\\_content&view=category&id=50&Itemid=500](http://www.conacedrogas.cl/portal/index.php?option=com_content&view=category&id=50&Itemid=500), consultado en mayo de 2009.

Cooperrider, D., Whitney, D., Stavros, J.M. (2005). *Appreciative Inquiry Handbook: The first in a series of IA workbooks for leaders of change*. Ohio: Crown Custom Publishing, Inc.

Cortés, L., Ceroni, I., Leiva, J., Gaete, J., Aristegui, R., Muñoz, G. & Sanhueza, J. (2009). Informe final Programa Fedra – UAI - Servicio Metropolitano de Salud Sur. Santiago: Escuela de Psicología. Universidad Adolfo Ibáñez.

Czarniawska, B. (1997). *Narrating the organization: Dramas of institutional identity*. Chicago: University of Chicago Press. Citado por Samra-Fredericks, en Holstein, J. & Gubrium, J. (Eds.) (2008). *Handbook of constructionist research*. New York: The Guilford Press.

Davidson, (1984). En Aristegui, R. (2006). La Tesis de la Indeterminación de la Traducción Radical (IT) como perspectiva de análisis de la Crítica Construccionalista Social a los supuestos epistemológicos de la Terapia Moderna. Tesis para optar al grado de Doctor en Filosofía Mención Epistemología de las Ciencias Sociales. Facultad de Filosofía. Universidad de Chile.

De la Reza, G. (2010). *Sistemas complejos perspectivas de una teoría general*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Deetz, S.A. (1992). *Democracy in an age of corporate colonization: Developments in communication and the politics of everyday life*. Albany: State of New York Press. Citado por Samra-Fredericks (2008). En Holstein, J. & Gubrium, J. (Eds.) (2008). *Handbook of constructionist research*. New York: The Guilford Press.

Dilts, R. & Bonissone, G. (1993). *Skills for the future: Managing creativity and innovation*. California: Meta Publications.

Dipres (1997). Evaluación de programas e instituciones. Disponible en <http://www.dipres.cl/572/article-37369.html>, consultado el 10 de enero de 2009.

Dipres (1998). Listado de programa evaluados 1998. Disponible en [http://www.dipres.cl/572/articles-21988\\_1998.pdf](http://www.dipres.cl/572/articles-21988_1998.pdf), consultado el 03 de febrero de 2010.

Dipres (2009). Elaboración del marco lógico. Extraído del sitio [http://www.dipres.cl/572/articles-37369\\_doc\\_pdf.pdf](http://www.dipres.cl/572/articles-37369_doc_pdf.pdf) el 03 de enero de 2010.

Elliot, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.

Epston, D., White, M. & Murray, K. (1992). Una propuesta para re-escribir la terapia. Rose: La revisión de su vida y un comentario. En McNamee, S. & Gergen, K. (1996). *La terapia como construcción social*. Barcelona: Paidós.

Estrada, A. M. & Diazgranados, S. (2007). *Kenneth Gergen. Construcción Social. Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Eyzaguirre, B. & Le Foulon, C. (2001). La calidad de la educación chilena en cifras. *Estudios Públicos, 84*, 85-104.

Fernández, I. (2008). Competencias para el alto desempeño. *Psicología Organizacional Humana 1*, (1) 7-24.

Fernández, R. (1996). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.

Fernández, I., Cordero, P. & Gevert, J. P. (2007). ¿Cómo estoy? ¿Qué me está pasando? Sistematización de buenas prácticas para la evaluación académica. Documentos de trabajo, Escuela de Psicología, Universidad Adolfo Ibáñez.

Fernández, I. & Sanhueza, J. (Eds.) (2009). *Psicología para la Vida*, Santiago: Juan Carlos Sáez.

Flores, F. (1989). *Inventando la empresa del siglo XXI*. Santiago: Dolmen.

Flores, F. (1994). *Creando organizaciones para el futuro*. Santiago: Dolmen.

Fonasa (2010). Fondo Nacional de Salud. Estadísticas Fonasa. Disponible en [www.fonasa.cl](http://www.fonasa.cl). Datos extraídos de los archivos disponibles en la web el 08 de febrero de 2010.

Ford, J. D. & Ford, L. W. (2003). Conversations and the authoring of change. In D. Holman & R. Thorpe (Eds.). *Management and language: The manager as practical author*. London: Sage. Citado por Samra-Fredericks, en Holstein, J. & Gubrium, J. (Eds.) (2008). *Handbook of constructionist research*. New York: The Guilford Press.

Fried Schnitman, D. (Ed). (1994). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós. 3a reimpresión, 2005.

Fried Schnitman, Dora (2000). *Nuevos Paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas*. Buenos Aires: Granica.

Fried Schnitman, D. (2010). Perspectiva generativa en la gestión de conflictos sociales. *Revista de Estudios Sociales*, (36), 51-63.

Fried Schnitman, D. (2011a). Processo generativo e práticas dialógicas. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 20, (41), 9-34.

Fried Schnitman, D., (2011b). Afrontamiento generativo de crisis y conflictos en organizaciones. *Persona*, (14), 11-40.

Fried, S. & Gergen, K. (2009). Red de diálogos productivos (2009). En <http://www.dialogosproductivos.net/pages/front/acerca.php>. Consultada el 21 de noviembre de 2009.

Fried Schnitman, D. y Rodríguez-Mena García, M. (2012). Afrontamiento generativo y desarrollo comunitario. En *La transdisciplina y el desarrollo humano*. Tabasco, México: División Académica de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco de México, 2012, 254-284.

Fried Schnitman, D. & Schnitman, J. (Comp.). (2000). *Resolución de conflictos: Nuevos Diseños, nuevos contextos*. Buenos Aires: Granica.

Gergen, K (1973). Social psychology as history. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26:309-320. En Gergen; K. (1996). *Realidad y Relaciones: Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.

Gergen; K. (1996). *Realidad y Relaciones: Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.

Gergen, K. (2010). Conferencia en el Congreso “Prácticas Colaborativas y Dialógicas en la Terapia y el Cambio Social: Honrar el Pasado y Crear el Futuro”, organizado por los Institutos Taos y Kanakil en Cancún, México en abril de 2010.

Gergen, K. & Gergen, M. (2004). *Social Construction: Entering the Dialogue*. Ohio: Taos Institute Publications.

Gergen, K., McNamee, S. & Barrett, (s/a). En Estrada, A. M. & Diazgranados, S. (2007). *Kenneth Gergen. Construcción Social. Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Gubrium, J. & Holstein, J. (2008). The constructionist mosaic. En Holstein, J. A. & Gubrium, J. F., Eds. (2008). *Handbook of constructionist research*. New York: The Guilford Press.

Habermas, J. (1994). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.

Habermas, J. (2002). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Barcelona: Paidós.

Haslebo, G. (2009). Positionsskift og erkendelse i organisationer – inspiration fra den narrative tilgang. *Erhvervspsykologi*, vol. 1, 1, 54-67. Traducido al inglés con el título Positioning – applying the narrative approach to consultancy work in organizations, por Haslebo, M.

Hempel, C.G. (1976). *La explicación científica*. Traducido y publicado en 1996. Barcelona: Paidós.

Hernández, J. (2003). Estudio exploratorio acerca del estado actual y futuro del Desarrollo Organizacional en Chile: un aporte hacia su definición. Tesis para optar al grado de Magíster, Facultad de Administración y Economía, Universidad Diego Portales. Santiago, Chile.

Holstein, J. & Gubrium, J. (Eds.) (2008). *Handbook of constructionist research*. New York: The Guilford Press.

Id, J. & Núñez, J.V. (2009). *Gestión con sentido (No hay que empujar autos por el lado)*. Santiago: Universia / RR.

Izquierdo, T., y Sanhueza, J. (2000). *Curriculum de la Fundación Integra: Una sistematización de los Programas Educativos 1994 – 2000*. Santiago: Fundación Integra.

Joint Committee on Standards for Evaluation of Educational Programs (1997). Disponible en Internet en <http://www.wmich.edu/evalctr/jc/>.

Johnson, M. (1991). *EL cuerpo en la mente. Fundamentos corporales del significado de la imaginación y la razón*. Madrid: Editorial Debate.

Kaplan, R. S. & Norton, D. P. (2000). *El cuadro de mando integral*. Barcelona: Granica.

Karreman, D. & Alversson, M. (2001). Making newsmakers: Conversational identity at work. *Organization Studies*, 22 (1), 59-89.

Kotliarenco, M.A. (2005). Desarrollo integral: Algunas consideraciones sobre el desarrollo cerebral. Consultado desde Internet el 07 de Julio de 2009, en <http://www.resiliencia.cl/dinterg.htm>

Lakoff, G. (1987): *Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind*. Chicago: Chicago Press.

Leiva, J. (2008) Fundamentación y diseño de un modelo de intervención socioeducativa desde una perspectiva constructivista para su aplicación en organizaciones productivas. Estudio de su



aplicación y observación de su impacto en una empresa. Tesis para optar al grado de Ph.D. en Psicología, Universidad Ramón Llul.

Leiva, J., Sanhueza, J. & Arístegui, R. (2008). Proyecto de formación acción Diplomado FEDRA UAI Servicio de Salud Metropolitano Central. Documento de trabajo, Escuela de Psicología, Universidad Adolfo Ibáñez.

Lock, A. & Strong, T. (2010). *Social Constructionism: Sources and stirrings in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Losada, M. (2008). Si quieres florecer. *Psicología Organizacional Humana* 1 (2), 121-125.

Love, J., Kisker, E. E., Ross, C., Raikes, H., Constantine, J., Boller, K., Brooks-Gunn, J., Chazan-Cohen, R., Tarullo, L. B., Brady-Smith, C., Fulgini, A. S., Schochet, P., Paulsell, D. & Vogel, C. (2005). The Effectiveness of Early Head Start for 3-year-old children and their parent: Lessons for policy and programs. *Developmental Psychology*, 45, (6), 885 – 901.

Lucchini, G., Cuadrado, B., y Sanhueza J. (2000): Análisis de las características psicométricas de las pruebas de razonamiento lógico-matemático de Fundación Educacional Arauco, Fundación Educacional Arauco, Serie Documentos Internos N° 33, Santiago.

Marchant, T., Recart, I., Avello, J., Melo, P., Rioseco, E., y Sanhueza J. (2001): Evaluación del dominio lector en alumnos de educación General, Fundación Educacional Arauco, Serie Documentos Internos N° 41, Santiago.

Marchant, T., Recart, I., Cuadrado, B. & Sanhueza, J. (2004). *Pruebas de Dominio Lector FUNDAR, para alumnos de enseñanza básica*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

McNamee, S. & Gergen, K. (1992) Introducción. En McNamee, S. & Gergen, K. (1996). *La terapia como construcción social*. Barcelona: Paidós.

Mineduc (1998) *Evaluación de programas de educación parvularia en Chile: Resultados y desafíos*. Ministerio de Educación, División de Educación General, Unidad de Educación Parvularia. Santiago: Ministerio de Educación.

Minsal (2007). Bases de licitación programa de formación de directivos de la red asistencial Servicio de Salud Metropolitano Central. Documento interno de trabajo.

Minsal (2008). Bases de licitación programa de formación de directivos de la red asistencial Servicio de Salud Metropolitano Sur. Documento interno de trabajo.

Minsal (2009). Bases de licitación programa de formación de directivos de la red asistencial Servicio de Salud Metropolitano Oriente. Documento interno de trabajo.

Minsal (2010). Bases de licitación programa de formación de directivos de la red asistencial Servicio de Salud de Magallanes. Documento interno de trabajo.

Ministerio de Salud, Departamento de Estadísticas e Información en Salud (2010). Extraído de [http://deis.minsal.cl/deis/pob\\_censo2002.htm](http://deis.minsal.cl/deis/pob_censo2002.htm) el 08 de Febrero de 2010.

Mintzberg, H. (2001). *Diseño de organizaciones eficientes*. Buenos Aires: Granica.

Mintzberg, H., Lampel, J. & Ahlstrand, B. (2000). *Safari a la estrategia: Una visita guiada por la jungla del management estratégico*. Buenos Aires: Granica.

Molina, H. (2006). Measuring infant development in Chile: Contexts and challenges. Presentación realizada en el Coloquio organizado por el Centre of excellence for early childhood development, Vaudreuil (Québec) 26- 28 de Abril de 2006. Extraído de Internet el 20 de octubre de 2009, <http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/MolinaANG.pdf>

Morgan, G. & Sturdy, A. (2000). *Beyond organizational change. Structure, discourse and power in UK financial services*. London: Macmillan. Citado por Samra-Fredericks, en Holstein, J. & Gubrium, J. (Eds.) (2008). *Handbook of constructionist research*. New York: The Guilford Press.

Nault, T. & Léveillé, C.J. (1997). *Manuel d'utilisation du questionnaire en gestion de classe (QSC)*. Québec: Logiques.

Nirenberg, O. (2001). Nuevos enfoques en la evaluación de proyectos y programas sociales. Disponible en <http://cdi.mecon.gov.ar/biblio/docelec/clad/cong6/7nov/49/nirenber.pdf>, consultado el 29 de junio de 2009.

Quine W.V.O. (1951). Two dogmas of empiricism. *Philosophical Review* 60:20-43. En Arístegui, R. (2006). La Tesis de la Indeterminación de la Traducción Radical (IT) como perspectiva de análisis de la Crítica Construcionista Social a los supuestos epistemológicos de la Terapia Moderna. Tesis para optar al grado de Doctor en Filosofía Mención Epistemología de las Ciencias Sociales. Facultad de Filosofía. Universidad de Chile.

Red de diálogos productivos (2009). En <http://www.dialogosproductivos.net/pages/front/acerca.php>. Consultada el 21 de noviembre de 2009.

Rivas (2009). Centro de Innovación y Aprendizaje Universidad Adolfo Ibáñez. Extraído de <http://www.uai.cl/centro-de-innovación-y-aprendizaje-por-que-nace-el-centro> el 15 de enero de 2010.

Rodríguez, S., Bascuñán, A. & Bascuñán, S. (1995). *Fichas de trabajo para la educación preescolar*. Fundación Integra. Santiago: Fundación Integra.

Rorty, R. (1979). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton: Princeton University Press.

Ruz, J. & Leiva, J. (2008). Series categoriales de la modernidad. Apunte preparado para el Programa Formación de Directivos de la Red Asistencial. Escuela de Psicología, Universidad Adolfo Ibáñez.

Salgueiro A., A. (2001). *Indicadores de gestión y cuadro de mando*. Madrid: Díaz de Santos.

Samra-Fredericks, D. (2008). Social Constructionism in management and organization studies. En Holstein, J. & Gubrium, J. (Eds.) (2008). *Handbook of constructionist research*. New York: The Guilford Press.

Sanhueza, J. (1998). Informe Jardín sobre ruedas. Documento de trabajo Fundación Integra. Santiago

Sanhueza, J. (2002). *El aporte de la investigación evaluativa (y algunos datos de su contexto) en Educación Parvularia: una perspectiva personal*. Seminario Internacional: Que y como evaluar en Educación Parvularia, organizado por la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, Septiembre de 2002.

Sanhueza, J. (2003) Marco Teórico y Contexto Nacional. En Lucchini, G. (Ed.). *Niños con Necesidades Educativas Especiales: Cómo enfrentar el trabajo en el aula*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Sanhueza, J. (2006a). Propuesta de un instrumento para evaluar la calidad e la atención de niños en el nivel de sala cuna: La percepción del usuario como factor de mejoramiento de la calidad. Tesis para optar al grado de Magíster en Gerencia y Políticas Públicas, Escuela de Gobierno, Universidad Adolfo Ibáñez.

Sanhueza, J. (2006b). De la clínica a las organizaciones: una síntesis personal de lo emergente del alto desempeño". En Fernández, I. (Ed.) (2006). Reflexiones acerca de los Equipos de Alto Desempeño. *Tendencias en Psicología Contemporánea, Serie Azul: Psicología y Empresa*. Cuadernos de Trabajo Nº 9. Escuela de Psicología Universidad Adolfo Ibáñez.

Sanhueza, J. (2007). La formación del psicólogo(a) en la Universidad Adolfo Ibáñez. Documento de Trabajo. Escuela de Psicología Universidad Adolfo Ibáñez.

Sanhueza, J. (2008). Modelo de desarrollo de Competencias en la Formación del Psicólogo. *Psicología Organizacional Humana*, vol 1, 1, 145-172;

Sanhueza, J. Arístegui, R., Leiva, J., Gaete, J., Araya, C. & Ceroni, I. (2010). Informe final Programa Fedra UAI – SSMO. Documento de trabajo, Escuela de Psicología, Universidad Adolfo Ibáñez.

Sanhueza J., & Cuadrado, B. (2000): “Evaluación Externa Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica en la Comuna de Tirúa: Resultados de los niños”, Fundación Educacional Arauco, Serie Documentos Internos N° 35, Santiago.

Sanhueza J., & Cuadrado B. (2001) “Aplicación Experimental Pruebas de Lectura Oral FUNDAR, Forma B” Fundación Educacional Arauco, Serie Documentos Internos N° 41.

Sanhueza, J., Cuadrado, B. & Lucchini, G. (2003) “Programa Educativo y Modelo de Evaluación. Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica – FUNDAR: Una propuesta de sistematización”. *Psyche* 12, 2 (81-100).

Sanhueza J., & Izquierdo, T. (1996). En la búsqueda de un nuevo camino para promover el cuidado y desarrollo infantil. *Revista Pensamiento Educativo*, 1996, Volumen 19 Universidad Católica de Chile.

Sanhueza, J. & Landaeta, F. (2009). El sentido como articulador de la vida. En Fernández, I. & Sanhueza, J. (Eds.) (2009). *Psicología para la Vida*. Santiago: J.C. Saez.

Sanhueza, J. & Lucchini, G. (2001) Reflexiones en torno a la educación preescolar: una visión desde los programas de Fundación Educacional Arauco. Documento de trabajo. Santiago: Fundación Integra.

Sanhueza, J. & Lucchini, G. (2003). Conociendo la realidad: Principales resultados de la investigación desarrollada por Fundación Educacional Arauco en dos comunas de la Provincia de Arauco. En Lucchini, G. (Ed.). *Niños con Necesidades Educativas Especiales: Cómo enfrentar el trabajo en el aula*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Sanhueza, J. & Muñoz, G. (2005). Estrategias de Evaluación de la Calidad de la Gestión Docente para el Profesor Universitario. *Boletín de Investigación Educativa*, Agosto 2005. Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile.

Sanhueza, J. & Pérez, V. (1990). Elementos Teóricos y Metodológicos de una Estrategia de Prevención del Alcoholismo y la Drogadicción en una Población Urbano-Marginal. *Revista Terapia Psicológica*, 1990, Año IX (14).

Sanhueza, J., Leiva, J. & Arístegui, R. (2009a). Informe Final Programa FEDRA UAI – Servicio de Salud Metropolitano Sur. Documento de trabajo Escuela de Psicología, Universidad Adolfo Ibáñez.

Sanhueza, J., Leiva, J. & Arístegui, R. (2009b). Propuesta de trabajo Programa FEDRA UAI – Servicio de Salud Metropolitano Oriente. Documento de trabajo Escuela de Psicología, Universidad Adolfo Ibáñez.

Sanhueza, J., Leiva, J. & Arístegui, R. (2010a). Propuesta de trabajo Programa FEDRA UAI – Servicio de Salud de Magallanes. Documento de trabajo Escuela de Psicología, Universidad Adolfo Ibáñez.

Sanhueza, J., Leiva, J. & Arístegui, R. (2010a). Informe final Programa FEDRA UAI – Servicio de Salud de Magallanes. Documento de trabajo Escuela de Psicología, Universidad Adolfo Ibáñez.

Sanhueza, J., Pérez, V., Izquierdo, T. & Edwards, M. (1991). Prevención de la drogadicción entre la juventud chilena. Modalidad urbana no-formal. En Centro para el Desarrollo y Estimulación Psicosocial (2010), Disponible en <http://www.cedep.info/programas.php#2>, extraído el 03 de febrero de 2010.

Sanhueza, J. & Prat, A. (2002). Foro de Expertos: ¿Qué se sabe sobre la calidad de la Educación Parvularia en Chile? UNICEF – Universidad de Concepción. Concepción, 2 de abril de 2002

Seguel, X. (2000). *Evaluación Programa Integra 1996-2000*. Santiago: Fundación Integra.

Seguel, X. Bralic, S. & Edwards, M., (1989). *Más allá de la sobrevivencia*. Santiago: UNICEF –CEDEP.

Shaw, P. (2002). *Changing conversations in organizations: A complexity approach to change*. London: Routledge.

Shön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, Inc.

Shotter, J. (s/a). Living within the midst of complexity: Preparing for the happening of change. Manuscript to appear in: *A guide to the perplexed manager*, edited by Sid Lowe, UK: Kingston Business School.

Shotter, J. (1993). *Conversational Realities. Constructing life through language*. London: Sage Publications, Inc. Traducida por E. Sinnott y publicada en 2001 en Buenos Aires por Paidós.

Shotter, J. (2008). *Conversational Realities Revisited: Life, Language, Body and World*. Ohio: Taos Institute Publications.

Sparkes, A. C. & Smith, B (2008). Narrative constructionist inquiry. En Holstein, J. A. & Gubrium, J. F., Eds. (2008). *Handbook of constructionist research*. New York: The Guilford Press.

Stavros, J. & Torres, C. (2006). *Dynamic Relationships: Unleashing the power of appreciative inquiry in daily living*. Ohio: Taos Institute Publications.

Sylva, K. (2006) Efectos de largo plazo de la educación parvularia: el estudio EPPE de Inglaterra. Exposición realizada en el Internacional Conference on Early Childhood Education. Arnhem, Holanda, marzo de 2006.

UNICEF (2001). *Impacto educativo de la enseñanza preescolar: Resultados, causas y desafíos*. Ciclo de Debates: Desafíos de la Política Educacional. Santiago: UNICEF. Disponible en Internet en [www.unicef.cl](http://www.unicef.cl).

Van Ijzendoorn, M. Bakermans-Kranenburg, M. & Juffer, F. (2005). *Why less is more: From the Dodo bird verdict to evidence-based. Interventions on sensitivity and early attachments. Enhancing early attachment: Theory, research, intervention and policy*. New York: Guilford Press.

Varona, F. (2009). *La Intervención Apreciativa: Una Manera Nueva, Provocadora y Efectiva para Construir las Nuevas Organizaciones del Siglo XXI*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Uninorte.

Villalón, M., Herrera, M.O., Mathiesen, M.E., Susuky, E. & Merino, J.M. (2002) *Calidad de los ambientes educativos preescolares y su incidencia en el desarrollo infantil*. Documento de trabajo del proyecto FONDECYT 1980517, preparado para el Panel de Expertos: ¿Qué se sabe sobre la calidad de la Educación Parvularia en Chile?. Convocado por la Universidad de Concepción y UNICEF y realizado en concepción el 2 de abril de 2002.

Villalón, M., Herrera, M.O., Susuky, E. & Mathiesen, M.E. (2002). Quality of Chilean Early Childhood Education from an International Perspective. *International Journal of Early Years Education*, 10, 1, 49 – 59. Disponible en [http://taylorandfrancis.metapress.com/\(ozmqpb45h4robwngy3ymoq45\)/app/home/contribution.asp?referrer=parent&backto=issue,4,6;journal,15,21;linkingpublicationresults,1:104597,1](http://taylorandfrancis.metapress.com/(ozmqpb45h4robwngy3ymoq45)/app/home/contribution.asp?referrer=parent&backto=issue,4,6;journal,15,21;linkingpublicationresults,1:104597,1)

Watkins, J.M., & Mohr, B.J., (2002). *Appreciative Inquiry: Change at the Speed of Imagination*. San Francisco, CA: Jossey-Bass/Pfeiffer.

Watson, T. J. (2002). *Organizing and managing work*. Harlow, UK: Prentice Hall. Citado por Samra-Fredericks, en Holstein, J. & Gubrium, J. (Eds.) (2008). *Handbook of constructionist research*. New York: The Guilford Press.

White, M. (1994). *Guías para una terapia familiar sistémica*. Barcelona: Gedisa.

Winkler, M.I., Cáceres, C., Fernández, I., y Sanhueza J. (1989). Factores Inespecíficos de la Psicoterapia y Efectividad del Proceso Terapéutico: Una Sistematización. *Revista Terapia Psicológica*, Año VIII (11);



Winograd, T & Flores, F. (1987). *Understanding computers and cognition: A new foundation for design*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Co.

Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*, translated by G.E.M. Anscombe. Oxford: Blackwell. Publicada en edición bilingüe español – alemán en Barcelona por Crítica en 1988.

Wittgenstein, L. (1980). *Remarks on the philosophy of psychology, vols I y II*. Oxford: Basil Blackwell. En Shotter, J. (1993). *Conversational Realities. Constructing life through language*. London: Sage Publications, Inc. Traducida por E. Sinnott y publicada en 2001 en Buenos Aires por Paidós.

World Bank (2006) *Early Child Development (ECD)*. Consultado en internet el 15 de octubre de 2009. Disponible en

<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTCY/EXTECD/0,,menuPK:344945~pagePK:149018~piPK:149093~theSitePK:344939,00.html>

**Anexo N° 1**

Informe de Avance nº 2

DIPLOMADO FORMACIÓN-ACCIÓN  
EQUIPOS DIRECTIVOS RED ASISTENCIAL (FEDRA)  
Servicio de Salud Metropolitano Oriente

PROPUESTA PÚBLICA ID: 4866-26-LP09

Escuela de Psicología  
Universidad Adolfo Ibáñez

10 de Diciembre de 2009

## 1. Introducción.

El presente informe responde a lo establecido en los términos de referencia técnicos de la propuesta pública ID: 4866-26-LP09 adjudicada a esta Universidad para desarrollar un proceso de formación de directivos de la red asistencial en el Servicio de Salud Metropolitano Oriente. De acuerdo a las bases de licitación y al convenio suscrito, el presente informe tiene por objetivo: Dar cuenta de la Evaluación Inicial de los participantes del Diplomado.

## 2. Modelo de Evaluación.

En concordancia con lo estipulado en la propuesta, la evaluación inicial debería dar cuenta tanto de la calidad intrínseca del Programa, como de su adecuación a la situación de partida.

Ambos objetivos buscan tener una opinión evaluativa del programa en sí y su contexto y se consideran los siguientes ámbitos para cada objetivo.

DIMENSIONES	OBJETO DE LA EVALUACIÓN	Preguntas evaluativas (que se pretenden responder)	Metodología
Calidad intrínseca del Programa	- Contenido del programa - Calidad técnica - Evaluabilidad	- ¿Qué características tiene el programa? - ¿Es teóricamente sustentable? - ¿Cuál es el grado de evaluabilidad del programa?	Grupo reflexivo
Adecuación al contexto y a la situación de partida	- Respuesta a necesidades - Viabilidad	- ¿Cuáles son las necesidades que los distintos actores tienen? - ¿Se necesita este programa en el servicio? - Cuál es el contexto específico en el cual se insertará el programa? - En este contexto ¿es posible hacer el programa? - ¿Cuáles son las condiciones de partida de los beneficiarios del programa?	Diagnóstico – Devolución – Contrastación

La primera parte del proceso de evaluación se llevó a cabo durante la implementación de la Fase I del programa o Fase Introdutoria / Co-apreciación y durante el inicio de la Fase II del mismo, o Fase de desarrollo de competencias.

Siendo consistente con el proceso de co-apreciación definido para la construcción de la Malla Curricular del Diplomado, a partir de un conjunto de definiciones iniciales, respecto de los posibles resultados, efectos e impacto del Programa en los propios participantes, se definió el conjunto de competencias basales del Programa y se procedió a evaluarlas de acuerdo a un sistema de autoevaluación.

En el presente informe se da cuenta de la totalidad del proceso de evaluación inicial, separando cada una de las dimensiones evaluadas.

### **3. Resultados de la Evaluación Inicial.**

Pérez Juste define la evaluación de programas como “el proceso sistemático de recogida de información rigurosa –valiosa, válida y fiable-, orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado” (Pérez Juste, 1991, En Martínez, 1997). Adicionalmente Beeby (1977, en Wolf 1990), agrega que la recogida sistemática de evidencia, debe ser integrada en un proceso interpretativo orientado a juzgar el valor de dicha información con miras a la acción y a la toma de decisiones.

#### **3.1 Resultados de la Evaluación de la Calidad Intrínseca del Programa**

Como se describió, la evaluación de la calidad intrínseca del programa tiene por objetivo responder a las preguntas ¿Qué características tiene el programa?, ¿Es teóricamente sustentable? Y ¿Cuál es el grado de evaluabilidad del programa?

Con el objetivo de responder a estas preguntas, y tal como se describió en el informe N° 1, el propio proceso de co-apreciación situacional, utilizando la metodología de la Indagaciónpreciativa, permitió la creación de un trasfondo de sentido compartido, entre el equipo docente

de la Universidad y los representantes del Servicio que se integraron al Comité Pedagógico del proyecto.

Las diversas actividades de acercamiento, sensibilización y socialización en la perspectiva de la Indagación Apreciativa desarrolladas tanto con el comité pedagógico como a los alumnos del diplomado, y la misma elección de contenidos relevantes (temas trazadores) a la luz de una apreciación conjunta de situaciones de éxito de la RED, permiten plantear que el Programa se adecua a las necesidades planteadas por el SSMO.

Asimismo los desarrollo teóricos en los que se sustenta el programa, la experiencia del equipo académico del programa en los dos proyectos precedentes desarrollados con esta misma metodología (FEDRA SSMC-UAI 2007 – 2008 y FEDRA SSMS-UAI 2008-2009), permiten darle sustentabilidad teórica al mismo.

Adicionalmente, en el marco del desarrollo de este tipo de intervenciones, una tesis del Magíster en Psicología de las Organizaciones, plantea que el enfoque en el que se sustenta el programa “considera como eje central el poder de la apreciación para promover el crecimiento, lo cual es opuesto al enfoque crítico para promover cambios. La indagación o enfoque apreciativo es un proceso de búsqueda colaborativa que se centra en el núcleo positivo de una organización, es decir, en sus competencias, habilidades, talentos, y en sus mejores prácticas” (Aliaga, Baltera, Orrego & Vitali, 2009, p. 17).

Las mismas autoras haciendo referencia a Cooperrider & Whitney (2005), señalan que las características que distinguen la Indagación Apreciativa de otros enfoques de gestión del cambio consisten en que el enfoque considera diversas innovaciones en la intervención organizacional, a saber:

- *“Una nueva manera de ver lo que es importante.* Es una alternativa a las perspectivas tradicionales que se centran en el problema para hacer posible el cambio, ya que el enfoque apreciativo se centra en la búsqueda de los recursos y fortalezas, en el descubrimiento de aquello que da vida al sistema o núcleo positivo.
- *Una nueva manera de hacer preguntas.* El tipo de preguntas que hacemos define la dirección del cambio que queremos.

- *Una nueva manera de generar cambio.* Más que un método, la teoría apreciativa es un modo de vivir, de ser, que implica una participación directa en las organizaciones sociales. Supone una investigación de los niveles más profundos donde se encuentran los elementos esenciales generadores de vida y de posibilidades.
- *Una nueva teoría para entender y explicar la realidad.* La teoría apreciativa no busca la relación causa-efecto, sino que se basa en esquemas interpretativos en constante cambio que son usados por las personas para dar vida y sentido a sus acciones (Bartunek, 1984 en Varona 2009).
- *Una nueva manera de dialogar.* El recurso más poderoso que tenemos para transformar nuestras convicciones, valores, creencias e ideologías es el diálogo. Un diálogo que esté libre de distorsión y barreras, basado en la interactividad colectiva.
- *Una nueva manera de imaginar el futuro.* Ofrece una visión amplia del futuro que se desea construir, retando las percepciones de lo que es posible y se puede realizar. Es capaz de despertar la imaginación y la esperanza de las personas, siendo un medio poderoso para cambiar las creencias y prácticas culturales de un grupo u organización.
- *Una nueva manera de ver a las organizaciones.* La actitud apreciativa despierta el deseo de crear y descubrir nuevas posibilidades sociales que pueden enriquecer nuestra existencia y darle sentido. Nos lleva a hacernos nuevas preguntas que determinan lo que encontramos, y
- *Una nueva manera de crear, compartir e implementar conocimiento.* Es un proceso de búsqueda colaborativa en la que se crea, se comparte y se implementa el conocimiento para la construcción de organizaciones más efectivas. Su principal objetivo es ofrecer una plataforma que genere teoría para un diálogo normativo que conduzca a un proceso autodirigido de experimentación de la innovación social”<sup>25</sup>.

La evaluabilidad de un programa está definida por la respuesta a la pregunta si el programa está listo para ser evaluado (OMS, 1981; Wholey, 1977; Rutman, 1980) y, en términos generales, los juicios valorativos que deben ser capaces de responderse responden a las siguientes dimensiones y preguntas:

---

<sup>25</sup> Aliaga, C., Baltera, C., Orrego, D. & Vitali, J. (2009) UNA NUEVA MIRADA DEL CAMBIO: ANÁLISIS DE UNA INTERVENCIÓN APRECIATIVA. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología de las Organizaciones. Escuela de Psicología, Universidad Adolfo Ibáñez. Pág. 10 y 11.

- Pertinencia: ¿El programa o intervención responde a unas necesidades concretas de la población atendida?;
- Suficiencia: Las acciones establecidas ¿son suficientes y adecuadas para conseguir los propósitos que se persiguen?
- Progreso: ¿Cómo está actuando la implantación del programa?
- Eficiencia: ¿Cuál es la relación entre el valor de los resultados obtenidos y los medios puestos a contribución?
- Eficacia: ¿Existen pruebas que los objetivos establecidos en el programa se han cumplido?;
- y
- Efectividad: ¿En qué medida el programa ha alcanzado los efectos esperados?

En este programa, y coherentemente con la definición de co-construcción del mismo, se optó por incorporar la lógica participativa en la definición de los resultados e indicadores de la evaluación, en un proceso que denominamos de “co-valoración”<sup>26</sup>, asegurando con el procedimiento utilizado para la definición de los resultados, efectos y el nivel de impacto del programa, la evaluabilidad del mismo.

El procedimiento que se utilizó para este proceso se caracterizó por partir de la definición de “estado deseado” del Comité Pedagógico del Diploma, a saber: “Liderazgo con sentido de identidad para la interrelación, la adaptación y el alto desempeño”, tanto como con la definición de visión construida por el conjunto de participantes del mismo: *“Somos la Red de Salud Oriente, líder que, con excelencia y humanismo, promueve la salud y resuelve la demanda asistencial de nuestros usuarios”*.

Asimismo, este estado deseado fue operacionalizado en un conjunto de narrativas prospectivas respecto de lo que no podría faltar en la red en caso que se cumpliesen los objetivos definidos tanto por el comité pedagógico del proyecto (contenido en las bases de licitación) como los propios participantes en el Diploma (definidos en la fase de co-apreciación). A partir de estas narrativas, se identificaron resultados esperados y se propusieron indicadores de medición.

---

<sup>26</sup> Debido a la concurrencia de juicios de valor, consensuados internamente (por los participantes del programa) con el equipo pedagógico del Programa, sustentados en la perspectiva apreciativa, donde se busca fundamentalmente “apreciar” lo que ya existe.

Las narrativas eje a partir de las cuales se indagó los indicadores de resultados posibles de obtener dicen relación con la Visión y Misión Compartida; La Innovación y gestión de proyectos; el Trabajo en equipo; y la Comunicación (Ver narrativas construidas en Apartado A). A partir de estas narrativas, se solicitó a los participantes del Diploma, identificar Resultados (en las dimensiones de la gestión del sí mismo, el equipo y la organización), Efectos (en el equipo y la organización) e Impacto (en la organización) posible de observar en caso que a través del programa cambiase la forma de gestionar.

Los resultados individuales fueron sistematizados y, de acuerdo a las dimensiones de evaluación de un programa (ver Apartado B), fueron agrupados en distintas categorías. Los resultados consensuados del grupo fueron los siguientes:

i. Resultados como Productos del Programa<sup>27</sup>

Sí mismo	Equipo	Organización
Liderazgo (20)	Alineamiento y visión directiva, orientación al alto desempeño (14)	Trabajo en red, Integración (21)
Escucha y comunicación efectiva (9)	Trabajo en equipo: Compromiso, confianza, disposición (Engagement) (14)	Orientación de servicio y al alto desempeño, eficacia (7)

ii. Efectos posibles de esperar

Sí mismo	Equipo	Organización
	Orientación a resultados, compromiso (17)	Orientación a resultados (13)
	Trabajo en equipo, coordinación, clima laboral (10)	Trabajo en red (12)

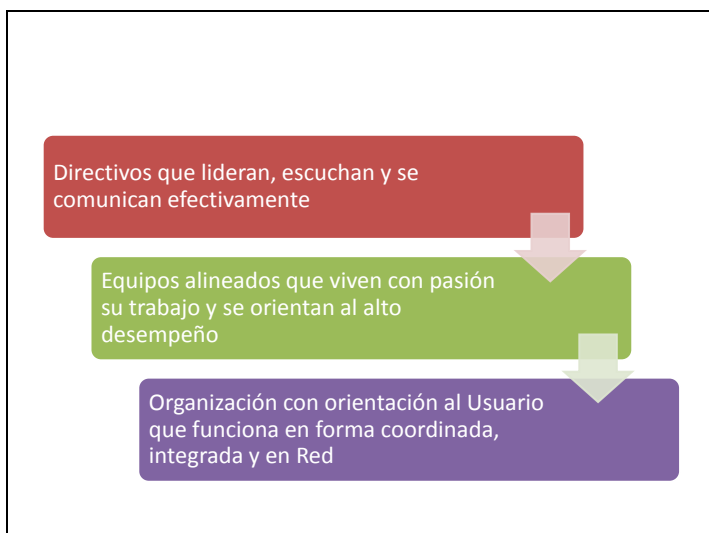
iii. Impacto del Programa

Sí mismo	Equipo	Organización
		Satisfacción usuaria (8)
		Calidad de la atención (7)
		Fortalecimiento de la red (7)
		Impacto sanitario (4)

<sup>27</sup> Entre paréntesis la frecuencia de mención



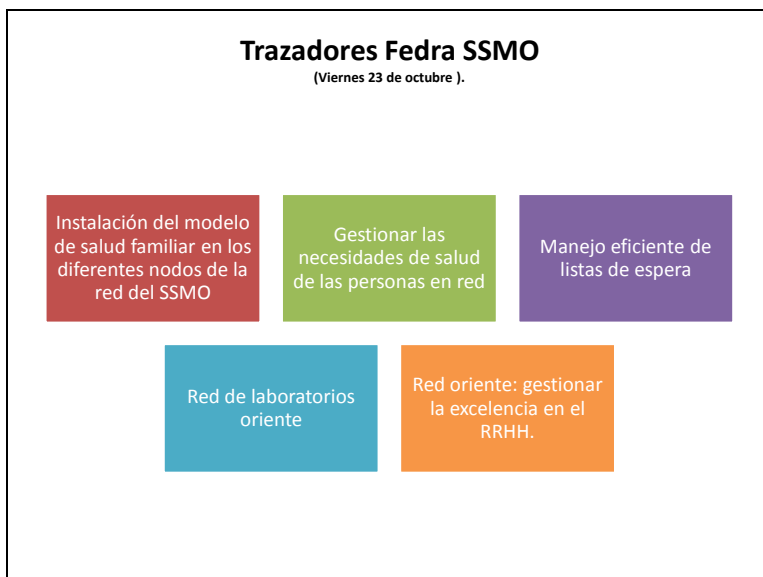
Los resultados de este proceso, permitieron articular los resultados en sus distintos niveles, en torno al eje del usuario, definido éste como el centro del quehacer de la Red, en una narrativa sintetizada en la siguiente lámina:



A partir de estas definiciones, se optó por una autoevaluación de competencias, definidas en torno a los principales ejes de intervención del Diplomado, a saber: Habilidades interpersonales, Habilidades para la facilitación y trabajo en equipo, Compromiso organizacional (sentido de pertenencia) y Efectividad Personal, cuestión que es concordante con las habilidades que supone el logro de *un liderazgo con sentido de identidad para la interrelación, la adaptación y el alto desempeño*, y constituye una contribución relevante para el logro de la visión construida en el contexto del Diploma: *“Somos la Red de Salud Oriente, líder que, con excelencia y humanismo, promueve la salud y resuelve la demanda asistencial de nuestros usuarios”*.

### **3.2 Resultados de la Evaluación: Adecuación al Contexto.**

Con el objetivo de lograr la plena adecuación del Programa al contexto, se procedió a definir en conjunto con los participantes del Diplomado los trazadores en torno a los cuales se desarrollarían las acciones de réplica del mismo, articulándose las acciones en torno a los siguientes ejes:



A objeto de relacionar estos trazadores con la perspectiva apreciativa que sustenta el programa, se realizó una indagación –a partir de historias de éxito en torno a cada trazador- con el objetivo de identificar aquellos aspectos que son valiosos de mantener en el Servicio, asegurando con ello la adecuación al contexto del Diploma. (En el Apartado C se encuentra una transcripción de los aspectos a conservar y/o considerar en el abordaje de los trazadores. Este trabajo es el resultado de la aplicación de un SCORE Apreciativo, técnica desarrollada por Roberto Arístegui y Jorge Leiva en el contexto de los Programas FEDRA-UAI).

### **3.3 Resultados de la Evaluación: Situación Inicial o de Partida.**

La evaluación inicial o situación de partida, también llamada de diagnóstico, responde específicamente a la pregunta ¿Cuáles son las condiciones de partida de los beneficiarios del programa? , y se orienta a levantar información que permita al final el programa hacer un juicio valorativo sobre el eventual “avance” o “cambio” que los participantes alcanzan al término del mismo.

Coherentemente con las definiciones asumidas desde el nivel central (MINSAL), desde la Dirección del Servicio para este programa, contenida en las bases de la licitación, así como con el proceso de “co-valoración” realizado por los mismos participantes, los focos de evaluación diagnóstica se hicieron referidos a las competencias o habilidades que se mencionan a continuación, de acuerdo a las definiciones operacionales de las mismas:

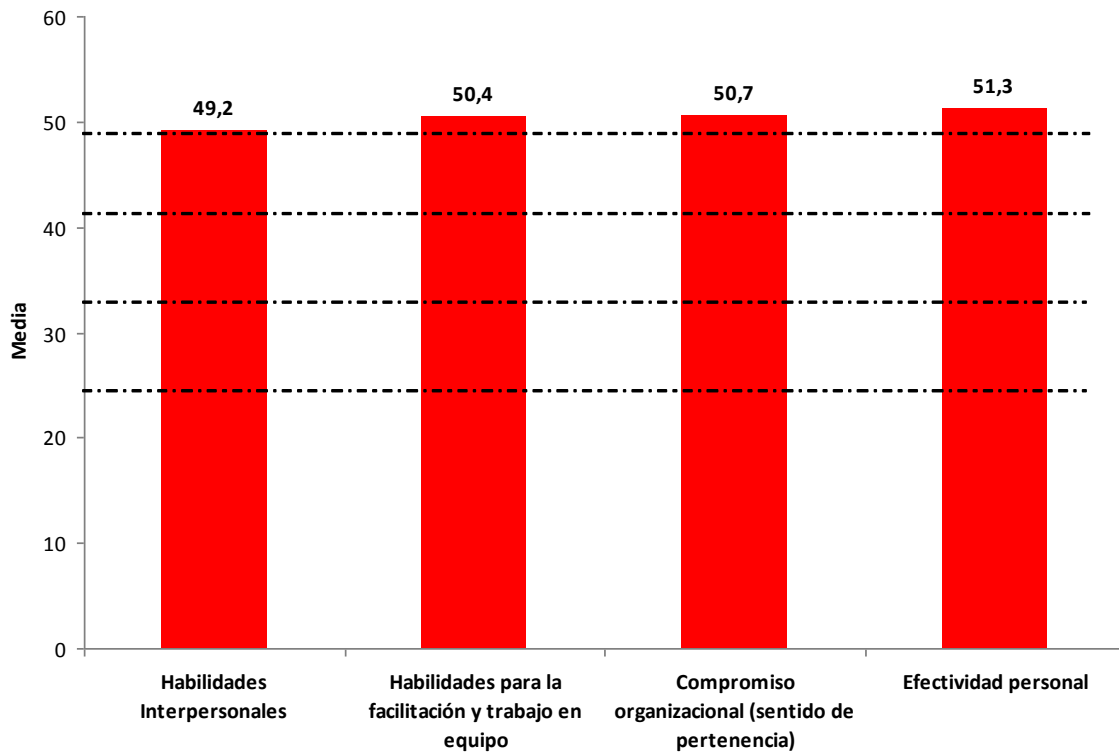
a. **Habilidades interpersonales**, entendidas como las habilidades y comportamientos relevantes para construir y mantener relaciones de trabajo efectivas, entre las que se cuenta la asertividad, la capacidad de escucha, el manejo de conflictos y la habilidad de ayuda y orientación.

b. **Habilidades para la Facilitación y trabajo en equipo**, entendidas como las habilidades y comportamientos que se relacionan con la capacidad para hacer simultáneamente un miembro efectivo y líder de grupos y equipos. Entre las habilidades que se consideran en esta competencia se encuentran la orientación a la tarea, el monitoreo de grupos, el sentido de pertenencia al grupo y la capacidad de apoyo y orientación a las personas;

c. **Comportamiento organizacional (sentido de pertenencia)**, entendida como el conjunto de habilidades y comportamientos que se relacionan con la capacidad para trabajar como un miembro responsable y productivo de una organización. Entre éstas se considera: el sentido de responsabilidad, las relaciones laborales, el liderazgo y el autoliderazgo; y

d. **Efectividad personal**, operacionalizada como aquellas habilidades y comportamientos relacionados con la capacidad para funcionar efectivamente como persona en distintos aspectos de la vida, con un sentido de misión e identidad en la manera cómo la persona maneja la propia vida. En esta competencia se incluye la identidad, el propósito, la capacidad para tener un estilo de vida balanceado y la capacidad para establecer y mantener relaciones interpersonales.

Los resultados de la autoevaluación de estas competencias se grafican en los siguientes cuadros.

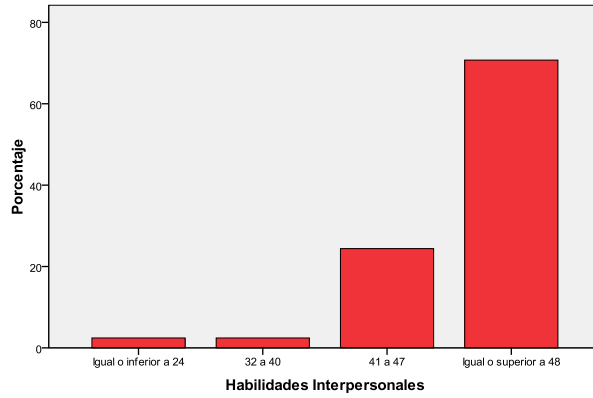


Los resultados de esta evaluación indican, de acuerdo a los resultados sustantivos de la prueba, que los directivos del SSMO consideran que se perciben “muy capaces en cada una de estas áreas”<sup>28</sup>.

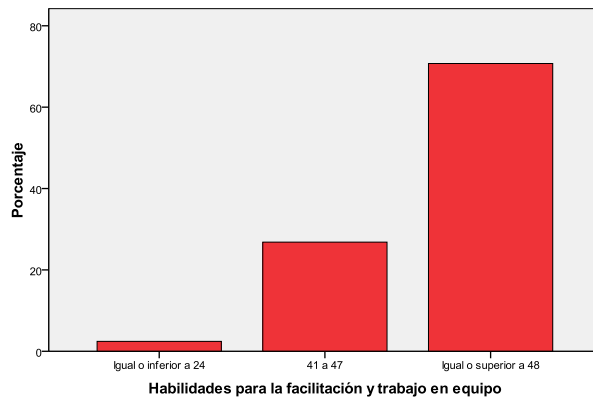
El análisis detallado de esta evaluación inicial, se puede observar en los siguientes gráficos.

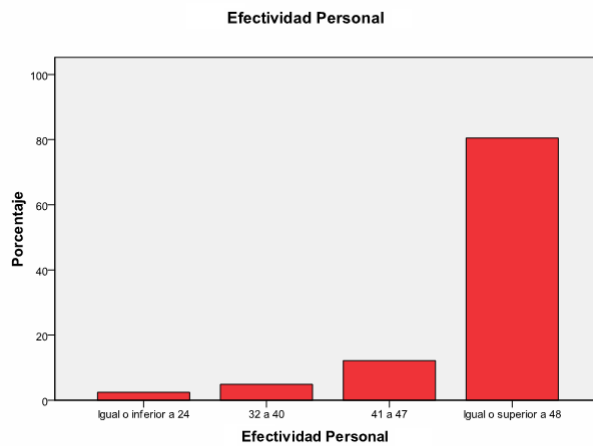
<sup>28</sup> Puntajes bajo 24 puntos señalan que la persona percibe que “Hay algunas cosas en esta área que hace bien, pero vislumbra que hay mejoras considerables que realizar en esta habilidad”; Puntajes entre 25 y 31, significan que la persona “considera que tiene un nivel básico de competencia en esta área y tiene conciencia de aspectos a mejorar”; Puntajes entre 32 y 40, significan que la persona “considera que tiene un nivel moderado nivel de habilidad en esta área con algún espacio para mejorar”; Puntajes entre 41 y 47, indicarían que la persona “considera que sus habilidades en esta área en están bien desarrolladas, pero no de manera excepcional” y Puntajes sobre 48, señalarían que la persona se siente muy capaz en cada área.

### Habilidades Interpersonales



### Habilidades para la facilitación y trabajo en equipo





#### 4. Consideraciones generales sobre la evaluación inicial de los participantes.

A juicio del equipo del proyecto, la definición de los ámbitos de evaluación, así como los indicadores, al ser complementados con los trazadores en torno a los cuales se articula la fase de

réplica o acción de la formación, resulta plenamente adecuado al contexto propuesto por los términos de la licitación.

Sin embargo, la evaluación inicial, planteada en los términos absolutos en los que los participantes del Diploma se autoevaluaron (ubicándose en promedio en una categoría en la que los mismos se consideran muy competentes o capaces en cada una de las áreas evaluadas) deja poco espacio para poder observar cambios en el nivel de competencias que se puedan desarrollar durante el programa.

Esta situación desafió al equipo para encontrar otras aproximaciones a la valoración del desarrollo de competencias directivas proponiéndose, en el marco de la presentación de resultados de la evaluación inicial, que cada participante construyese una declaración sobre aquella habilidad específica, en cada una de las competencias evaluadas, que más le interesaba desarrollar. Esta declaración constituye otro punto de partida para la evaluación inicial del Programa FEDRA que la Escuela de Psicología de la Universidad Adolfo Ibáñez ha estado realizando con el SSMO.

Santiago, diciembre de 2009

## APARTADO A

Narrativas prospectivas construidas por los participantes del Diploma y que evidenciarían el logro del objetivo de desarrollar en los Directivos del SSMO un “liderazgo con sentido de identidad para la interrelación, la adaptación y el alto desempeño”.

### VISIÓN Y MISIÓN PROPIA PARTICIPATIVA

- *La visión y misión es compartida por todos: se construye en conjunto con la comunidad, y el usuario es el centro. La visión y misión se logra gracias a la **creatividad y competitividad** de nuestros equipos. La visión y misión se implementa con la voluntad de las partes, no claudica, y refleja el **espíritu vivo** de la organización.*

### INNOVACIÓN Y GESTION DE PROYECTOS

- “Generamos **proyectos en respuesta a necesidad consensuadas, participativas, socializadas y realistas**. Nuestros proyectos son atractivos, tienen una alta convocatoria, son replicables, sustentables en el tiempo, lo que se traduce en un alto impacto: generan cambios, transformación y aprendizaje continuo a la organización. Nuestros proyectos son evaluados en todos los niveles de manera permanente, tanto en su proceso como en sus objetivos finales, siendo flexibles en respuestas a las evaluaciones y retroalimentando a la organización”



## TRABAJO EN EQUIPO

- *“El trabajo en equipo en el SSMO se plantea **objetivos comunes** más allá de los objetivos individuales. **La diversidad** mejora el trabajo en equipo. El **entusiasmo** aúna voluntades y lima diferencias en pos de un ideal común. Las motivaciones compartidas sostienen en el tiempo las acciones de los equipos. El trabajo **con sentido** hace **sentirse bien** a los miembros del equipo y todos los miembros del equipo son **líderes circunstanciales**”.*

## COMUNICACIÓN

- *En nuestra organización hay **espacios de confianza y respeto para que todos nos podamos comunicar**. La comunicación verbal es coherente con la comunicación no verbal, ya que esta siempre dice la verdad. Al mismo tiempo, refuerza los aspectos positivos de nuestras acciones. Las puertas de la dirección están siempre abiertas para escuchar las necesidades de los funcionarios. En el establecimiento los funcionarios se saludan por su nombre y con una sonrisa. La comunicación se lleva a cabo mirándose a los ojos.*

## APARTADO B:

### “Dimensiones utilizadas para el proceso de co-valoración”

		Ámbitos
<b>Resultados (componentes)</b> Son los <b>bienes y/o servicios producidos</b> por el programa que permiten alcanzar el objetivo inmediato.	Es el <b>logro inmediato de las actividades</b> planificadas.	Sí mismo Equipo Organización
<b>Objetivo Inmediato (Objetivo de la Intervención. Aporte concreto que realiza el programa a la resolución del problema).</b>	Es el <b>efecto</b> generado en los sujetos de la intervención luego de implementado el programa	Equipo Organización
<b>Objetivo de Desarrollo (Objetivo de largo plazo que se plantea el programa, de manera de contribuir a la solución del problema diagnosticado.</b>	Da cuenta del <b>impacto</b> del programa en la resolución del problema que se ha planteado el programa	Organización y sus objetivos

## APARTADO C

### Indagación Apreciativa sobre los trazadores de la acción directiva en el SSMO

Trazador	Algunos puntos (lo que se quiere conservar)
Gestionar las necesidades de salud de las personas en red	<p>Flujo de pacientes entre los distintos niveles de la red, especialmente la validación de las confianzas en cada uno de los niveles.</p> <p>Nec. de desarrollar estructuras intermedias.</p> <p>Nec. de conocerse mucho más.</p> <p>Cuando hay una nec. sentida por todo el grupo es más fácil, del mismo modo cuando hay validación de las autoridades.</p>
Manejo eficiente de listas de espera	<p>Referencia – contrarreferencia: Se constata de que existe un canal alternativo y excepcional al que se recurre para gestionar alguna referencia a casos particulares; cuando hay una gestión exitosa (en ese canal alternativo) se instala una práctica común.</p> <p>Nec. de lograr validar este canal para aquellos casos que realmente lo necesitan y no sólo de aquellos que tienen accesos específicos.</p> <p>Requerimiento de recursos técnicos, financieros y humanos para este canal.</p> <p>La red social que existe al interior de la organización puede ser muy útil</p>

Trazador	Algunos puntos (lo que se quiere conservar)
Red de laboratorios salud oriente	<p>Hoy la red resuelve la necesidad de exámenes, pero puede optimizarse. Existe la posibilidad, pero repetimos muchas veces el mismo examen.</p> <p>Descentralizar los exámenes de rutina y dejar en los hospitales los exámenes especializados.</p> <p>Hoy tenemos las cosas listas, pero requiere re-ordenar procesos y procedimientos existentes.</p> <p>Facilitar al usuario la toma de muestra y descentralizar esto lo más posible.</p> <p>La calidad: Crear confianzas en los distintos laboratorios para no repetir los exámenes a los pacientes</p>

Trazador	Algunos puntos (lo que se quiere conservar)
Red oriente: gestionando la excelencia en el RRHH	<p>Busca mirar el tema de la retención de los profesionales.</p> <p>Se rescata la capacitación, horizontalización de la atención que tiene como consecuencia el mejoramiento de la atención, así como la capacitación de los especialistas y pasantías.</p> <p>Un tema no costoso y fácil, poniendo foco en limitar el trabajo y definir espacios para la capacitación de los profesionales. Apuesta por la identidad y la imagen corporativa de trabajar en la red.</p> <p>Oportunidad de aprovechar la presencia de las Universidades, así como la conexión en internet, para desarrollar docencia on line o consultorías.</p> <p>Oferta de una fórmula que permita la permanencia de los profesionales, así como la injerencia de los equipos de la APS en la definición de las especialidades de las becas que se les dan a los médicos.</p> <p>Resultado final: Un equipo cuyo compromiso está fortalecido, con una red que lo acoge y que le permite aportar valor.</p>

Trazador	Algunos puntos (lo que se quiere conservar)
Instalación del modelo de salud familiar en los diferentes nodos de la red del SSMO	<p>Como trasladar la promoción y la prevención bien desarrollada en la red primaria hacia los otros nodos de la red.</p> <p>Tenemos herramientas para relacionarnos entre los distintos niveles p. ej. Con los protocolos de la red;</p> <p>Historia Exitosa. Se genero una conversación entre distintos profesionales de diferentes niveles, incluso en niveles que trascendieron al servicio. Se articulo con instituciones como el hogar de Cristo. Se actúa exitosamente en caso social, se generan acciones en caso con el título- No hay nada que hacer.</p> <p>Las 3 historias aparece una persona como articulador. Persona y/o equipo. Articula y cuenta lo que ocurre con la persona a los distintos niveles.</p> <p>El articulador no es una persona cualquiera, es alguien motivado (medico, enfermera y/o equipo)</p> <p>Creemos en la apuesta del trazador y que se puede instalar en toda la red. Hay personas que ya han manifestado interés en el trazador.</p> <p>Existían procesos y protocolos definidos y consensuados, esto le dio éxito.</p> <p>Los especialistas sabían también donde terminaba el paciente cuando volvía al nivel primario.</p>

**Anexo N° 2**

Instrumento de autoevaluación de competencias o habilidades directivas  
Cuestionario de auto-reporte utilizado en el Diplomado de Formación de directivos de la red  
asistencial del Servicio de Salud Metropolitano Oriente

## Autoevaluación de Competencias Genéricas

### **Propósito: Lo que logrará a través de este ejercicio**

Completando este cuestionario le permitirá contar con una imagen sistemática de sus habilidades personales y profesionales en diversas áreas. A partir de ello podremos identificar los avances que ha tenido durante el programa y ver posibilidades de auto-mejoramiento.

### **Proceso: Cómo hacerlo**

Este es un ejercicio de auto-evaluación. Le presentamos una serie de afirmaciones y le pedimos que se evalúe a sí mismo en una escala de 1 a 5 en relación a estos aspectos. La utilidad del ejercicio depende de la rigurosidad de la información entregada por usted. Esto *no es un examen*, y por lo tanto no es necesario intentar “quedar bien”. No hay respuestas correctas o incorrectas ni se utilizará esta información para evaluarlo en ningún sentido. Por último, sus puntajes se analizarán de manera general junto con los puntajes de otras personas, de manera que la información que se analice no será identificada con su nombre.

En este cuadernillo le presentamos una serie de afirmaciones organizadas en distintas áreas (por ejemplo, “habilidades interpersonales”). Cada área está compuesta, a su vez, de una serie de afirmaciones organizadas en ámbitos de esas habilidades más generales.

Junto con el cuadernillo se le hará entrega de una hoja de respuestas para incorporar sus observaciones. En él debe anotar su nivel de competencias antes del programa y en la otra columna su nivel actual, de modo que nos permita identificar si percibe avance de sus competencias como directivo. **POR FAVOR NO RAYE ESTE CUADERNILLO.**

En total, este ejercicio dura entre 10 y 20 minutos.

## **Habilidades Interpersonales**

En esta sección le pedimos que reflexiones sobre algunas de las habilidades y comportamientos relevantes para construir y mantener relaciones de trabajo efectivas

---

### **Asertividad**

- A. Soy capaz de dar una retroalimentación constructiva cuando sus comportamientos o acciones me están afectando
- B. Me siento cómodo pidiendo ayuda u orientación a otros
- C. Me siento cómodo hablando acerca de o expresando mis sentimientos

---

### **Escuchar**

- A. Soy bueno para entablar conversaciones con la gente que no conozco bien, logrando que me hablen
- B. Entiendo el principio de escucha empática y cómo usarlo efectivamente en la comunicación
- C. Me doy cuenta o "me sintonizo" con las claves y señales no verbales de la gente y puedo evaluar, usualmente, cómo se podrían estar sintiendo

---

### **Manejo de conflictos**

- A. Puedo controlar mis sentimientos y mantenerme en calma, incluso cuando alguien me está provocando
- B. Entiendo los principios de la resolución de conflictos y cómo aplicarlos a los desencuentros de la vida diaria
- C. Soy consciente de cómo discutir mis diferencias con otras personas de manera de que ellas no escalen hacia un conflicto

---

### **Habilidades de ayuda y orientación**

- A. Generalmente soy capaz de ayudar a la gente a resolver sus propios problemas cuando me piden consejos o ayuda
  - B. La gente me describe como alguien que es capaz de hacer "preguntas útiles" que les ayudan a clarificarse
  - C. Cuando se presenta una situación que pueda afectar a otros, identifico deliberadamente a las distintas personas que puedan verse afectadas o interesadas y resuelvo cuál es la mejor manera de involucrarlos o preguntarles
- 

### **Evaluación personal de la relevancia de estas capacidades**

Por favor considere este grupo de habilidades como un todo. Usando una escala de 1 a 5 evalúe los siguientes aspectos

1. ¿Cuán importante son este grupo de habilidades en su quehacer como Directivo de la Red Asistencial?
2. ¿Cuán importante cree Ud. que son estas habilidades para su futuro desarrollo profesional?
3. ¿Cuán interesado está Ud. en desarrollar este grupo de habilidades?

### **Habilidades para la facilitación y trabajo en equipo**

En esta sección le pedimos que reflexione sobre algunas de las habilidades y comportamientos que se relacionan con su capacidad para hacer simultáneamente un miembro efectivo y líder de grupos y equipos.

---

#### **Orientación a la tarea**

- A. Sé cómo conducir en forma efectiva una reunión de equipo o de discusión, para articular en forma efectiva las ideas o la información sobre un tema.
- B. Si un grupo de discusión se desvía, pierde el foco u objetivo, sé como reorientar en forma estratégica la discusión grupal para cumplir el objetivo
- C. Sé como movilizar al equipo tomando en cuenta las distintas habilidades y conocimientos de las personas.

---

#### **Monitoreo de los grupos**

- A. En las reuniones monitoreo el progreso del grupo en relación a las metas acordadas.
- B. Estoy, generalmente, muy atento al proceso e interacciones de las personas del grupo
- C. Generalmente soy muy sensible o perceptivo de cómo las decisiones o procesos grupales afectan a los miembros individuales del grupo.

---

#### **Sentido de pertenencia al grupo**

- A. Soy capaz de adecuarme fácilmente y seguir las instrucciones de otros cuando sé qué es lo mejor para el equipo.
- B. Sé cómo trabajar para alcanzar un consenso o un compromiso cuando hay diferencias en el equipo
- C. Soy capaz de contribuir con ideas o esfuerzo para el resultado del equipo, sin preocuparme por el reconocimiento personal.

---

#### **Apoyo y orientación a las personas**

- A. Activamente reconozco las contribuciones y esfuerzo de otros miembros del equipo.
- B. Ofrezco apoyo o ayuda a otros miembros del equipo sin que me lo pidan.
- C. Trabajo activamente para asegurarme que todos se sientan escuchados en el grupo.

---

#### **Evaluación personal de la relevancia de estas capacidades**

Por favor considere este grupo de habilidades como un todo. Usando una escala de 1 a 5 evalúe los siguientes aspectos

1. ¿Cuán importante son este grupo de habilidades en su quehacer como Directivo de la Red Asistencial?
2. ¿Cuán importante cree Ud. que son estas habilidades para su futuro desarrollo profesional?
3. ¿Cuán interesado está Ud. en desarrollar este grupo de habilidades?



### **Compromiso organizacional (sentido de pertenencia)**

En esta sección le pedimos que reflexione sobre algunas de las habilidades y comportamientos que se relacionan con su capacidad para trabajar como un miembro responsable y productivo de una organización.

---

#### **Sentido de responsabilidad**

- A. Es fácil para mí "aceptar sin resentimiento" la evaluación de otros sobre mi desempeño
- B. Cuando hay una tarea que no me gusta hacer o que no quiero hacer, la hago de todas maneras de "buena gana".
- C. Cuando se me asigna un nuevo rol, sé como clarificar qué se espera de mí.

---

#### **Relaciones laborales**

- A. Soy capaz de entender la política y las dinámicas de poder de una organización y establecer mi propia base de influencia.
- B. Puedo fácilmente, construir relaciones de trabajo y redes con mis colegas.
- C. Me siento cómodo frente a la autoridad y soy capaz de pedir lo que necesito.

---

#### **Liderazgo**

- A. Me siento cómodo y confiado en asumir la responsabilidad de un proyecto o un grupo de personas trabajando en una tarea.
- B. Cuando se me ha dado la autoridad, no me vuelvo controlador o autoritario.
- C. Me doy cuenta y actúo cuando otros necesitan ayuda o cuando hay una oportunidad para mejorar la manera como se hacen las cosas.

---

#### **Autoliderazgo**

- A. Soy capaz de trabajar independientemente, con mínima supervisión, y producir un trabajo de calidad.
- B. Soy automotivado: Soy capaz de motivarme a mi mismo para hacer un buen trabajo.
- C. Soy capaz de hacer una evaluación realista y honesta de mi desempeño y hacer mejoras sin que me lo digan.

---

### **Evaluación personal de la relevancia de estas capacidades**

Por favor considere este grupo de habilidades como un todo. Usando una escala de 1 a 5 evalúe los siguientes aspectos

1. ¿Cuán importante son este grupo de habilidades en su quehacer como Directivo de la Red Asistencial?
2. ¿Cuán importante cree Ud. que son estas habilidades para su futuro desarrollo profesional?
3. ¿Cuán interesado está Ud. en desarrollar este grupo de habilidades?

### **Efectividad personal**

En esta sección le pedimos que reflexione sobre algunas de las habilidades y comportamientos relacionados con su capacidad para funcionar efectivamente como persona en distintos aspectos de su vida, con un sentido de misión e identidad en la manera cómo Ud. maneja su vida.

---

#### **Identidad**

- A. Vivo de acuerdo a un conjunto de valores y creencias que funcionan bien para mi y la gente con la que interactúo.
- B. Tengo un claro sentido de mi mismo y de aquello en lo que creo.
- C. Estoy muy consciente de cómo mi pasado y mis ambiente actual, influyen en mi modo de pensar y de comportarme.

---

#### **Propósito**

- A. Tengo un sentido de misión y dirección en mi vida.
- B. Siento que estoy haciendo cosas interesantes en mi vida.
- C. Estoy dando los pasos para alcanzar lo que realmente quiero en la vida.

---

#### **Estilo de vida**

- A. Manejo mi estilo de vida de manera que exista un balance entre las distintas cosas que son importantes para mi (trabajo, estudio, vida personal, recreación)
- B. Tengo estrategias positivas para reducir o prevenir el estrés.
- C. Manejo mi salud y mi bienestar de tal manera de que soy capaz de sentirme lo más "en forma" y "energético" posible.

---

#### **Relaciones interpersonales**

- A. Soy capaz de desarrollar relaciones con personas donde hay un equilibrio entre lo que doy y lo que recibo.
- B. Sé de grupos y comunidades a los cuales quisiera pertenecer y estoy haciendo algo positivo para vincularme a ellos.
- C. Soy capaz de formar y mantener relaciones interpersonales que son sanas para mi.

---

#### **Evaluación personal de la relevancia de estas capacidades**

Por favor considere este grupo de habilidades como un todo. Usando una escala de 1 a 5 evalúe los siguientes aspectos

1. ¿Cuán importante son este grupo de habilidades en su quehacer como Directivo de la Red Asistencial?
2. ¿Cuán importante cree Ud. que son estas habilidades para su futuro desarrollo profesional?
3. ¿Cuán interesado está Ud. en desarrollar este grupo de habilidades?

## Facsímil Hoja de respuesta

Antes del Programa					
Habilidades Interpersonales					
Asertividad					
A.	1	2	3	4	5
B.	1	2	3	4	5
C.	1	2	3	4	5
Escuchar					
A.	1	2	3	4	5
B.	1	2	3	4	5
C.	1	2	3	4	5
Manejo de Conflictos					
A.	1	2	3	4	5
B.	1	2	3	4	5
C.	1	2	3	4	5
Habilidades de ayuda y orientación					
A.	1	2	3	4	5
B.	1	2	3	4	5
C.	1	2	3	4	5
Evaluación personal de la relevancia de estas capacidades					
Importancia quehacer como directivo					
	1	2	3	4	5
Importancia para el futuro					
	1	2	3	4	5
Interés en desarrollar					
	1	2	3	4	5

Después del Programa					
Habilidades Interpersonales					
Asertividad					
A.	1	2	3	4	5
B.	1	2	3	4	5
C.	1	2	3	4	5
Escuchar					
A.	1	2	3	4	5
B.	1	2	3	4	5
C.	1	2	3	4	5
Manejo de Conflictos					
A.	1	2	3	4	5
B.	1	2	3	4	5
C.	1	2	3	4	5
Habilidades de ayuda y orientación					
A.	1	2	3	4	5
B.	1	2	3	4	5
C.	1	2	3	4	5
Evaluación personal de la relevancia de estas capacidades					
Importancia quehacer como directivo					
	1	2	3	4	5
Importancia para el futuro					
	1	2	3	4	5
Interés en desarrollar					
	1	2	3	4	5

Antes del Programa					
Habilidades para la facilitación y trabajo en equipo					
Orientación a la tarea					
A.	1	2	3	4	5
B.	1	2	3	4	5
C.	1	2	3	4	5
Monitoreo de los grupos					
A.	1	2	3	4	5
B.	1	2	3	4	5
C.	1	2	3	4	5
Sentido de pertenencia al grupo					
A.	1	2	3	4	5
B.	1	2	3	4	5
C.	1	2	3	4	5
Apoyo y orientación a las personas					
A.	1	2	3	4	5
B.	1	2	3	4	5
C.	1	2	3	4	5
Evaluación personal de la relevancia de estas capacidades					
Importancia quehacer como directivo					
	1	2	3	4	5
Importancia para el futuro					
	1	2	3	4	5
Interés en desarrollar					
	1	2	3	4	5

Después del Programa					
Habilidades para la facilitación y trabajo en equipo					
Orientación a la tarea					
A.	1	2	3	4	5
B.	1	2	3	4	5
C.	1	2	3	4	5
Monitoreo de los grupos					
A.	1	2	3	4	5
B.	1	2	3	4	5
C.	1	2	3	4	5
Sentido de pertenencia al grupo					
A.	1	2	3	4	5
B.	1	2	3	4	5
C.	1	2	3	4	5
Apoyo y orientación a las personas					
A.	1	2	3	4	5
B.	1	2	3	4	5
C.	1	2	3	4	5
Evaluación personal de la relevancia de estas capacidades					
Importancia quehacer como directivo					
	1	2	3	4	5
Importancia para el futuro					
	1	2	3	4	5
Interés en desarrollar					
	1	2	3	4	5

Antes del Programa					
<b>Compromiso organizacional (sentido de pertenencia)</b>					
Sentido de responsabilidad					
A.	1	2	3	4	5
B.	1	2	3	4	5
C.	1	2	3	4	5
Relaciones laborales					
A.	1	2	3	4	5
B.	1	2	3	4	5
C.	1	2	3	4	5
Liderazgo					
A.	1	2	3	4	5
B.	1	2	3	4	5
C.	1	2	3	4	5
Autoliderazgo					
A.	1	2	3	4	5
B.	1	2	3	4	5
C.	1	2	3	4	5
Evaluación personal de la relevancia de estas capacidades					
Importancia quehacer como directivo					
	1	2	3	4	5
Importancia para el futuro					
	1	2	3	4	5
Interés en desarrollar					
	1	2	3	4	5

Después del Programa					
<b>Compromiso organizacional (sentido de pertenencia)</b>					
Sentido de responsabilidad					
A.	1	2	3	4	5
B.	1	2	3	4	5
C.	1	2	3	4	5
Relaciones laborales					
A.	1	2	3	4	5
B.	1	2	3	4	5
C.	1	2	3	4	5
Liderazgo					
A.	1	2	3	4	5
B.	1	2	3	4	5
C.	1	2	3	4	5
Autoliderazgo					
A.	1	2	3	4	5
B.	1	2	3	4	5
C.	1	2	3	4	5
Evaluación personal de la relevancia de estas capacidades					
Importancia quehacer como directivo					
	1	2	3	4	5
Importancia para el futuro					
	1	2	3	4	5
Interés en desarrollar					
	1	2	3	4	5

Antes del Programa					
<b>Efectividad personal</b>					
Identidad					
A.	1	2	3	4	5
B.	1	2	3	4	5
C.	1	2	3	4	5
Propósito					
A.	1	2	3	4	5
B.	1	2	3	4	5
C.	1	2	3	4	5
Estilo de vida					
A.	1	2	3	4	5
B.	1	2	3	4	5
C.	1	2	3	4	5
Relaciones interpersonales					
A.	1	2	3	4	5
B.	1	2	3	4	5
C.	1	2	3	4	5
Evaluación personal de la relevancia de estas capacidades					
Importancia quehacer como directivo					
	1	2	3	4	5
Importancia para el futuro					
	1	2	3	4	5
Interés en desarrollar					
	1	2	3	4	5

Después del Programa					
<b>Efectividad personal</b>					
Identidad					
A.	1	2	3	4	5
B.	1	2	3	4	5
C.	1	2	3	4	5
Propósito					
A.	1	2	3	4	5
B.	1	2	3	4	5
C.	1	2	3	4	5
Estilo de vida					
A.	1	2	3	4	5
B.	1	2	3	4	5
C.	1	2	3	4	5
Relaciones interpersonales					
A.	1	2	3	4	5
B.	1	2	3	4	5
C.	1	2	3	4	5
Evaluación personal de la relevancia de estas capacidades					
Importancia quehacer como directivo					
	1	2	3	4	5
Importancia para el futuro					
	1	2	3	4	5
Interés en desarrollar					
	1	2	3	4	5

**Anexo N°3**

Transcripción de narrativas

Auto-percepción de cambio en el desarrollo de competencias situadas

Programa Servicio de Salud Metropolitano Sur

**PROGRAMA FEDRA UAI - SSMS**  
**EJEMPLOS DE COMPETENCIAS DESARROLLADAS**

Participante	Competencia	HISTORIA O SITUACIÓN
Cristina A.	Escuchar	<p>“El Diplomado me enseñó cuán importante es saber escuchar a mi equipo, pero escuchar con técnica (no oír). Recuerdo en una reunión con mi equipo de trabajo una enfermera supervisora se acercó y me solicitó conversar con ella, como muchas veces lo hacen las supervisoras. La diferencia fue que yo tuve la capacidad de ver su actitud de angustia al comenzarme a hablar. Ella es una enfermera muy eficiente y responsable, pero esta vez yo pude “esperar que hablara”, “observarla”, “percibir su angustia”, escucharla viendo como manifestaba en su cuerpo lo mal que se sentía. Finalmente al término de su conversación entablamos una conversación muy profesional y pude saber que estaba pasando con ella. En otra oportunidad anterior, sin el desarrollo de esta competencia tan importante no habría alcanzado a darme cuenta de su problema. Habría continuado hablando sin observar las señales que me estaba mostrando”.</p>
Jenny A.	Relaciones Interpersonales	<p>“Lo que recuerdo más fuertemente es la coordinación que tuve que sostener con el encargado de Red del CDI, a quien no conocía, al cual le conté mi proyecto, pero tuve primero que construir una relación con él y otra persona de su equipo basada en conversaciones y aludió algunas pequeñas historias tanto de ellas como personales, con el objeto de realizar un trabajo con el grupo objetivo, centrado en la colaboración y aporte colectivo y no solo dirigido desde la dirección de Red.</p> <p>Haciendo hincapié que cuando somos partícipes de la construcción, nos comprometemos más. Tal vez creo que antes me habría dado por vencida más precozmente y habría accedido a su metodología propuesta”.</p>
Carmen A.	Respeto y Reconocimiento	<p>“Todos los años, desde el inicio del AUGE se realiza un taller anual de todo el Servicio, con los nuevos problemas de salud incorporados. En mi rol, la organización y desarrollo del taller dependen de mí y los años anteriores nada se definía sin mi participación. En el desafío de empoderar más a los equipos técnicos de mi dependencia y de que fueran reconocidos por sus tareas por los hospitales y establecimientos de atención primaria, los acompañe en la organización muy a la distancia y toda la organización y desarrollo fue realizada por ellos, con éxito y gran reconocimiento de los profesionales participantes del taller. El equipo era capaz, sintió que como Subdirectora los apoyaba, se atrevieron y generaron un reconocimiento formal desde la Directora del Servicio. Se sorprendieron y se motivaron más. Antes hubiere organizado yo el taller y mi equipo hubiere trabajado más como espectador que como líderes”.</p>

Cecilia C.	Autoeficacia	<p>“El poder desarrollar en las situaciones de conflicto el escuchar me ha permitido encontrar soluciones en conjunto.</p> <p>Falta de recurso humano en el servicio de trasplante. Nos reunimos con la Sub Directora del CDT y la jefa de nefrología y conversamos de donde podríamos encontrar solución a encontrar una enfermera para colocarla transitoriamente como encargada de trasplante. El escuchar que no existía posibilidad de donde, encontré la oportunidad de decirle frente a esta situación veamos el servicio de diálisis donde hay seis enfermeras clínicas y la jefa de nefrología accedió a sacar una de ellas. Al dialogar con la que cumplía más competencias, le solicite su ayuda temporal y le otorgue la confianza de que era la persona más adecuada”.</p>
Claudia C.	Autoeficacia	<p>“Historia: Intento por coordinar una reunión durante aproximadamente diez días, utilizando diversos mecanismos tales como correo electrónico, teléfono, etc., sin que obtenga una respuesta positiva.</p> <p>Antes: Probablemente el sentimiento de frustración me habría paralizado y habría abandonado el intento, al menos por un periodo más prolongado.</p> <p>Que ocurrió: Salí rápidamente de la frustración, siendo capaz de escuchar e identificar las necesidades del otro y de acuerdo a eso cambiar la estrategia de la reunión”.</p>
Érica C.	Escuchar	<p>“Durante el mes de marzo, me correspondió asumir el liderazgo de un grupo de trabajo de mi departamento, compuesto por seis personas, con una primera tarea de conversar lo que haríamos durante esta año que se complementara con el trabajo del departamento, lo que realicé fue escuchar a cada una de ellas, nos compartimos “historias de éxito” que cada uno tenía, fuimos construyendo nuestro plan de trabajo, nos juntamos una vez a la semana por una hora y creamos nuestro grupo de tarea. Antes del diplomado, habría tenido 1 o 2 reuniones en la cual habría pedido el plan de cada uno tema por cada tema y hubiera realizado una fusión de ellos con el plan del grupo APS”.</p>
Raúl D.	Orientación a la Tarea	<p>“Siempre he pensado que las personas tienes claro su trabajo y lo hacen de manera óptima a al menos tratando. En la entrega de compromisos una colega venía molesta porque decía no ser tomada en cuenta. El trabajo que entregó al equipo era deficiente, podía percibir que estaba provocando al equipo, que estaban bastante molestos. Le planteé 3 cosas buenas de las que hacía, de lo que había hecho antes y de lo que esperábamos de ella, después le planteo que no me parece adecuado lo que estaba entregando. Ella plantea (con agradecimientos) algunos problemas personales que no había querido compartir porque nos encontraba distantes, y que ella pensaba que podía mejorar su trabajo. Pidió más tiempo para completarlo y mejorar algunas cosas que había dejado fuera”.</p>

Práxedes D.	Adaptabilidad.	“Cuando hice la reunión con el equipo que había elegido para desarrollar mi trabajo, me propuse entusiasmarlos con mi idea o propuesta para el trabajo final de este diplomado, sin embargo la fase de descubrimiento y todos los diálogos allí surgieron nos llevaron a otro camino, específicamente yo estaba hablando de buscar herramientas de control de gestión para dar respuesta a evaluaciones externas y ellos terminaron proponiendo desarrollar una para realizar su evaluación interna, lo que se tradujo en la formulación de un cuadro de Mando Integral. Si yo no hubiese estado utilizando esta metodología de I.A. lo más probable es que hubiese impuesto la tarea al grupo, y tal vez no me hubiese enterado nunca de sus necesidades, entonces puedo decir que de alguna forma he sido capaz de responder positivamente al cambio propuesto y flexibilizar mi postura en pos de un acuerdo conjunto”.
Cristian F.	Sin identificar	“El proceso de certificación como CESFAM de nuestro establecimiento fue largo, frustrante y agotador. El desarrollo actual, especialmente de competencias de autogestión, me dice que si hubiera confiado más en mi autoconocimiento, autoeficacia y habilidades, el proceso habría sido fructífero, con más sentido y consenso, y una expresión de todo el grupo colectivo de trabajo. Pensamos recertificarnos tomando en cuenta estas condiciones y el cambio de mirada que experimentó el líder hacia lo apreciativo”.
Carmen F.	Autoeficacia	“El jueves 30 de Julio tuve que subir cierta información a la página web del MINSAL, que traté repetidamente, pero no permitía subir la información. Finalmente, ya que no pude subirla se las envié por mail a los encargados del MINSAL y lo guardé en mi pendrive por si se podía mandar el 31 (ayer) que yo iba a estar acá. Efectivamente la página se arreglo ayer y la pude mandar desde la UAI. Probablemente antes del diplomado yo habría hecho lo mismo, pero habiendo recurrido un par de veces al jefe, para calmar mí angustia y pedirle instrucciones”.
Margarita G.	Escuchar y Manejo de Conflictos.	“Existe en este momento un problema bastante complejo en un área administrativa: Departamento de abastecimiento, no se cumplieron los objetivos definidos, traduciéndose finalmente en un desorden de la administración de fármacos e insumos que resulta tremendamente preocupante. Pues bien, cité para este lunes a todo el equipo, con el fin de analizar lo sucedido, poder escucharlos y conocer que pasó. Con esto, entre otras cosas creo estar “controlando” mis sentimientos, habiéndose generado en otras circunstancias una reunión de generación de sanciones en otras instancias administrativas. En este caso, el equipo completo de abastecimiento es un grupo que voy a seguir con ellos, por ello sacar lo mejor de cada uno de ellos y canalizarlo de mejor forma, creo que es una buena medida y espero por esa vía, una vez aclarado, analizado y conversado los distintos problemas, generar e iniciar nuevamente instancias de confianza en este equipo. Por lo anterior, claramente he dado un tremendo paso respecto al modo de enfrentar conflictos. Situación que espero poder avanzar”.



Máximo G.	Conciencia Apreciativa	“Al evaluar el compromiso con la organización de algunos directivos en el desarrollo de las actividades. Hoy las enfrento con mayor facilidad (habilidad) actuando con mayor flexibilidad y estimulando desde lo logrado en cada caso. Por lo tanto actúo desde la tolerancia con una conciencia más apreciativa destacando los factores de éxito”.
Patricia G.	Habilidades para la facilitación y trabajo en equipo	“He podido mejorar en la orientación a la tarea; en alcanzar consenso ante diferencias del equipo y en ofrecer ayuda. Específicamente lo he notado en situaciones de alto stress producto de la Pandemia donde una dirección de un centro de salud no se estaba sumando a las medidas diseñadas por el nivel central y había conflicto importante con el nivel de supervisión del servicio de salud. Pude centrar mejor a la directora en la tarea a realizar, que revisara bien el objetivo de nuestro servicio y que se debiera a la gestión común del sector de salud. En medio del dialogo con ella se me “prendió la ampolleta” con la indagación apreciativa: refuerza lo bueno y pide más de lo bueno”.
Juan I.	Orientación a la Tarea.	“En este periodo puedo comentar que hemos logrado conformar un equipo de trabajo de seis personas que denominamos consejo técnico. Este equipo aprovechando la reorganización del departamento me ha permitido a mí como jefe tomar decisiones y compartir información más colectivamente que antes. De esta forma la información a fluido de mejor forma y hay una descripción de parte de los integrantes que estamos trabajando de mejor forma. Antes si bien es cierto hacíamos reuniones de trabajo y definíamos tareas lo hacía más individualmente que lo que se hace ahora. Aún hay una brecha al respecto pero siento que estamos avanzando en el sentido correcto. Esta forma de organización permite sentirme “mas acompañado” y también que los otros sean más participes d decisiones colectivas”.
Soledad I.	Habilidades interpersonales y trabajo en equipo.	“En habilidades interpersonales me ha permitido ser más honesta, a prender a escuchar y manejar conflictos. En mi rol de Directivo me corresponde enfrentar conflictos con gremios, con dirigentes que son muy duros en sus posturas y hasta descalificadores cuando algo no es como ellos pretenden. En un conflicto específico en que un conglomerado de dirigentes gremiales estaban molestos porque eran escuchados sus requerimientos, utilicé la indagación apreciativa en la conversación, que en sus inicios fue muy dura pero que con el pasar de la reunión termino muy distendida con acuerdos que fueron negociados, solo con tener una postura distinta ante los funcionarios, saber escuchar y a la vez poder controlar mis sentimientos y mantenerme en calma para negociar con ellos. La mirada ahora es otra y mi postura también, de mirar las cosas de manera positiva”.

Omar J.	Apoyo y orientación a las personas	“En la pandemia actual, mi equipo de pediatras presentó dos integrantes simultáneos que se ausentaron del trabajo, uno por enfermedad y otro por encontrarse en turno del servicio de urgencia y concomitantemente con una mayor demanda de trabajo. Anteriormente yo atendía a los pacientes con reconversión de camas y el resto del equipo se redistribuía el trabajo en sala. Hoy yo me hice cargo del trabajo del colega enfermo y todos nos distribuimos a los pacientes reconvertidos en otros servicios clínicos del Hospital”.
Mónica L.	Habilidades Interpersonales.	“La elaboración del proyecto conjunto de referencia-contra referencia con mi compañero Rolando P. me sirvió para aplicar los mensajes aprendidos en el curso. Él ya había iniciado su trabajo, siendo más fácil para mi organizar el proyecto sola desde el lado del Barros Luco, cosa que no habría hecho antes de participar en este curso, trate de seguir paso a paso un comportamiento favorable para desarrollar el proyecto aceptando y empatizando con lo que él había avanzado, escuchando lo que quería hacer, intentando traducir, contextualizar en mi lugar de trabajo. Considero que fue enriquecedor para mi desarrollo en esta habilidad”.
Luis L.		“Este diplomado fue de gran ayuda para obtener este nuevo cargo de Director del Hospital Barros Luco porque mejoré mucho en habilidades Interpersonales: asertividad, escuchar y manejo de conflictos. Autogestión principalmente autoconfianza, todo lo anterior fue vital en la etapa de selección, entrevista a la que me presente muy tranquilo con confianza y pude relatar claramente cuáles eran los procesos exitosos hechos anteriormente, frente a la pregunta de conflictos dar respuestas apreciativas. Situación que habría sido muy diferente sin el FEDRA por mi inseguridad, no era capaz de relatar los hechos positivos anteriores. Ejerciendo cargo frente a problemas de conflicto de dos equipos de negociación a funcionar con amenaza de paro, renuncié si no se rehace la situación, mantenerse la medida y convoque a una reunión en conjunto, encontré un núcleo positivo de apalancamiento y se logró realizar la misma sin renuncié ni paro. Anteriormente habría parado la medida por el riesgo de paro renuncié y habría pensado más en el problema que buscar la manera de llevar adelante la medida con el éxito obtenido”.
Jose Luis M.	Habilidades Interpersonales (habilidades de ayuda y orientación)	“En este sentido de mando el diplomado me ha servido más aún, generalmente era más impulsivo y tenía menos habilidades para manejar conflictos y he desarrollado efectivamente mejores habilidades de ayuda y orientación. Específicamente en mi relación con los directores de consultorios existía en más de una ocasión situaciones en las cuales no fui capaz de identificar a las personas que podrían verse afectadas, después del diploma creo que habría actuado de manera distinta estimulándola mejor”.

Luis P.	Habilidades Personales Escuchar	“Una situación concreta se dio en la reunión con el equipo que trabajé el proyecto en donde sus planteamientos sobre las dificultades y sobre lo que ellos esperaban de su trabajo logré captarlo más asertivamente y ver específicamente lo que querían comunicarme, anteriormente lo que habría hecho es tratar de contener lo que dicen asumiéndolo como quejas y reclamos y orientado la conversación más a lo que yo requería como objetivo de la reunión más que a escuchar lo que ellos sentían”.
Rolando P.	Manejo de conflictos.	“Me refiero al hecho de que muchas conversaciones para manejar conflictos se dan mayoritariamente desde la perspectiva del déficit y por consiguiente de la confrontación. Ejemplo: frente al conflicto provocado por una doctora que abandono el Hospital por problemas personales causados por una relación con un colega, se nos presentó el desafío de reemplazarla. Se hicieron varias reuniones con y sin ella en la dirección. Me tocó actuar como intermediario acercando las posiciones. Se llegó a un acuerdo aceptable, aunque la doctora se fue igual, postergó por un tiempo la decisión para permitirnos encontrar una reemplazante. Antes del diplomado habría sido un simple espectador; después y utilizando en parte lo aprendido (descubrimiento de la I. A.) se llegó a un acuerdo no óptimo, pero si razonable (lo mismo paso con otra doctora; para evaluarla, se negó, pero con las mismas competencias acepto su nota”.
Cecilia R.	Autoeficacia.	“Frente a la pandemia, desde la dirección del servicio se “ordenó” implementar un policlínico de neumonía para recibir las derivaciones desde la APS (atención primaria) y descongestionar la urgencia del hospital. Tratado este tema en el comité de Pandemia que conformamos en el hospital, se decidió hacer otra estrategia: reforzar la vigencia y no desviar el flujo por varias razones atendibles. En varias oportunidades se me “presionó” para hacer lo que estaba definido desde la dirección del servicio, pero segura de la decisión tomada en conjunto con los involucrados, no modifiqué lo que había definido el grupo del hospital. Probablemente, en otra oportunidad, habría impuesto lo exigido sólo por cumplir con la autoridad, aunque hubiese tenido la resistencia de los funcionarios del hospital”.
Luis R.	Manejo de conflictos, sentido de pertenencia y Liderazgo.	“Se presentó un conflicto con las enfermeras de las UCI por una solicitud de aumento de grados, analizado el problema con el grupo de dirección y logré mediante una indagación apreciativa dar una respuesta a un requerimiento que me estaban solicitando, flexibilizando una posición con respecto a un documento que habíamos firmado hace 5 meses atrás. En otras circunstancias no lo habría hecho”.

Karina S.	Autoconocimiento.	<p>“Tengo un sentido claro acerca de cómo los otros me ven o el impacto que causo en las personas, hasta antes del diplomado no tenía claridad de la imagen que proyectaba en los demás, es así como me cambié de trabajo esperando ser acogida y reconocida por mi desempeño profesional, pero me encontré con resistencia y desconfianza, no por mi “curriculum laboral”, sino que por mi forma de relacionarme. En una reunión con la FENATS ellos se molestaron por algo que yo había hecho y se pasaron golpeando la mesa y se fueron, antes habría quedado enojada y muy complicada porque no se entendía mi conducta, pero en cambio me quede tranquila de que mi actuar había sido correcto y que ellos de a poco se darían cuenta que el error estaba en su interpretación de lo que yo había hecho y no en el tema en sí, quede confiada en que entenderían que a pesar de sus prejuicios yo no era “mala persona”.</p>
Coralía T.	Escuchar.	<p>“He adquirido conciencia de lo importante que es para las personas sentirse escuchados y sentir que realizan un aporte real al cumplimiento de la tarea. Antes en las reuniones de equipo yo no hacía una ronda de propuestas personales e impresiones sobre el trabajo que estamos logrando (descripción de procesos internos, etc.). Ahora que lo hago, me doy cuenta que no sólo ha resultado valioso para las personas y para las relaciones interpersonales del grupo. Sino que además nuestro trabajo se ha enriquecido mucho más con los aportes de cada uno”.</p>
Ricardo S.	Autogestión.	<p>“Coincidió que juntamente al desarrollo del programa, se suscitó un cambio en el lugar donde anteriormente me desempeñaba. Definitivamente siento que el programa fue un aporte en el momento oportuno al respecto, específicamente en lo concerniente a la autoeficacia y autoconocimiento. Creo que cuento con mayor experiencia y herramientas para enfrentar por ejemplo, situaciones de frustración donde es necesario seguir adelante en forma optimista y ligado al autoconocimiento, lograr una pronta “reposición”.</p>

Lorna S.	Sentido de Responsabilidad	<p>“Mi trabajo era hasta abril 09, algo que me hacía sentir cómoda, por el dominio que tenía sobre el tema (coordinación de la red de urgencia de San Bernardo), pues bien, cambiaron las autoridades y se nombró a otro profesional (no médico) para desempeñar esta misma función, lo cual generó en los equipos de trabajo una “desorientación generalizada” ¿A quién respondían? Bueno asumí que por el bien general, debía renunciar a esa tarea que me era tan grata, y en la cual además había sido muy bien evaluada. Mi renuncia fue tomada como “un gesto noble” y creó que no me equivoqué.</p> <p>Ahora ocupo el cargo de auditor médico, una tarea nueva para mí, que me ha permitido ahondar en el conocimiento de una materia que no manejaba y estoy embalada ¡Todo bien!</p> <p>Sin la experiencia de este curso lo habría pasado muy mal y creo que hasta habría tomado otro rumbo en otro lugar”.</p>
Silvia T.	Habilidades Interpersonales	<p>“Una reunión con los equipos de salud de los distintos centros de la comuna donde se mostraba una nueva metodología para hacer estimulación del desarrollo psicomotor a los niños, era una modalidad nueva absolutamente distinta a lo que se ha hecho por años, los equipos no lo aceptaron, lo cuestionaron y no lo validaron. Luego de escucharlos pude entender el por qué de la actitud, no era porque no creyeran en la metodología sino porque sentían que se les descalificaba en lo que habían hecho por años, no se les reconocía el trabajo realizado. Finalmente escuchando a todas las partes se logró un entendimiento, se acepta esta nueva mirada en el enfrentamiento del desarrollo psicomotor y comienza el trabajo en conjunto.</p> <p>Antes del FEDRA, hubiese pensado que estamos enfrentados a equipos un tanto rígidos y quizás no hubiese indagado en lo que pasaba realmente en la gente.</p> <p>Por último, que bueno que podamos hablar y decir porque no nos parecen ciertos casos”.</p>
Luz T.	Habilidades Interpersonales, manejo de conflictos	<p>“La situación ocurre cuando una colega, me fue a pedir ayuda respecto a que tenía problemas de trato de las matronas hacia las pacientes en el Pre-Parto, lo cual deshumanizaba la atención todo acompañada a que esto podía realizarse en un ambiente cálido, acogedor, participativo, pero ellas lo echaban a perder. Me dijo que puedo hacer? Después de escucharla: Le dije que sería bueno que conversara con ellas en grupos pequeños y mezclara los grupos con aquellos que tenían un trato adecuado y los que tenían el conflicto y realizara una “Reunión de escucharlas y que contaran aquellas matronas, las experiencias positivas o de éxito que habían tenido, de tal manera que pudiesen involucrar o seducir o re encantar en lo hermoso que es el nacimiento, eso fue lo que se me ocurrió, ella lo comenzó a realizar, (no he sabido cómo está). Lo encontró positivo y me dio las gracias, pero en otra ocasión yo le habría dicho “cámbialas de turno” hacerle una amonestación por escrito,</p>

		decirle claramente cuál es el protocolo y las metas, etc. Bastante más inquisitiva, autoritaria y bueno también les hubiera dicho quien no se sube al carro, no tiene asiento en este tren”.
Juan Manuel T.	Apoyo y orientación a las personas	“Un departamento del SOME, al tener jefe nuevo no lo aceptan y comienzan un movimiento que termina en un Paro, el argumento del paro es que el Jefe pide, exige y no sabe. Al conversar con el grupo por separado vi los puntos de encuentro y luego los convidé a pedir y ofrecer algo de su parte para construir un fin común para ellos y la institución. Al jefe le recomendé plazo y estudio y conocimiento de su trabajo y humildad en su forma. Estamos aún en la fecha de prueba pero el cambio es impresionante y el ambiente es pleno y de confianza. Antes: no hubiera hecho la reunión en conjunto y lo más probable que ese jefe ya no sería el mismo”.
Marina V.	Asertividad	<p>“La situación es una conversación sostenida con la jefa de laboratorio para tratar un conflicto con su personal. En esta reunión participó el director, jefe de calidad, jefe de auditoría y yo.</p> <p>Cuando la conversación derivó en tratar de que la jefa de laboratorio reconociera que tenía un conflicto, lo cual percibí que era muy difícil ante el equipo, sin dañar su autoestima, procedí a tratar de identificar el contexto de la conversación, el propósito y con ello, hablé de escenarios, cultura del hospital que pudieran estar interviniendo en que su gestión con algunas personas no era efectiva.</p> <p>Por tanto, situé mi análisis más en el contexto y en las personas que en la tarea específica: la posibilidad de incorporar herramientas distintas para comprometer el esfuerzo y la responsabilidad de todos.</p> <p>En otra circunstancia, antes del FEDRA, me hubiera situado solo en el ámbito de la tarea, identificando acciones e instrucciones concretas para su cumplimiento. Más bien mi objetivo fue la de instalar la interrogante en la jefa de laboratorio respecto del método y no de sus resultados. Ahora, porque estimo que estuvo bien, porque el director que participo, me felicito y estimo que creó el foco en la relación”.</p>
Daniela V.	Habilidades de autoayuda y orientación	“No hace mucho sostuvimos una reunión en el MINSAL, en la cual el interlocutor comenzó a describir una serie de virtudes que tenía un equipo de pares en nuestra área y que a nosotras nos faltaba mucho por llegar a este nivel. La persona que me acompañaba del equipo comenzó a mostrar a través de la comunicación no verbal su malestar y quizás ofensa. Por mi parte sin sentirme ofendida, comencé a realizar una mini entrevista acerca de este súper equipo, pudiendo identificar aquí sus fortalezas y experiencia, como una situación de aprendizaje. Súper importante para este equipo, la cual debíamos cultivar, haciendo una reunión que podría habernos

		frustrado a todos en una tremenda oportunidad de aprendizaje. Probablemente esta misma situación un par de mese atrás, habría tenido otro final, el final de una reunión frustrada y con un equipo molesto con su referente ministerial”.
Pamela V.	Liderazgo	<p>“Asumí la dirección en mi departamento del proyecto listas de espera.</p> <p>Creo que a través de las herramientas que he recibido he logrado ponerlas en práctica ya que me acomodan además en mi forma de ser.</p> <p>El trabajo de este equipo he podido dirigir cuando se presentó la oportunidad, he podido brindar a mis compañeros, he sido capaz de reconocer a mis compañeros como fuente de aprendizaje para mí y para el proyecto y me he puesto a disposición del equipo.</p> <p>Finalmente he desarrollado mi forma de liderazgo diferente al que llevábamos”.</p>

**Anexo N°4**

Transcripción de entrevistas de seguimiento  
Programa FEDRA - Servicio de Salud Metropolitano Sur  
Noviembre de 2009



**Entrevista 1: Juan I., Jefe del departamento técnico de salud.**

**Quiero tratar de indagar qué ha pasado esencialmente después del federa que tuvimos hace seis meses, hasta ahora, ¿cuál dirías tu que es el principal cambio desde tu perspectiva?**

“Yo creo que lo que lo que está más instalado es que se transversalizó el concepto de lo apreciativo”.

**Y eso que consecuencia tiene para el servicio**

“Tenemos a una masa mayor de gente, por tanto formas de demostrar aquellos elementos positivos que nos mueven. Yo creo que esa es lejos lo más potente”.

**Y eso en que le ha ayudado al servicio**

“Yo creo que nos ha permitido potenciarnos, ha permitido mirar de una manera diferente, porque además en los tiempos que corren en términos de adversidad económicas, tiempos políticos, y todo lo demás, permite que de alguna u otra manera uno vaya aislando los elementos con los que lo hacemos bien. Eso a mí me hace sentido, cuando escucho a gente que no participó de FEDRA, que estuvo afuera, en mi departamento o en el resto del servicio, que habla desde lo apreciativo, que plantea elementos desde lo apreciativo, como nos va, que es lo bien que nos va, que elementos yo puedo rescatar, en vez de sólo abrumarme con las cosas en las que estamos complicados”.

**Nos quedamos en la deuda no más, por ejemplo**

“Entonces, yo diría que eso es lo más, desde el periodo en que terminamos el Fedra, ese es el elemento más potente. Ahora lo que viene después es cómo consolidamos”.

**¿Y tú dirías que es un desafío pendiente todavía?**

“Claro, cómo le sacamos partido a eso y lo estructuramos de la mejor manera para dejarlo más instalado”.

***Entrevista 2: Verónica G. Jefa de calidad de vida del SSMS.***

**Si tú miras lo que pasó con el FEDRA y lo que ha pasado seis meses después, ¿qué es lo que a tu juicio está más instalado en el servicio, desde aquello que se aprendió en el contexto del diploma?**

“El mirar las cosas y las situaciones desde el punto de vista positivo. Yo percibo que cuando en las reuniones alguien se pone un poco negativo alguien siempre le dice: “parece que no hiciste el FEDRA”. Eso yo siento que está instalado. Y en los equipos locales, uno lo que ha tratado es instalarlo con sus equipos locales, personalmente yo así lo he hecho en dos o tres jornadas que hice con mi gente”

**Y ¿qué contribuciones tiene ese aporte del Fedra a los objetivos del servicio?**

“Que la gente trabaja más contenta, a mí es esa la sensación, que la gente siente que lo que hace está bien, y siempre hay alguien que le va a encontrar algo bueno a lo que hizo, y eso es cien por ciento positivo. La gente se siente grata, y cuando la gente se siente grata da lo mejor de sí”

***Entrevista 3: Luis L., Director Hospital***

**Han pasado como seis meses desde que terminamos el FEDERA, a tu juicio ¿qué es lo más valioso de esa experiencia de formación? ¿Qué ha quedado en el servicio como instalado?**

“Yo diría que como la adaptación al cambio. Hemos aprendido con la gente a cómo enfrentar estos nuevos vientos que se vienen, que es de complejidad, de ese cambio en el usuario, y hemos aprendido a conversar, y creo que eso es importante, y a conversar en positivo, dejarnos de la queja continua que en general nos entrampaba, no lográbamos avanzar. En cambio ahora partimos a veces de la queja, pero rápidamente nos vamos incorporando a lo positivo, que es lo que nos ha resultado en el pasado, y en base a eso estamos logrando objetivos y proyectos”.

**¿Qué es lo que ha permitido, en el servicio, esta lógica o esta manera de conversar?**

“Yo creo que el cambio en nosotros mismos, o sea, en los directivos. Yo lo primero que hice es cambiar a los directivos, tratar de que los directivos también entraran en esta dinámica del cambio. De no ser directivos en un sentido vertical, sino en un sentido más transversal, que haya

más conversación, y que podamos eso a su vez transmitirlo a las bases, que son la gente que realmente que hace las cosas y la que nos puede enseñar realmente a hacer las cosas”.

#### **¿Ha cambiado tu perspectiva, en particular?**

“La mía ha cambiado totalmente. De ser una persona muy introvertida, de poca comunicación, a convertirme ahora en un, de repente me tienen que parar de hablar. La verdad es que yo admiraba a la gente, de repente a las directoras anteriores, cómo hace una presentación de dos horas, cómo lo hace. Y de repente el otro día haciendo una presentación al servicio, llevaba dos horas y media parece. Pero para estar relajado digamos, eso es lo más importante. Y el punto de partida de esto fue mi presentación en el trabajo final del FEDRA. Yo estaba muy angustiado como siempre, y asustado para hacer la presentación, y sobre todo cuando dijeron que la doctora D... andaba perdida, y yo dije por qué la doctora D. andaba perdida, porque viene para acá a las presentaciones, olvídate, eso fue como un obstáculo mayor en su momento. Pero en un momento yo dije: “yo he cambiado, yo soy capaz de hacer esto, me he auto liberado en el fondo, yo sé más de este tema que voy a hablar” y eso me produjo una relajación. Y de ahí en adelante no me han parado, no me pongo nervioso, por lo menos no tanto como antes. Bueno de repente un poco”.

#### **¿Ha valido la pena?**

“Mucho, porque ha creado un cambio. O sea yo creo que lo más importante es el cambio en la forma de ver las cosas y de enfrentar las situaciones.”

#### ***Entrevista 4: Práxedes D., Jefa del departamento de gestión e información SSMS.***

**Han pasado seis meses desde que termino el Fedra, ¿qué cosa a tu juicio es lo que más ha permanecido desde el término del diploma? ¿Qué ha pasado con el servicio y la formación esa que tuviste?**

“Yo siento que, a pesar de todo lo que nos pasó este año, porque no ha sido un año fácil, para nada, un ministro que entro por un año a hacer todo lo que se podía dentro del año, para tratar de solucionar la vida del ministerio en un año: plan de noventa días, después influenza y todo eso, yo siento que como servicio hemos ido uniéndonos todos para ir enfrentando la cuestión, y no cada uno por su lado. En ese sentido yo creo que igual se notó como un sentido de cuerpo, un sentido

de grupo de u equipo de directivos trabajando primero el plan de los noventa días, después la influenza, y bien”

**¿Tú crees que eso fue parte o contribución el diploma?**

Definitivamente. O sea si tú miras días al director del Hospital Barros Luco hablando y conversando con el Director del Hospital El Pino, eso es por el diploma, porque antes nada.

**¿Qué significa eso? ¿Qué hay más...?**

“Yo creo que hay más conversación, hay más relación interpersonal, no es sólo el director del Barros Luco, sino que ahora es Luis L. con el Dr. Juan Manuel T., hay una convivencia entre las personas, por lo tanto las relaciones entre las personas y eso yo creo que influye para que las cosas funcionen mejor. No sé, por ejemplo hoy día, me entregaron la nota del último corte de compromiso....., yo te digo porque veo la parte evaluativa del servicio, y el servicio terminó con un 4,8. Yo venía llegando de unos días que me tome de vacaciones y dije esta cuestión está mal, como se les ocurre, de a dónde, si en lista de espera, o sea nos brotan los pacientes. Llamaba al Ministerio, así como oye están seguros, no se equivocaron, porque son, -no, sí son las notas, o sea ustedes tienen esa nota-dijeron, imagínense están todos mal, todos se tuvieron que nivelar para arriba y en ese nivelar para arriba nosotros terminamos en una de las mejores notas. Entonces yo feliz, siento que de alguna forma se reconoce también, en el ministerio, lo que nosotros hemos estado trabajando, que igual nos hemos sacado la mugre”

**¿Qué es lo que para ti fue la mayor contribución del diploma?**

“Yo creo que esto de reunirnos, de conversar, de no partir peleando, de no partir diciendo esto lo hiciste mal, no pero es que esto, esto, esto, y empezaban los rosarios. O sea partir desde una base de que todos estamos trabajando juntos y todos lo estamos tratando de hacer bien para allá y si hay algún problema bueno, siempre los van a haber, pero ya es otra la mirada del problema, es otra la parada, definitivamente desde una perspectiva más optimista, de encontrarle soluciones entre grupos”

**Entrevista 5: Luis P, Director administrativo del Hospital El Peral.**

**Han pasado seis meses desde que terminó el FEDRA, a tu juicio ¿qué es lo que ha permanecido de esa experiencia de formación que tu tuviste?, ¿qué es lo que más hay hoy día en el servicio y que antes no había?**

“El tipo de conversación que hay”

**¿Qué específicamente?**

“Específicamente tiene que ver con, por lo menos con el entorno, con el resto de la gente y en especialmente en el trabajo que hice, que a la larga fue súper bueno, yo no lo termine y lo seguí terminando allá, y yo veía un cambio con la gente que trabajaba súper bueno y bueno para ellos. Lo que es casi una satisfacción personal, porque ellos después de una conversación que tuvimos, ellos mismos transformaron todo su lugar de trabajo, y de hecho hoy día dentro de los problemas que teníamos de trabajo, se han ido superando y se han ido superando porque ellos fueron capaces de superarlos, y eso fundamentalmente creo que tiene que ver con el tipo de conversación que uno tiene”

**¿Cómo describirías ese tipo de conversación?**

“Como proactiva, especialmente eso de no quedarse pegado en los problemas, los problemas, sino que decirte: ya sabemos que tiene los problemas entonces no nos quedemos en los problemas sino veamos la manera de cómo resolverlos”

**Y a tu juicio, para ti, que más aportó el diploma**

“Yo creo que es esa, la visión de no quedarse pegado en la conversación crónica -que no se puede hacer, que el desencanto-, a pesar de que siempre hay situaciones y los estados de ánimo también se cruzan y que tiene que ver con momentos; pero a la larga cuando uno tiene un poco más de sentido de reflexión, o cuando ya uno se sienta más tranquilo, calmado, después del agobio y dice sabes que viene un momento en que efectivamente un se acuerda y dice uno no puede quedar en un estado de detención, que hay que hacer las cosas distinto aun que cueste. Pero a la larga siempre hay momentos de reflexión y creo que eso es lo fundamental, ese espacio para sentarse o pararse y decirte ya partir de nuevo.”

**Entrevista 6: Marina V., Subdirectora ministerial del Hospital El Pino.**

**Han pasado seis meses desde que terminó el FEDRA, el diploma, ¿qué es lo que ha permanecido, que es lo que ha pasado, a tu juicio, como la mayor contribución del programa, en el servicio, en el hospital?**

“Yo creo que lo que ha permanecido ha sido una convicción respecto de que la forma de establecer las relaciones interpersonales son vitales para poder avanzar en algún objetivo. Que por sobre los caracteres de la tarea, cualquiera sea, compleja, simple, ambiciosa, requiere una forma determinada de tratar a las personas, y una forma también determinada y amplia de mirar de uno. Qué control, un mayor atributo al momento de ser parte de equipos directivos, porque se requiere mucha comprensión y paciencia para poder ponerse en el lugar del otro, incluso traspasarlo por ciertas convicciones que uno tiene respecto a ciertos temas, ciertas formas de tratar a la gente, de establecer relaciones. Por tanto uno tiene que ir con una mirada de este tercer ojo que hablaban, que sobrepasa y trasciende a uno mismo”.

**A ti te ha pasado eso, para ti ha sido la principal contribución del diploma**

“Sí. Tenía esta convicción que en algún minuto la adjetivaba, la he conversado, pero hoy día tengo más la convicción respecto a eso, pero también tengo la convicción que tanto no sea una forma compartida de ser, o de pensar, o de hacer las cosas, resulta muy difícil, muy cansador y agotador, el avanzar en establecer relaciones de equipo por ejemplo, porque tiene que ser un lenguaje entendido y tiene que compartirse el sentido de lo que significan las relaciones.

Incluso si lo acoto al marco laboral, yo creo que me encuentro con poco profesionalismo al momento de establecer relaciones laborales. Entender que es lo que significa una relación laboral, entender que cuando uno va a una reunión va en post de algo, y ese algo significa tomar varias variables en consideración, la forma, el sentido, el objetivo., que si la otra persona puede, sabe o querrá, una serie de preguntas, e ir incluso a afrontar esas relaciones incluso desde la interrogante y desde la pregunta. Yo diría que esta es la convicción que me queda, pero si me queda la sensación de derrota cuando eso no ocurre digamos, cuando no soy entendida o por más comprensiva que sea la otra persona tiene una mirada todavía del otro modelo”.

**¿Todavía eso es algo por lograr a tu juicio?**

“Sí, pero yo creo que eso no solo depende de mí, depende de otro FEDERA porque la capacidad de réplica para uno es limitada”

**Entrevista 7: Cristina A., Subdirectora de gestión del cuidado Hospital Barros Luco.**

**Cristina, han pasado seis meses desde que terminó el FEDRA, ¿qué ha permanecido en ti o en el servicio de aquello que ocurrió en el diploma?, ¿Cuál fue la principal contribución que el diploma tuvo, a tu juicio?**

“Yo en realidad tengo súper buena experiencia del diploma, es tanto lo bueno que provocó en mí que yo estuve cuestionándome un poco, me llamaron para ocupar otro cargo en otro lado, y yo me siento tan agradecida con lo que el servicio hizo, haberme mandado al diploma al mes de haber llegado al servicio, y siento que hoy día le debo algo al servicio porque en realidad gane mucho con el diploma. En qué sentido, en que yo creo que más que nada es un tema de mirar, de tener una visión distinta para poder concretar objetivos. Yo siempre dije durante el diplomado que era muy acelerada en mi vida, a mí me gusta que las cosas me resulten, en un tiempo preciso, siempre he dado por ejemplo que jamás he podido elevar un volantín, porque eso de esperar que suba, que suba, que suba, me costaba mucho, y yo creo que una cosa que aprendí en el diplomado es a tener paciencia y ver que las cosas igual se pueden lograr pero en un tiempo distinto, que a uno no se le agoten las energías, poniendo las mismas ganas e igual se logran los objetivos”.

**¿Qué cosa contribuyó especialmente a eso, a tu juicio, de lo que aprendiste de lo que cambiaste?**

“En general el mirar las cosas en forma apreciativa, o sea, yo trato de convertir hoy día, y es como casi una conducta, que probablemente se nota y me lo han dicho las secretarías, donde yo trabajo y todo, que trato de convertir las cosas malas siempre en algo bueno, o sea de mirar lo bueno que yo podría sacarle a eso, miremos la parte buena, y verlo lo más apreciativo posible. Yo creo que eso ha sido como una fortaleza en este tiempo, y me ha ayudado a conseguir mucho más rápido digamos, las soluciones a los problemas, mirándolo en forma buena, viendo lo poquito bueno y la cosa se va armando como una pelotita de cosas buenas y al final se logra”

**¿A tu juicio eso que lograste en el diploma se ha mantenido?**

“Si, se ha mantenido. O sea lo que tiene que ver con la manera de actuar frente a la vida, con una actitud distinta, es eso, una actitud, una postura distinta en la vida. Y no solamente en el tema de trabajo, yo creo que también en el tema personal, en el tema familiar, buscar como la cosa buena, verle el lado apreciativo a las cosas, valorar los pequeños detalles, que muchas veces a vida pasa tan rápido que uno no alcanza a dimensionar eso. Y no, ha sido pero notable, o sea ha sido para mí una fortaleza, yo lo tengo así como un escudo”

***Entrevista 8: Margarita G., Subdirectora administrativa del hospital San Luis.***

**Margarita, seis meses han pasado desde que terminó el diploma, ¿qué es lo que queda, qué es lo que se ha mantenido, qué elementos del diploma en ti, en el servicio, en el equipo, que se mantienen?**

“Más de lo que yo esperaba, venía comentando eso en el camino para acá, porque me he reído de mí porque yo en algún momento te comente el tema de cómo manejar los equipos de trabajo, y yo arme un equipo de trabajo para el proyecto y en un momento pensé en sacar a algunas personas, que eran un poco complicados, y dije no, de eso se trata, subir al carro al fácil y al complicado a través de esta metodología de indagación apreciativa, y se me sumo a eso un integrante que llegó posterior, que era una psicóloga organizacional, que engancho súper bien y le encantó, y era divertido porque yo le empecé a explicar a ella y yo me creía la muerte, y bueno lo que en definitiva me he dado cuenta que creo que he subido al carro a un equipo, había un grupo de personas que les gusto el tema del inicio y a otros que les costó, pero hoy día estamos trabajando desde otra mirada. A pesar de que hemos tenido bastantes problemas, un tema presupuestario, que querámoslo o no afectan, la mirada a lo menos de un grupo, esencialmente del área administrativa a nivel clínico y de apoyo, hemos estado en una línea distinta. La verdad es que yo no he sentido un resultado positivo solo en mí, siento que he transmitido, a lo mejor transmití con entusiasmo, lo que yo sentí y me hizo sentido del diplomado, que fue al final del diplomado, que fue la elaboración del proyecto, que me costó mucho armarlo, y la verdad que, te digo se lo venía comentando a la Mari en el camino, que ha sido una súper buena herramienta, me ha ayudado a tirar este buque que de repente se pone bien pesado, pero con otra mirada, con otra parada. Y ver que las chichillas están en la misma onda, el jefe de laboratorio igual, me decía “sabes que, me acuerdo de las reuniones y me pongo mucho más positivo, y le busco y le busco”,



cosa de que siento que he transmitido un poquito de lo que yo aprendí, y la verdad que me ha ayudado cualquier cantidad, y ahora enganche con la psicóloga organizacional y somos así gemelas. Y me muerdo la lengua porque me costó mucho engancharme en el diplomado, por mi mote más científico, poco humanista, la verdad es que me gustaría saber más, estoy pensando ver algún otro tema más en el área de psicología, por el tema de recursos humanos, manejo de recursos humanos, no es fácil tener trescientas personas y la verdad es que se me ha hecho un poquito más fácil con este proceso, yo estoy súper agradecida, siento que fue un elemento válido, no es la charla que tu aprendes.

Cada diplomado siempre algo le deja a uno, como una clave, un símbolo, y aquí ha sido ante el manejo, el trabajo, la percepción de los problemas, el desarrollo de equipo, el haber subido al carro a una enfermera que era súper negativa, y cuando les partí preguntando cuéntenme cual ha sido una experiencia positiva me dijo pero para qué, si cuéntame le dije, y la verdad que ahora me decía- estamos mucho más interesadas y optimistas que vamos a tener un nuevo hospital y hemos estado en ese proceso-, y yo creo que se me ha facilitado la vida, estoy súper agradecida del diplomado, y es real, no es chamullo, porque yo soy muy poco buena para chamullar”.

***Entrevista 9: Coralía T., Jefa de comunicaciones de la Dirección del SSMS.***

**Han pasado seis meses desde que terminó el FEDRA, desde la última vez que nos juntamos, ¿qué queda seis meses después? ¿Cuáles han sido las cosas que tú miras se sostienen en ti, en el equipo, en la gente?**

“Yo creo que hemos dado un pasó. N sé la magnitud del paso, pero es irrenunciable lo que hemos avanzado, o sea nadie ha retrocedido, de aquí siempre se hizo el esfuerzo por dar la mirada apreciativa y eso es lo que yo noto en todos los equipos, son esfuerzos a lo mejor más o menos ambiciosos, pero el esfuerzo es persistente y se ha mantenido. En los hospitales se nota en los equipos directivos y se nota en esta jornada hoy día, o sea yo nunca me imaginé que iban a tomarlo tan seriamente, o sea que ellos efectivamente iban a seguir haciendo el esfuerzo para adelante, o sea lo que se avanzó no se retrocedió nunca más”.

**¿Y específicamente en qué cosas notas eso?, ¿en qué notas los avances?**

“Por ejemplo yo que por mi pega de comunicaciones voy a los hospitales, a los actos y a los reconocimientos, todo ese tema, y muchos de ellos en los discursos los centran en las evaluaciones, y ahora ellos hacen un recorrido de la historia, eso lo utilizan como su estrategia, revisar en su historia las cosas que a ellos les han impactado y lo empiezan a enfocar desde el aspecto emocional, dicho se nota mucho en los discursos que los directivos dan en los hospitales, y cuando me llaman y dicen mira queremos hacer este tipo de reconocimiento, y se les nota la mirada apreciativa, y hacen su esfuerzo”.

**¿Y eso cómo a tu juicio ha impactado en los equipos en el servicio?**

“¿Y en la gente en general...?... Yo no veo todavía el impacto en los hospitales, pero si se ve en como ellos llevan su tarea, en la emoción que le ponen a su tarea, ya no la sienten como una carga enorme. Es otro el enfoque que le dan y siempre están como rebuscándosela en el aspecto creativo para darle esta mirada. O sea yo les valoro muchísimo el esfuerzo que ellos hacen, persistente, porque lo que ellos hacen en los hospitales de meter la mirada apreciativa es un ejercicio de construcción, es como que son pioneros, entonces ellos se las rebuscan y ellos siempre saben cuándo están como negativos- no, no eso ya no, eso nada que ver- dicen”.

**¿Y en ti misma ha pasado?**

“Sí. Yo lo he notado porque también, es que, es como que uno cambió, en mí también hay un enunciable (sic). A mí me da risa cuando lo veo en ellos y también lo veo en mí, como que es un cambio bien profundo, entonces de repente a mí me pasa con mi equipo y yo digo en realidad, y ellos como son un equipo más chico ya lo tienen más incorporado, entonces me dicen pero eso ya no, ya no, y en realidad ya no, en realidad si estoy mal, entonces ellos también, como que logré traspasarles la mirada y ellos me la refuerzan a mí, así que es bien bonito”.

**O sea ¿se sostiene?**

“Sí, es súper sostenible. Es que yo creo que ellos también se sorprenden de que haya sido tan sostenible, a lo mejor porque es fácil porque va con su alma a lo mejor el cambio que hicieron, entonces por eso yo creo que lo han sostenido en el tiempo”

**Entrevista 10: Érica L., Subdirectora de proceso del complejo Barros Luco.**

**Han pasado seis meses desde que terminó el FEDRA, desde la última vez que nos juntamos cuando cerramos el proceso, ¿qué queda? ¿Qué se ha mantenido, qué ha pasado contigo, con el equipo, con los directivos que participaron en el diploma respecto del FEDRA?**

“De partida lo aprendido en relación a la apreciación indagativa (sic) ha servido para enfrentar lo nuevo, las nuevas cosas, para que no nos derrumbemos en la primera, o por lo menos yo no me derrumbé en la primera, si no de verlo como de otra forma, de abordarlo de otra manera. De que las personas que están haciendo las cosas, tenemos que seguir con lo mismo, la verdad es que somos los que estamos y somos lo importante. Yo creo que ese ha sido el cambio, como que de repente antes era como que todo no sirve, que hay que cambiarlo todo, pero no, no hay que cambiarlo todo, hay que verle lo bueno que tiene esto, repensarlo de otra manera y enfrentar lo que viene con esto, para eso me ha servido a mí en lo personal y en el trabajo que yo hago.

Y en relación al FEDERA mismo, a nuestro trabajo de continuidad, que teníamos con Rolando, nosotros hemos seguido trabajando juntos, de hecho hemos seguido armando flujos que se nos caen y que volvemos a retomar, los dos seguimos trabajando por que la idea es llegar a tener de verdad un camino fluido entre los dos hospitales, y entonces lo estamos haciendo así. De hecho durante la semana pasada tuvimos la última reunión, ahora tenemos que seguir con otra. Armamos nuevamente flujos, porque los que habíamos armado se nos cayeron, tenían algunos problemas, y volvimos a re empezar y estamos en eso”.

**¿Y es como que si el proyecto de acción de alguna manera se ha mantenido entonces?**

“Sí. El nuestro sí, o sea todavía nosotros estamos trabajando en eso, así que nunca hemos pensado en dejarlo en todo caso, de hecho siempre hemos pensado que en algún minuto ustedes van a ir y nos van a decir: cómo están funcionando; y nosotros vamos a decir oh hemos fallado en esto, pero nos hemos reiniciado de nuevo y todo. Eso hemos estado haciendo, o sea para nosotros ha habido continuidad”.

**¿Y es ese sentido tú crees que ha habido un impacto más allá de ti, de Rolando, más allá del equipo de los que participaron? ¿Se ha traspasado algo al resto de los equipos, esta lógica, este modo de trabajar?**

“Es que la gente que estuvo en el FEDRA pertenece al equipo directivo del Complejo, los que fueron del Consejo Directivo están trabajando el tema. Yo diría que no es tan fácil traspasarlo si no lo vives, porque hay como que vivenciarlo en algún minuto, y ahí te hace clic, o ahí cambias el switch. Nosotros lo abordamos nosotros, y puede que a veces no tenga la misma importancia para el que no conoce, por mucho que uno explique, de repente, no es tan válido, no es igual”.

***Entrevista 11: Luis P., Subdirector del hospital Ezequiel González Cortes.***

**Luis hace seis meses terminó el FEDRA. ¿Qué queda del Fedra? ¿Qué ha pasado con lo que se aprendió para ti, para el equipo, para el servicio, desde tu mirada?**

“Lo primero el proyecto que realice en el Fedra lo sigo sosteniendo, porque era un proyecto a largo plazo, la cual si Dios quiere estamos terminando en febrero, nosotros lo seguimos trabajando y cumpliendo las etapas aquellas en que realicé el proyecto.

Queda, antes de salir de la última clase, yo di un poco mi opinión diciendo que las competencias blandas y las conferencias cortas. Finalmente las blandas eran las duras y las duras eran las blandas, me quedó súper claro. Por lo tanto eso es lo que me queda, queda un sabor profesional, quiero decir que ha aumentado mi desarrollo profesional. Miro las cosas desde otra perspectiva, de acuerdo a la metodología que ustedes usaron, como es que se llama, indagación apreciativa, desarrollé unos proyectos de mejor manera y al mismo tiempo enfoco los problemas desde otro punto de vista y desde otra manera. Antes era más tácito, era más tajante, y eso me ha servido mucho en el tema relacional”.

**¿Cómo ha contribuido este cambio tuyo al logro o al desarrollo del servicio de tu hospital en particular?**

“Es que hoy en día las decisiones que se toman, la dirección yo las bajo a los mandos medios, y las bajo con este núcleo apreciativo, y ellos lo toman de mejor manera, lo reciben mejor. Por lo tanto al recibirlo mejor, lo llevan a cabo de mejor manera”.

**Entrevista 12: Begoña O., Directora del Hospital Ezequiel González Cortés.**

**Begoña, tú participaste en el primer Fedra, el que hicimos con el central (SSMC), hace un año, un año y medio atrás. ¿Qué ha quedado para ti como directora, como profesional, como directiva del servicio y del hospital en particular de aquello que aprendiste en el Fedra?**

“Yo creo que lo que el Fedra puso en el plano de lo teórico y sistematizó en mí, era una experiencia personal que tenía, en que yo tenía la sensación que la emoción era importante, que el abordar las cosas de forma positiva era importante, pero me parecía que estaba situado en el argumento de la señora de la esquina, y por tanto yo misma peleaba contra eso, porque pensaba que eso no estaba anclado en argumentos organizacionales potentes. Cuando yo me encontré con el Fedra, y me empieza a decir que estas cosas no eran de la señora de la esquina, que organizacionalmente eran potentes, muestra elementos sistemáticos, teóricos. Para uno que es profesional, es tremendamente importante ver eso explicado en un terreno de lo teórico con evidencias. Entonces como que salió de mí un pedazo que estaba ahí, estaba intuitivamente ahí, y lo puso en un sitio distinto, y por tanto a utilizarlo sin vergüenza, sin sentirme menos, sino que al contrario, saber que era una herramienta súper potente. Y yo creo que eso me libero un pedazo que yo sentía que era súper potente y lo he usado, sin asco”.

**Tú llegaste a un equipo en que además habían participado algunos de ellos en el Fedra. ¿Dirías que notas una sintonía con lo que tú aprendiste, hay cosas distintas?**

“Sí. Mira sí, yo creo que sí porque a mí me sorprendió, yo llegué al Hospital y tenía una presentación que hice como al mes y ahí yo ponía que teníamos que hacer, en la organización, como un elemento paradigmático, entonces decía la organización uno tiene que abordar ponte tú participativamente, entonces ponía qué elementos más valóricos, en fin, me embuían (sic) a mí, como mi carta de presentación, y yo había puesto lo apreciativo, que era abordar desde las experiencias positivas, y con ese ánimo las cosas, y yo pensé que tenía que explicarlo más, y cuando me encuentro con un equipo que “ha sí, claro” y nadie me preguntó nada, yo sentí que ¡ha, qué pasó!, entonces ahí ellos me contaron que efectivamente estaban en esto, asique fue muy facilitador, porque independiente que esto hay que ir viviéndolo, hay que ir armándolo, no es solamente discurso, pero ya que el discurso este instalado, y que ya se vuelve parte del lenguaje “oficial”, ya te facilita, o sea ya tu puedes entrar a hablar, esto es patrimonio ideológico de esta organización”.

**¿Tú crees que en parte, lo que ha estado pasando en el Ezequiel, tiene que ver con esta perspectiva, con estas herramientas que adquirieron en el diploma, tanto tú como el resto del equipo?**

“Sí. Yo creo que hay gente que más significativa que otra, o sea ponte tú, en la experiencia personal yo creo que el Lucho es un tema. O sea al Lucho, de verdad, esta cosa le hizo sentido, o sea él, masculino, enorme, tremendo, le habían puesto un discurso, que seguramente, era el discurso de su abuelo o de su familia, pero alguien le puso un discurso, y esta cosa despejó eso y volvió a ser él, que seguro, y entonces a él sí que se le nota. Entonces eso yo creo que es un aporte significativo”.

***Entrevista 13: María A., Jefa de capacitación de la Dirección del SSMS.***

**Mari hace seis meses que terminó el Fedra, tú cumpliste un rol importante en el equipo pedagógico, pero no participaste del diploma. Viendo desde tu posición, ¿qué ha quedado, qué se ha mantenido, qué ha pasado que ocurrió en el Fedra seis meses después, en el equipo, en el servicio, en la gente?**

“Yo creo que alguna gente, como todo, cuando uno va decantando, es bueno que uno hiciera una evaluación como desde este tiempo, yo creo que la gente que se comprometió se quedó con el modelo y realmente les funcionó. A mí me ha extrañado, pero que de verdad resultaba. Y hay otros que son causas perdidas (risas), a esas hay que dejar de lado, que nunca lo tomaron, que nunca lo tomaron en serio, y así ha sido el resultado. Yo creo que de verdad a la mayoría le ha resultado, esta misma actividad de ahora es consecuencia de esto, antes de esto no hubiera sido, habría sido distinto, habría sido súper técnico. Incluso aquí, una infidencia, yo creo que gente que no hizo el Fedra dice – ¿y esto?- cómo extrañada. En cambio los que hicieron el Fedra..... se involucran rápidamente, lo hacen, pero ..... Un comentario que dice -¿Y esto qué es? Vamos a recibir como lo hacemos todos los cursos, contextos teóricos y después ya, trabájenlo..... y yo creo que la gente adoptó esta forma”.

**¿Tú crees que ha cambiado algo, la dirección, el tipo de dirección en función de esto, a la gente que lo adoptó?**

“Yo creo que el tipo de dirección se notó, uno escucha comentarios desde las horizontalidades, sí, les gustó, porque se notó que había una mirada distinta, la parada del equipo y de todos, hasta un lenguaje distinto. Y ni siquiera es el modelo apreciativo, -porque uno dice ha! Esta hablado apreciativamente- ha está hablando Fedra, en Fedra”.

**¿Y hablar Fedra que sería?**

“Hablar del modelo, después ha habido otros Fedra, pero ahí está hablando en lenguaje Federa”

**¿Ha sido instalado?**

“Sí”.

**¿Y qué específicamente crees que ha aportado ese modelo Fedra al Servicio desde tu mirada, desde lo que tú has visto?**

“Es la mirada de reconocer lo bueno, partir de lo bueno, porque siempre, siempre, siempre partimos de lo malo. -Que podemos mejorar-, esa era la frase típica, era nuestro paradigma. Ya como podemos mejorarlo, y-----<sup>29</sup> ya hagamos una cosa con buenas prácticas en la mía por ejemplo, yo no fui al Federa, pero conozco el modelo”.

Y vean que bien les resultó y como pueden hacerlo, para que los otros equipos, que no les resultó, vean su experiencia. Sabes tú..... O sea se ha extendido

**Entrevista 14: Juan Manuel T., Director del hospital El Pino.**

**Hace seis meses terminó el Fedra, tuvimos la última reunión más o menos, ¿qué ha quedado de eso en ti, en la dirección, en el servicio?**

“En mí ha quedado una manera diferente de ver la vida. En la dirección una manera nueva, pero difícil de ver la vida de otra manera, y enfrentar las dificultades o proyectos mirándolo de otras expectativas y no de los problemas. Yo diría que eso fundamentalmente”.

---

<sup>29</sup> ----- Fragmentos inentendible en la grabación.

### **Nueva pero difícil, ¿qué significa?**

“Que cuesta, que es un cambio de mentalidad. Fuimos formados de una manera, y esto es algo paralelo. A lo mejor para otros puede ser más habitual, pero por lo menos para mí es una manera distinta, no ver lo malo, no ver como siempre dicen la parte del vaso vacío, sino que ver lo que uno tiene, y de ahí construir. Entonces es una modalidad de no castigo, es una modalidad de ser más positivo, una modalidad de enfrentar la vida distinta, y eso es lo difícil de hacer y llevar a cabo en el diario vivir”.

### **¿Cómo de mantenerlo?**

“De mantenerlo, porque cuesta sacarse cincuenta años de historia”.

### **Y es ese sentido, ¿qué ha aportado esta manera distinta de ver las cosas al servicio, a tu Hospital en particular, a tu equipo? ¿Qué le agrega, que se hace de nuevo allí?**

“Yo creo que lo que aportado es primero conocer algo nuevo, cuando uno no lo conoce no existe. Una forma más creativa, una forma de ser de verdad más optimista, y ver que las cosas se pueden conseguir. Y eso, en muchas de las personas con quien trabajamos, hemos sido capaces de aplicarlo, pese a que tenemos dificultades y muchas diferencias”.

### **¿Tú crees que ha impactado algo, en los resultados, esta perspectiva de trabajo, esta manera?**

“Nosotros hicimos un trabajo que hasta el día de hoy y más yo diría, se ha potenciado, que lo que nosotros hemos conseguido se ha mantenido y hasta mejorado, y equipos que lo usan más, nos hemos dado cuenta que existe otro clima de trabajo”.

### **¿El trabajo que por ejemplo tú hiciste en urgencia?**

En urgencia sí. Y eso se ha mejorado, se ha mejorado más de las expectativas que yo le tenía. Hoy tenemos un servicio de urgencia, que por la creatividad del tipo y por el entusiasmo que le han puesto, porque en realidad pareciera que han hecho el curso ellos, hoy tenemos media hora de espera en nuestra posta, media hora. Bajamos de seis horas a media.

El día viernes, no miento, el día miércoles me llamó una paciente que tiene a su mamá enferma, entonces yo le digo ándate al tiro pero con paciencia, porque de seguro vas a tener que esperar un buen rato. Me llamó después y me dijo- doctor hay tres personas en espera y me dijeron que en



cinco minutos más me atendían-, no lo podía creer, estamos hablando de las ocho de la noche de un día miércoles.

Y fuera de esa parte, yo le digo un equipo que lo ha trabajado mucho, que fue ..., es espectacular esa gente, nada es problema, todo tiene solución, entonces de verdad ella lo trabajo bastante con su equipo. Pero también tenemos otra persona que no le encuentra mucho sentido y que encuentra que es una herramienta más, a mí me encantó y yo creo que hay que seguir trabajando, y en la entrevista yo quiero dejarlo declarado a nuestro profesor, a invitarlo a seguir profundizando, a nivel de nuestro hospital, para el próximo año.