

4.3 LOS ENFOQUES DE LA PLANIFICACIÓN

Autor: Joaquín Gairín Sallán. Doctor en Pedagogía. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la U. Autónoma de Barcelona.

Colaboran: Jordi López e Isaura Leal (apartado 3.2)

I. INTRODUCCIÓN: PRESENTACIÓN Y ORIENTACIONES

La planificación, entendida como sistematización previa a la intervención, es consustancial al proceso de formación. Si entendemos la formación como la actividad dirigida a conseguir unos determinados objetivos, no podemos concebirla sin una mínima sistematización que permita ordenar los procesos y actividades a realizar.

El cambio espontáneo siempre se dará queramos o no y, por ello, no puede ser objeto de intervención. Nuestras energías se han de dirigir a un cambio planificado que nos permita orientar las acciones en la dirección formativa que deseamos. Solo desde esta perspectiva tiene sentido hablar de organizar procesos formativos y de estructurar esquemas de trabajo que permitan orientar su realización.

Ahora bien, podemos estructurar la realidad de una manera muy general, utilizando esquemas que caractericen los grandes pasos a realizar, o bien hacerlo de una manera muy operativa, concretando al máximo las secuencias y actividades a realizar. También podemos tratar de establecer el curso de acción con mucha anticipación, planificaciones a largo plazo, o hacerlo en momentos cercanos a la acción o previos a la intervención inmediata.

Surgen así diversas maneras de entender y aplicar los procesos de planificación: desde una manera muy estructurada y centrada en la acotación de las partes a considerar a procedimientos que ponen énfasis en los procesos de participación o proporcionan pautas de sistematización indicativas.

Hablamos así de enfoques de planificación y, al respecto, identificamos, de acuerdo con los enfoques paradigmáticos habitualmente considerados, los tecnocráticos y los culturales y socio-críticos

El esquema tradicionalmente utilizado ha sido el que consideraba una secuencia de acción lineal, donde se apreciaban momentos como los relacionados con la detección de necesidades, elaboración de programas (con sus objetivos, actuaciones, recursos, responsables, temporización y otros elementos), su desarrollo y evaluación. Este planteamiento, que identificamos como tecnológico, sigue siendo válido como instrumento para desarrollar procesos formativos de acuerdo a políticas establecidas previamente. No obstante, su utilización exclusiva puede olvidar las posibilidades que ofrecen enfoques que enfatizan en la participación como instrumento de formación y cambio o la reflexión sobre la práctica como método de mejora permanente.

Las nuevas visiones sobre el funcionamiento de las organizaciones y los procesos de cambio enfatizan en la importancia de la persona como factor estratégico a la vez que evidencian la importancia de posibilitar procesos que logren cambios efectivos y que dejen una capacidad instalada en las organizaciones.

La planificación a realizar en los nuevos planteamientos trata así de servir tanto a la ordenación de realidades como a los procesos de participación, de desarrollo profesional y de innovación institucional.

El presente crédito nos aproxima a varias formas de concebir la planificación y su desarrollo, debiendo entender que ninguna de ellas se puede decir, de antemano, que sea la mejor. La más adecuada dependerá de la filosofía y objetivos que pretenda una organización y del rol que en ella desarrolle la formación. No obstante, se presenta un modelo que puede ser integrador de las diferentes posibilidades que conoceremos.

Su desarrollo parte de aportaciones anteriores situadas en Gairín (1996, 1997 y 2000) y debe de considerarse relacionado con los créditos anteriores y posteriores del mismo módulo.

II.- PROPÓSITOS / OBJETIVOS

El presente crédito le presenta diversas formas de entender y desarrollar la planificación, combinando aspectos conceptuales, metodológicos y operativos

Los objetivos pretendidos, más específicamente, son:

- Identificar modelos de planificación en función de los procesos considerados.
- Conocer algunas propuestas que se identifican con diferentes enfoques de planificación.
- Promover la reflexión sobre la utilidad y sentido de los diferentes enfoques de planificación.

III. ESQUEMA DE CONTENIDOS

1.- LA PLANIFICACIÓN DESDE UN ENFOQUE TECNOCRÁTICO

1.1.- La selección del modelo de análisis.

1.2.- La delimitación de necesidades

1.3.- El establecimiento de prioridades y elaboración de planes de acción

1.4.- El seguimiento, evaluación y mejora de la planificación

2.- LOS ENFOQUES CULTURALES y SOCIO-CRÍTICOS

2.1.- Los grupos de mejora

2.2.- La Revisión basada en la Institución

3.- UNA PROPUESTA PARA ORIENTAR A LOS PLANIFICADORES

3.1. Planificar en tiempos de incertidumbre

3.2.- Un Modelo para planificar la calidad de la formación

3.2.1.- El Momento político

3.2.2.- El Momento de las personas

3.2.3.- El Momento del diseño.

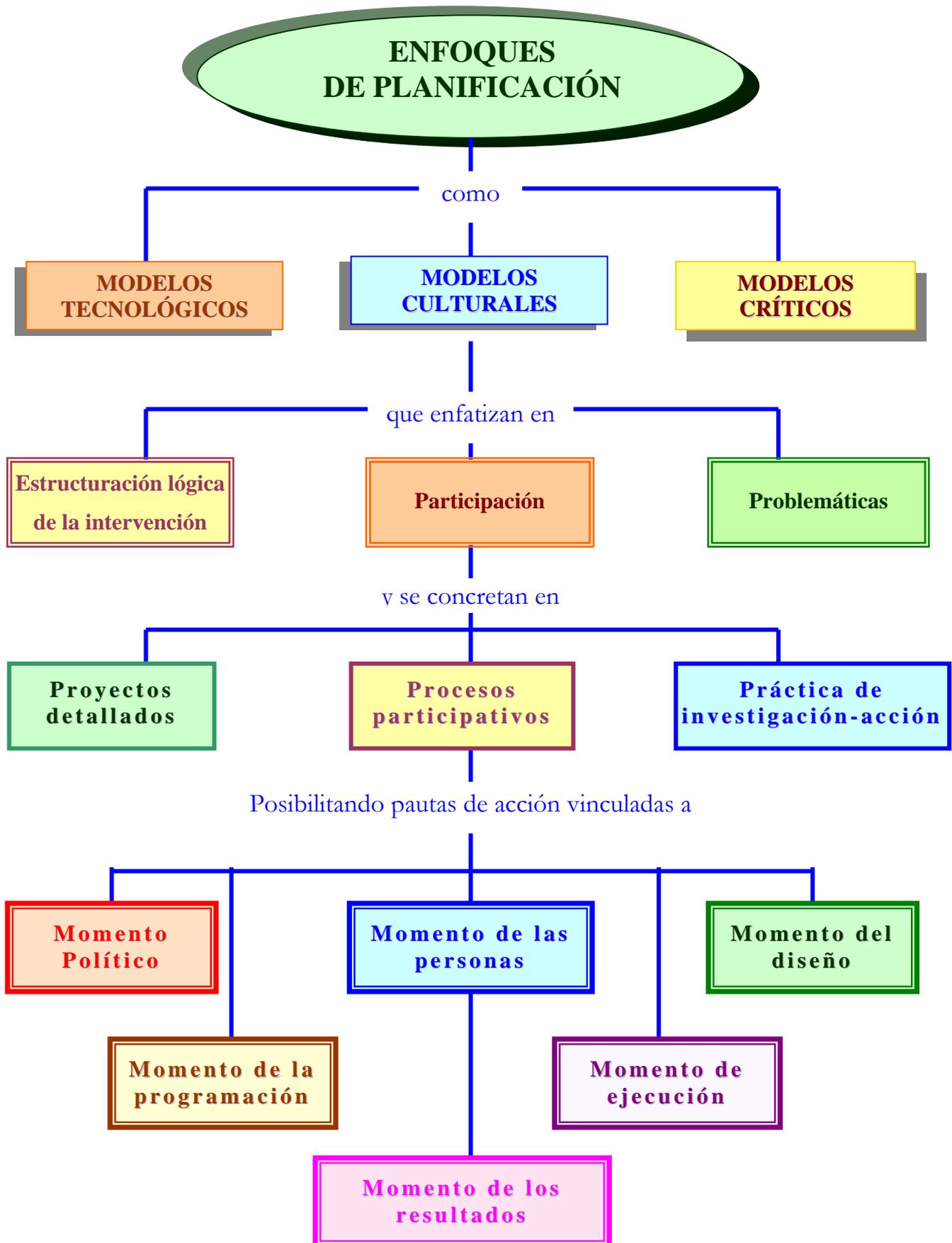
3.2.4. El Momento de la programación.

3.2.5.- El Momento de la ejecución de la formación

3.2.6.- El Momento de los resultados.

4.- A MODO DE CONCLUSIÓN

III.- ESQUEMA CONCEPTUAL



IV.- DESARROLLO DE CONTENIDOS

1.- LA PLANIFICACIÓN DESDE UN ENFOQUE TECNOCRÁTICO

Este enfoque ha estado presente en la actividad formativa desde los inicios de su institucionalización y aún es el más utilizado actualmente. El proceso de racionalidad se orienta aquí a la concreción de pautas secuenciales, más o menos definidas, que ha de seguir la planificación.

Normalmente, y más allá del desarrollo que luego hagamos, se consideran normalmente como componentes de un Plan los siguientes: Misión/Política, Análisis estratégico, Formulación de la estrategia, Objetivos a largo plazo, Programas integrados, Seguimiento, Planes operativos y Resultados. Cada componente se desarrolla individualmente, pero todos están relacionados tratando de conseguir una propuesta sencilla (comprensible), práctica (realista), clara (sin confusiones), flexible, (cambiante) y completa (incluye todo)

1.1. La selección del modelo de análisis.

La intervención sobre la práctica precisa de un esquema de referencia que opta por una determinada explicación de la realidad y de lo que en ella es importante. Las posibilidades son muchas como puede apreciarse, por ejemplo, en la recopilación de modelos de planificación que realiza Palma (1993: IX).

El *modelo de Steiner* (presentado en el gráfico 1), representa una síntesis de muchos de los modelos que en la actualidad se están aplicando. Su característica fundamental es la aplicabilidad a todo tipo de organizaciones, de estilos de dirección y de etapas en el desarrollo de los procesos formalizados de planificación.

Un primer elemento que considera se refiere la necesidad de establecer un plan previo a la planificación, que contemple de una manera interrelacionada tanto las expectativas internas y externas existentes como los datos que se poseen y las características de los contextos de actuación.

La planificación estratégica permite determinar los principales objetivos de la organización y los criterios que afectan a la adquisición y organización de los recursos implicados. Se engloba en

ella tanto las misiones y objetivos como las estrategias (medios para desplegar los recursos) y políticas (marcos en los que se mueve la acción) que se establecen a largo plazo.

La programación a medio plazo (cinco años) se realiza mediante planes detallados, coordinados y globales que consideran los márgenes establecidos en la planificación estratégica. Se completa con la planificación a corto plazo que considera en una perspectiva de más detalle, los planes tácticos y las programaciones de ejecución.

Por último, las etapas de implementación, revisión y evaluación de planes permiten establecer mecanismos de control y revisión de lo que está realizando.

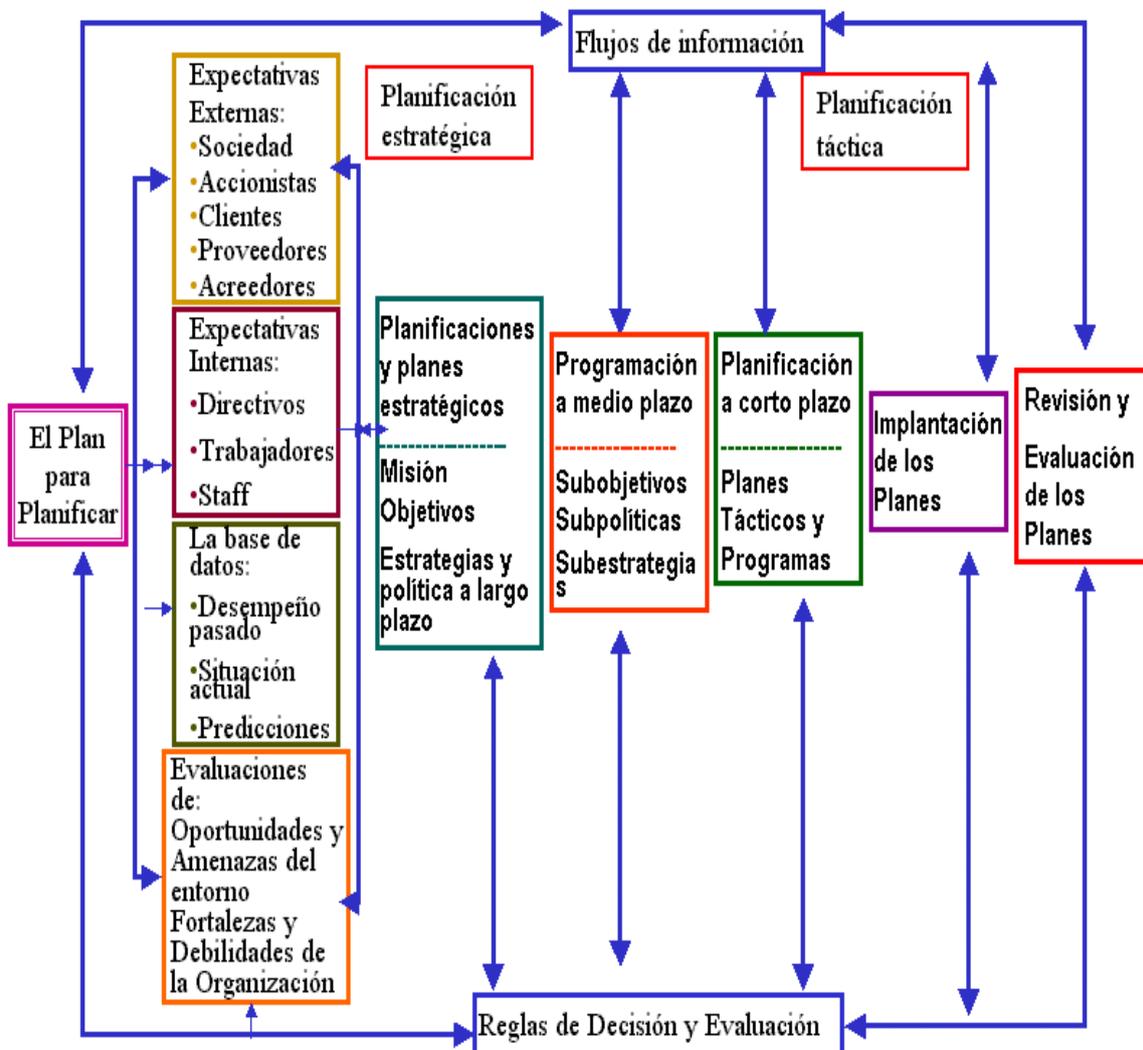


Gráfico 1: Modelo de Steiner (1979.2)

Modelos similares al anterior mantienen en común una cierta linealidad, que si bien puede hacerles útiles para preparar esquemas generales de acción, puede resultar un inconveniente cuando se trabaja en procesos concretos o a niveles de planificación reducidos (territorio, una institución, un servicio, etc.). Parece necesario en este contexto retomar enfoques que ya consideran la flexibilidad como meta en su estructuración operativa. Al respecto, presentamos un ejemplo de la **planificación contingente** (Cuadro 1).

CUESTIONES A RESOLVER	ACCIONES A EJECUTAR
Paso 1: Identificar momentos críticos	
<i>¿Qué puede suceder?</i>	A. Listado de los eventos que pueden suceder. Determinación de los que tienen una significación crítica para la organización
<i>¿Cómo incidirá en la organización?</i>	B. Evaluación y selección de las contingencias
<i>¿Qué posibilidad existe de que suceda?</i>	C. Estimación de la posibilidad de ocurrencia
Paso 2: Establecer momento de arranque	
<i>¿Cómo sabemos que va a ocurrir?</i>	A. Listado de indicadores relacionados en la aparición del evento
<i>¿Qué puede alertar?</i>	B. Identificación de los responsables de explorar los indicadores señalados
Paso 3: Delimitar respuestas	
<i>¿Qué hacer si ocurre?</i>	A. Determinar la estrategia que centraliza (o capitaliza) el efecto de la contingencia
<i>¿Qué efecto tendrá sobre el evento?</i>	B. Estimar el impacto de la estrategia propuesta
<i>¿Cómo será la respuesta?</i>	C. Estructuración de un programa con asignación de tiempo, responsables y mecanismos de control

Cuadro 1: Un modelo de Proceso de Planificación Contingente (Adaptación del propuesto por Rodelle O'Connor)

La planificación contingente establece cursos de acción alternativos que se pueden tomar si un plan propuesto es interrumpido de forma inesperada o no resulta apropiado. Un ejemplo podría darse si, ante una posible restricción económica, se deciden plantear dos alternativas y, por lo tanto, dos planes de acción: sobre la situación favorable y la desfavorable.

El modelo presentado en el gráfico 2 asume planteamientos de los modelos anteriores. Presenta la secuencia conceptual que sirve a la elaboración de programas de formación y junto a ella se especifican las acciones de carácter estructural y operativo que se derivan de esa secuencia.

Otras observaciones complementarias que se pueden realizar son las siguientes:

1. Realidad socio-cultural, política institucional y política de formación mantienen entre sí un alto nivel de coherencia. De hecho, las instituciones y los programas que realizan suelen responder habitualmente a las necesidades socioculturales, de la misma manera como la política de formación se considera un aspecto de la política institucional. No obstante, se pueden producir disfunciones en este esquema lógico, como sucede cuando la política institucional no responde a las necesidades contextuales o la formación no se mueve en los parámetros deseables; también puede suceder que la realidad socio-cultural no defina claramente las funciones de las instituciones o que éstas no clarifiquen sus metas, favoreciendo así, indirectamente, ciertos niveles de autonomía que se toma la formación en relación a definir los supuestos parámetros de política institucional.
2. La política de formación se concreta en la realización de programas que buscan satisfacer determinadas necesidades. La priorización que se hace de las necesidades a satisfacer (individuales o sociales; expresadas o percibidas; etc.) determina claramente el tipo de objetivos que ha de perseguir el programa, las acciones a realizar y la naturaleza de los procesos de intervención.
3. La secuencia conceptual no sólo delimita la estructura de los programas sino que también define las actuaciones que a nivel operativo hay que realizar. Así, el establecimiento de mecanismos de seguimiento y control conlleva actuaciones de guía, motivación, formación y supervisión y la autonomía definida puede afectar en mayor o menor grado a aspectos curriculares, organizativos, administrativos u otros.
4. La secuencia operativa delimita el conjunto de actuaciones generales que se derivan de una determinada decisión, considerando que pueden haber otras más específicas. Así, el desarrollo del programa, además de lo mencionado, puede incluir actuaciones de guía, motivación y supervisión y también contemplar procesos de negociación, la estructuración de medios de acción o el control de procesos y resultados.

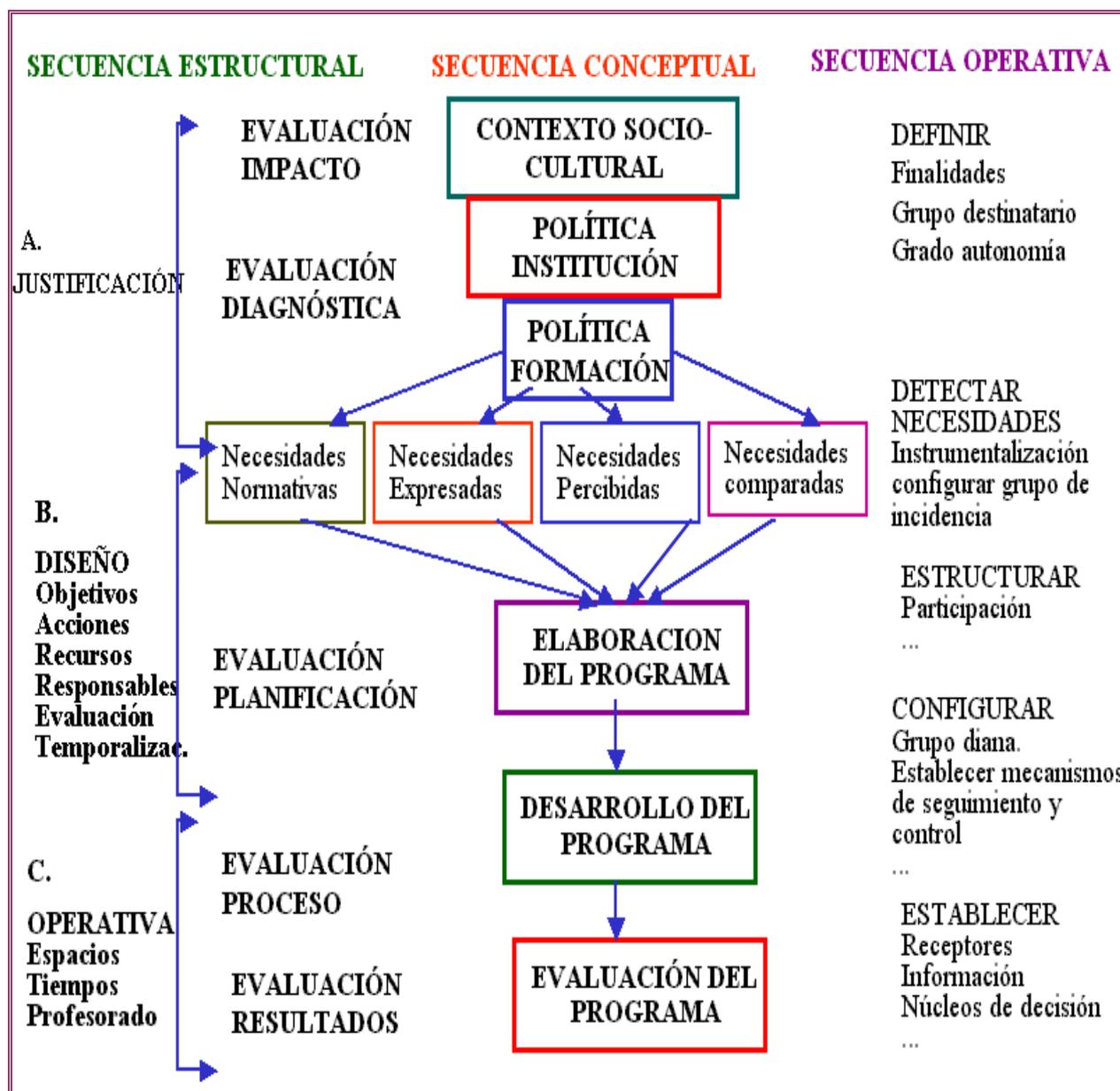


Gráfico 2.- Secuencia conceptual, estructural y operativa en la elaboración de programas

- Se representa una secuencia lineal, si bien se concibe el proceso desde una perspectiva más dinámica que puede representarse mejor a través de una espiral sucesiva como la que mostramos en el gráfico 3. Bajo esta perspectiva, el proceso constante de innovación y cambio es el resultado de un proceso reflexivo que conlleva el establecimiento y ejecución constante de planes de acción.

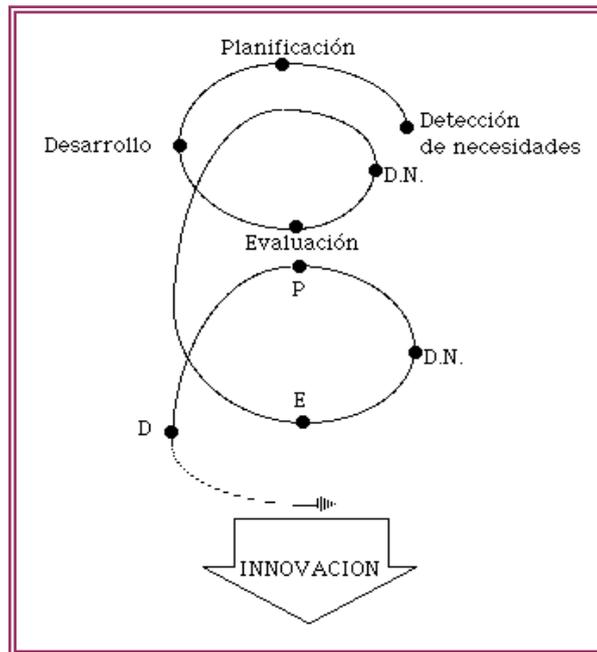


Gráfico 3: Secuencia en espiral que conceptualiza la elaboración de programas de formación.

6. Por último, no se puede olvidar el carácter interrelacionado que tienen y el ideológico que cumplen los diferentes componentes del proceso. Así, resulta evidente que la articulación de buenos programas de formación no solo depende de una adecuada detección de necesidades sino también de una clara definición política de lo que se desea y de la asignación de los medios (humanos y materiales, tanto en calidad como en cantidad) que se requieren. Por otra parte, la participación que se permite, la prioridad a necesidades del sistema sobre las de las personas, el uso de instrumentos estandarizados u otros aspectos reflejan determinadas concepciones de como se entiende la formación y su planificación.

El proceso de planificación deberá así partir de considerar la secuencia conceptual y situarse en lo estructural u operativo, de acuerdo al momento de actuación en que nos situemos. Paralelamente, destacamos que los procesos de planificación y evaluación deben estar plenamente conectados.

Cuando planificamos, hemos de pensar en el producto final o en los resultados que queremos obtener, serán estos los que determinarán las conductas deseables en el puesto de trabajo, los

aprendizajes que al respecto cabe proporcionar o tener y las actitudes necesarias para que el aprendizaje sea posible. Cuando evaluamos, deberíamos proceder en sentido contrario,

determinando si ha habido una reacción positiva al aprendizaje y, a partir de allí, evaluando los avances producidos, los cambios en el puesto de trabajo y las repercusiones en la organización.

Se deduce también de lo dicho que será muy difícil planificar si los marcos no están suficientemente definidos. Así, unas demandas sociales ambiguas, una política formativa o socio-económica contradictoria y poco especificada, una legislación con grandes lagunas serán elementos que influirán negativamente en el desarrollo de un proceso positivo.

1.2.- La delimitación de necesidades

El análisis de necesidades que aparece en el esquema de referencia (gráfico 2) íntimamente ligado a los procesos de planificación. Sea considerado como Identificación y Evaluación de necesidades, Análisis previo a la intervención, Análisis institucional, Diagnóstico de choque o bajo otras denominaciones, lo cierto es que resulta ser uno de los primeros pasos que hay que realizar al planificar procesos de intervención.

El hecho de hablar de necesidades de formación y no de problemas, opiniones u otros conceptos asume implícitamente la consideración de un cambio de enfoque en la delimitación de las finalidades a que ha responder la formación.

La posición tradicional de organizar la formación a partir de las opiniones expresadas por los usuarios ha supuesto en la práctica multiplicar esfuerzo y recursos, al fundamentar su gestión en un contenido muy voluble al constante cambio de circunstancias. Sin embargo, no siempre ha sido eficaz el olvidar los problemas base o las causas de los mismos que realmente inciden en el puesto de trabajo o en el ejercicio de la función.

A través de la evaluación continua de necesidades de capacitación se intentan definir las problemáticas reales que hay detrás de una situación determinada, identificar otras causas del problema que acompañan a las necesidades de capacitación y revisar si es posible intervenir, de tal forma que la permanencia de esos u otros factores no anule los posibles beneficios del aprendizaje. En definitiva, evaluar si los beneficios que se obtengan superarán los costes necesarios.

La delimitación de necesidades exige de planteamientos precisos y de técnicas específicas, tal y como se mencionará en el crédito 4 o puede verse en Gairín (1996, 2000). Puede exigir también de una planificación específica, si nos movemos en contextos de carácter macro (cuadro 2)

Detección de necesidades formativas de directivos (M. de Administraciones Públicas)					
¿Qué?			Quién	Cómo	Cuándo
Acciones generales	Tareas implicadas	Actividades a realizar			
1. CONOCER EL CONTEXTO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Recopilar normativa: organigrama, disposiciones de funcionamiento... ➤ Recopilar estudios / informes sobre problemáticas ➤ Delimitar operativamente la política del personal 	Análisis de funciones Análisis de problemas Análisis estadístico (cuadros a formar, distribución...)			
2. DEFINIR OPERATIVAMENTE EL MARCO DE LA POLÍTICA DE FORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Clarificar los objetivos de la formación ➤ Delimitar recursos disponibles ➤ Definir operativamente la política de intervención establecida (temporización) 	Realizar el mapa/ marco de la formación			
3. NEGOCIAR EL PLAN DE DETECCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Determinar las necesidades prioritarias ➤ Configurar el plan de actuación provisional ➤ Contrastar/ debatir el plan de actuación ➤ Redactar el plan de actuación definitiva 	Especificar el modelo de evaluación a utilizar Diseñar el plan de actuación Evaluar el plan de actuación			
4. INFORMAR A LOS IMPLICADOS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Elaborar dossier informativo ➤ Difundir la información ➤ Verificar su conocimiento/impacto 	Determinar cuál/es información/es Estructurar procesos de seguimiento y evaluación			
5. RECOGER INFORMACION	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Elaborar instrumentos ➤ Aplicar instrumentos 	Definir operativamente el cuadro de variables Estructurar procesos de seguimiento y evaluación			
6. ANALIZAR INFORMACION	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Determinar parrillas de análisis ➤ Definir sistemas de contraste ➤ Valorar la información 	Estructurar plan de análisis de la información Sintetizar información			
7. REALIZAR EL INFORME	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Determinar estructura ➤ Redactar informe sobre resultados ➤ Proponer alternativas 	Generar itinerarios formativos			

Cuadro 2: Supuesto plan de detección de necesidades (Gairín, 1992):

1.3.- El establecimiento de prioridades y elaboración de planes de acción

El análisis de necesidades realizado permite diagnosticar aspectos del funcionamiento institucional y contrastar las visiones personales de los diferentes protagonistas. Ahora, se trata de incidir en la práctica mediante la elaboración y desarrollo de un plan de actuación.

La concreción de una propuesta dirigida al cambio es una responsabilidad institucional, por lo que implica de adecuación a las políticas definidas, valoración de los recursos existentes, consideración de la conveniencia o no de determinadas propuestas, etc. En este sentido, debería ser abordada por el equipo directivo, que realiza las consultas pertinentes y que somete su propuesta a la aprobación de los órganos de decisión de la institución correspondiente.

La elaboración del plan de formación dirigido a la mejora exige respetar una determinada metodología, que puede considerar los siguientes procesos:

A.- Categorizar las propuestas de mejora a realizar.

Delimitadas las necesidades y consideradas las posibilidades de intervención, se podrían realizar tres grupos:

1. Propuestas de mejora que se pueden implementar rápidamente.
2. Propuestas de mejora que pueden ser objeto de atención en un período corto de tiempo.
3. Propuestas de mejora a plantear en próximos años.

B.- Seleccionar las propuestas de mejora a planificar.

Las propuestas de mejora del grupo 2 se deberían priorizar, de acuerdo a los planteamientos de la institución y a sus posibilidades de realización. Un esquema de trabajo que puede ayudar a concretar las actuaciones queda recogido en el cuadro 3.

	PRIORIDAD				
ÁREA DE MEJORA/ NECESIDADES EXISTENTES	1	2	3	4	JUSTIFICACIÓN

SITUACIÓN DE PARTIDA/ NECESIDADES EXISTENTES	MEJORA DESEADA/ NECESIDADES SATISFECHAS	DELIMITACIÓN DE OBJETIVOS

Cuadro 3: Hacia una delimitación de objetivos

Cabe considerar que las áreas de mejora (propuestas de mejora) seleccionadas no deberían ser muchas (quizá 3 ó 4), ser fundamentales para solucionar las necesidades detectadas y coincidir ampliamente en su importancia.

C. Elaborar planes de actuación

Esquemas que pueden ayudar a las concreciones son los que se especifican en el cuadro 5. Sin que necesariamente hayan de tener esa estructura, los apartados establecidos conviene respetarlos en cualquier plan de actuación.

				SEGUIMIENTO			
ACTUACIONES	RESPONSABLES	RECURSOS	TEMPORIZACIÓN	Quién/cómo lo realizará	Resultados esperados	Hechos que los avalan	Ajustes a introducir

Qué acción	Qué objetivo	Para qué implicados	Quién ejecuta	Qué desarrollo (Etapas, dimensión, funcionamiento,..)	Qué evaluación (Qué, Cómo, Cuándo, ...)	Que medios (Existentes, a obtener)

Cuadro 4: Esquemas de un plan de actuación

En general, no todas las planificaciones son tan detalladas. De hecho, hablaríamos ahora de un Programa de Actuación como concreción operativa de una planificación. En sentido estricto, sería la planificación operativa la que descendería a tal nivel de detalle y aún evitaría la concreción específica de recursos y temporalización (más propia de la programación)

Este plan de mejora vinculado a las necesidades existentes se debería incorporar al Plan anual que la institución realiza y compartir compromisos con otras actuaciones habituales o extraordinarias que el centro formativo haya programado.

D.- Articular los planes de actuación

Cada prioridad establecida puede generar un plan de actuación pudiendo pensar en varios modelos de planificación, según sea la articulación que se haga entre las diferentes aportaciones (ver Gairín, 1991:83-89):

a) Modelo sumativo

Este modelo sencillo nace de la suma de los planes específicos realizados por cada órgano y servicio de la institución. Su única conexión consiste en formar parte física de un mismo proyecto escrito. Su confección es fácil y tan sólo exige partir de un esquema que recoja los ámbitos organizativos susceptibles de planificación.

El desarrollo de planes aditivos puede también partir de la existencia en los centros de planes específicos a largo plazo. El Plan General queda conformado en este supuesto por la suma de actuaciones que corresponde realizar de todos y de cada uno de los planes específicos (Gráfico 4)

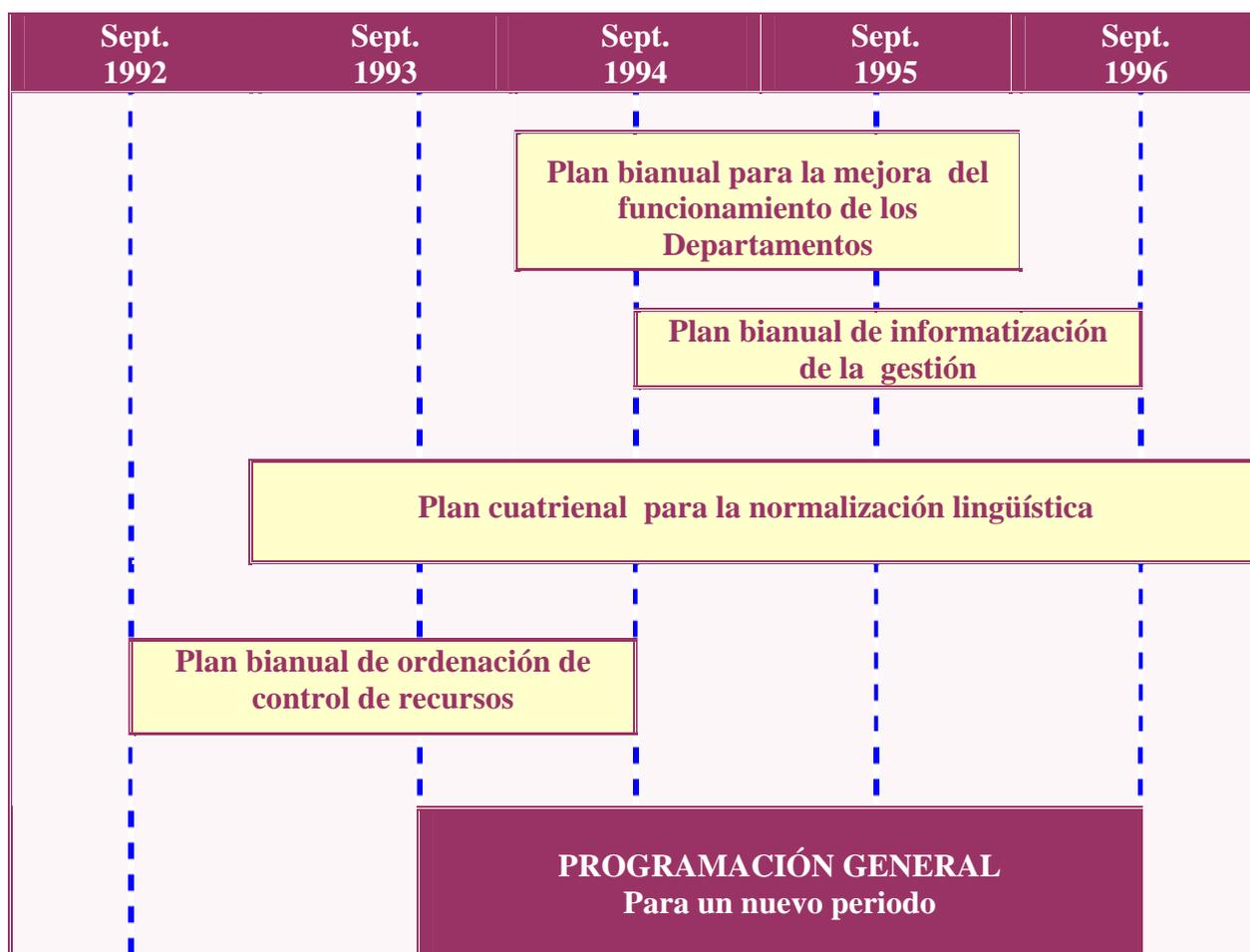


Gráfico 4: Diagrama de la estructura conceptual de un plan de actuación sumativo

b) Modelo global

La necesidad de atender las relaciones que ineludiblemente se dan entre los diferentes órganos hace insuficiente el contar con planes específicos aislados y exige de planteamientos más generales.

El modelo de Plan Global (gráfico 5) parte de la evaluación que hace la organización respecto al grado de cumplimiento de sus planteamientos institucionales (la Memoria puede cumplir tal función), determina prioridades y concreta sus actuaciones mediante planes específicos que implican a los diferentes órganos y personas de la institución.

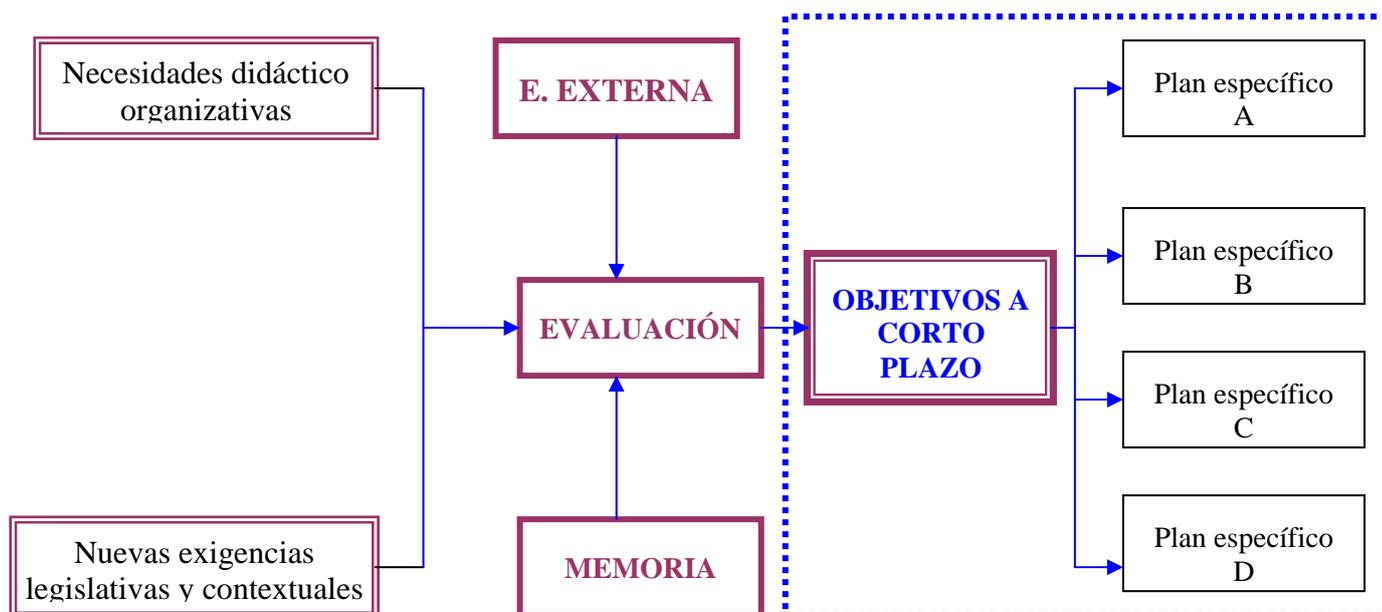


Gráfico 5: Diagrama de la relación entre el Plan General y Planes Específicos

c) Modelo combinado

Si bien, en este caso, se determinan los objetivos que afectan a todos los órganos y personas de la organización, y que a veces tienen su expresión en planes globales de ámbito restringido, también se permite la incorporación a los planes específicos de objetivos propios de la actividad que realizan los diferentes órganos y servicios

Este modelo supera la ineficacia a que puede conducir el modelo sumativo por la dispersión de planteamientos que comporta. Por otra parte, sin conseguir la coherencia que implica el modelo global, logra una alta coordinación de planteamientos y actuaciones en el centro.

La elección por parte de una institución de uno de los anteriores modelos utilizados para planificaciones amplias no es ajena a su propia historia y a su experiencia en planificación. Parece evidente que cuando no hay costumbre de planificar actuaciones en un centro formativo, lo más sensato es impulsar planificaciones a corto plazo de órganos y personas, independientemente de su interrelación. Posteriormente, se puede pensar en planificaciones a más largo plazo y lo más coordinadas posibles.

ACTIVIDAD DE APLICACIÓN

La presente actividad se relaciona con la tarea global de selección de criterios relevantes en el proceso de planificación. Le servirá para perfilar respuestas con relación a las actividades recogidas en la Guía del Módulo

Delimite el modelo de articulación de la planificación de la formación (sumativo, global o mixto) más adecuado para la organización en la que trabaja o va a utilizar como referencia para el trabajo del módulo.

Especifique algunos indicadores que permitirían valorar la calidad del plan articulado final.

E.- Experimentar su aplicación

El éxito de muchas planificaciones reside más en su aplicación progresiva y controlada que en la perfección de su diseño (que, por esencia, siempre es mejorable). Siempre es deseable, sobre todo en programas amplios, una aplicación secuenciada temporalmente que permita obtener información sobre el proceso formativo y aplicarla a las propuestas en curso o de futuro

El desarrollo eficaz de la gestión de los programas puede incluir, además, la consideración de actuaciones dirigidas a mejorar las posibilidades de éxito, como puedan ser el “Curso en vacío”, el “Pliego de condiciones” y el “Inventario de recursos”.

El “**Curso en vacío**” designa al desarrollo de un conjunto de tareas en las que participan directamente las personas responsables y coordinadores de la acción formativa junto con las personas formadoras que intervendrán en la. Su objetivo principal es preparar su desarrollo y ejecución de manera coherente y coordinada.

La realización de esta actividad con la presencia de los implicados (sino puede ser personal, puede hacerse mediante medios telemáticos o promoviendo relaciones entre pequeños grupos), permite dar a conocer y ajustar los distintos planteamientos tratando de evitar lagunas o solapamientos y aportando nuevas ideas para garantizar el éxito de la actividad formativa.

El “**Pliego de condiciones**” es un documento que recoge los acuerdos que se establecen entre las partes que intervienen en la gestión de la formación, normalmente responsables y formadores.

Suele recoger, a manera de memorial, los requisitos de funcionamiento pedagógico, económico y administrativo que van a regir en la acción formativa.

Por último, el “**Inventario de recursos**” es un archivo documental que permite la localización rápida de personas, instituciones, materiales de uso didáctico, documentos de apoyo u otras referencias necesarias para gestionar de manera rápida contingencias relacionadas con la gestión de la formación.

F.- Asegurar la dinámica adecuada

La realización de planificaciones y su concreción operativa (planes, programas, etc.) conlleva atender como mínimo a dos perspectivas: la estática (componentes y modelos) y la dinámica (procesos), que a continuación abordamos.

La elaboración de planificaciones no es un acto instantáneo, sino un proceso que lleva tiempo y que exige preparación. Por una parte, hay que considerar la naturaleza del documento de que tratamos: si es de corto o largo plazo, si abarca a toda o parte de la organización, si se trata de una revisión o de su elaboración inicial etc.; por otra parte, la realidad en la que nos situamos.

Se inicie el trabajo desde un planteamiento general o desde situaciones concretas, lo cierto es que la elaboración de cualquier planificación debería considerar algunos de los referentes que a continuación comentamos.

La fase inicial de **sensibilización** nos parece importante. A través de procesos de información y contraste de pareceres se intenta delimitar tanto la necesidad como la justificación de que exista un determinado plan institucional. Esta fase, que no debe excluir los procesos de deliberación, negociación y consenso, puede incluir, entre otras, actividades como:

- ⇒ Conocimiento y análisis de documentos de gestión (Plan estratégico, planes de trabajo, etc.) elaborados por la misma institución o por otros centros formativos.
- ⇒ Asistencia a actividades de formación dirigidas a analizar el tema sobre el que se desea incidir.
- ⇒ Realizar sesiones de trabajo en el propio centro formativo orientadas por un especialista en el tema a abordar.

- ⇒ Debates internos a partir de documentos o de la presentación que pueda hacer un técnico del centro.
- ⇒

Asumida la necesidad e importancia de planificar un aspecto relevante de interés para el centro formativo, se podrá determinar, a partir de un **diagnóstico inicial** el tipo de documento a realizar y su contenido. Éste delimitará de manera precisa, tal y como ya hemos dicho, los objetivos que se plantean, las actuaciones que los han de conseguir, los recursos necesarios, los responsables del proceso, los mecanismos de control que se establecen y la distribución temporal.

El diagnóstico inicial tendrá en cuenta tanto los condicionantes externos como los internos de la organización. Así, considerará tanto la normativa existente y los indicadores socio-culturales-económicos del contexto inmediato y mediato como las características de la institución: situación organizativa y funcional del centro, clima organizativo, nivel de implicación de los diferentes estamentos, estilo de gestión, liderazgo, etc.

El **preplaneamiento**, con lo que presupone de información a los afectados, acciones para el cambio de actitudes y motivación para conseguir su participación, puede considerarse esencial y prioritario. Es fundamental conseguir un acuerdo sobre la realidad de un problema y la selección de la estrategia adecuada para solucionarlo e implicar en la discusión a todos aquellos que han de participar en su resolución, ya que, en caso contrario, la eficacia se pierde por disminución de los efectivos convencidos e incluso por dispersión de objetivos.

Particular importancia adquiere la disminución de las resistencias al cambio debida, muchas veces, no tanto a una oposición lógica a los planteamientos y realizaciones como al miedo y angustia que suele producir todo lo desconocido y a la ruptura que implica el cambio respecto a la economía de los esfuerzos de mantenimiento.

La concienciación de la situación en la cual se produce la necesidad de elaborar un Plan de actuación puede favorecerse fomentando los procesos de información sobre los objetivos que se pretenden, facilitando su discusión y permitiendo la participación en el diagnóstico de la situación y en la elaboración del Plan.

El análisis que se haga de la realidad formativa puede ser el motor para la participación, motivación y cambio de actitudes de los miembros de la comunidad educativa. La actuación a

tal nivel consistirá en responder esencialmente a tres cuestiones: ¿Qué sucede? o describir la situación, ¿Por qué sucede? o determinar las causas y ¿Cómo podemos intervenir en la realidad de lo que sucede? o elaborar la planificación.

Como resulta evidente, el proceso descrito anteriormente adquiere más sentido cuanto mayor sea la complejidad de la planificación que se aborda o las repercusiones que ha de tener. Para pequeños planes de actuación (plan de actuación en la semana de inicio de curso, plan de intervención con la informatización de secretaría,...) el proceso puede/debe reducirse en sus fases y en el nivel de participación que implica.

1.4.- El seguimiento, evaluación y mejora de la planificación

De acuerdo con el sistema de seguimiento establecido, se trata de delimitar las problemáticas detectadas en el proceso de desarrollo de la planificación y de introducir las modificaciones que permitan solucionar las dificultades encontradas. Un esquema válido al respecto puede ser el recogido en el cuadro 5.

DEBILIDADES DETECTADAS	CAMBIOS INMEDIATOS	CAMBIOS A MEDIO PLAZO	CAMBIOS A INCORPORAR EN NUEVOS PLANES
<ul style="list-style-type: none"> ■ ■ 	<ul style="list-style-type: none"> ■ ■ ■ 		

Cuadro 5: Esquema para el seguimiento del plan de actuación

Por último, tan sólo cabe recordar:

- Todos los planteamientos y métodos deben revisarse de manera periódica y obedecer a ciclos de mejora.
- La revisión interna debe ser un procedimiento habitual en la consecución de la mejora.
- La dirección debe implicarse y servir como motor de cambio, favoreciendo y estimulando las acciones que tengan relación con la mejora.
- Es importante el *benchmarking* (analizar lo que hacen mejor otras personas o centros con la finalidad de emularlos) de los procesos clave o del funcionamiento general de l institución, lo que permite aprender de otros.

- Es importante reconocer los esfuerzos y resultados que tengan que ver con la mejora y que aporten soluciones a nuestros problemas.

El seguimiento de las diferentes planificaciones puede hacerse una manera intuitiva, revisando de manera periódica y sistemática la propuesta mediante reuniones o informes personales, o bien de una manera más objetiva mediante el uso de técnicas experimentales de planificación, desarrollo y control como son las redes PERT y las gráficas GANTT.

Tanto las redes PERT como las gráficas GANTT son técnicas de representación gráfica que parten del desmenuzamiento de un objetivo en tareas secuenciadas y relacionadas entre sí. El sistema PERT permite representar un proyecto con muchas variables y calcular el tiempo esperado para la consecución de un proyecto (en función de la duración optimista, pesimista y probable) y el camino crítico (sucesión de acontecimientos con mayor duración). La gráfica GANTT viene a representar la relación entre el trabajo previsto y el realizado, además de recoger el curso que se sigue en la realización de operaciones. El gráfico 6 recoge los resultados de la aplicación de las técnicas mencionadas a dos procesos de trabajo¹.

TAREAS	1ª semana	2ª semana	3ª semana	4ª semana
TÍTULOS		20 ___ 18	20 ___ 15	20 ___ 16
Registro fichero alumnos		4 ___ 2	8 ___ 7	8 ___ 9
Registro fichero profesorado	23 ___ 23			

SIMBOLOS

Comienza una actividad

Acaba una actividad

Porcentaje trabajo realizado en cada unidad de tiempo

Producción real acumulativa



Tiempo dedicado a actividades no productivas

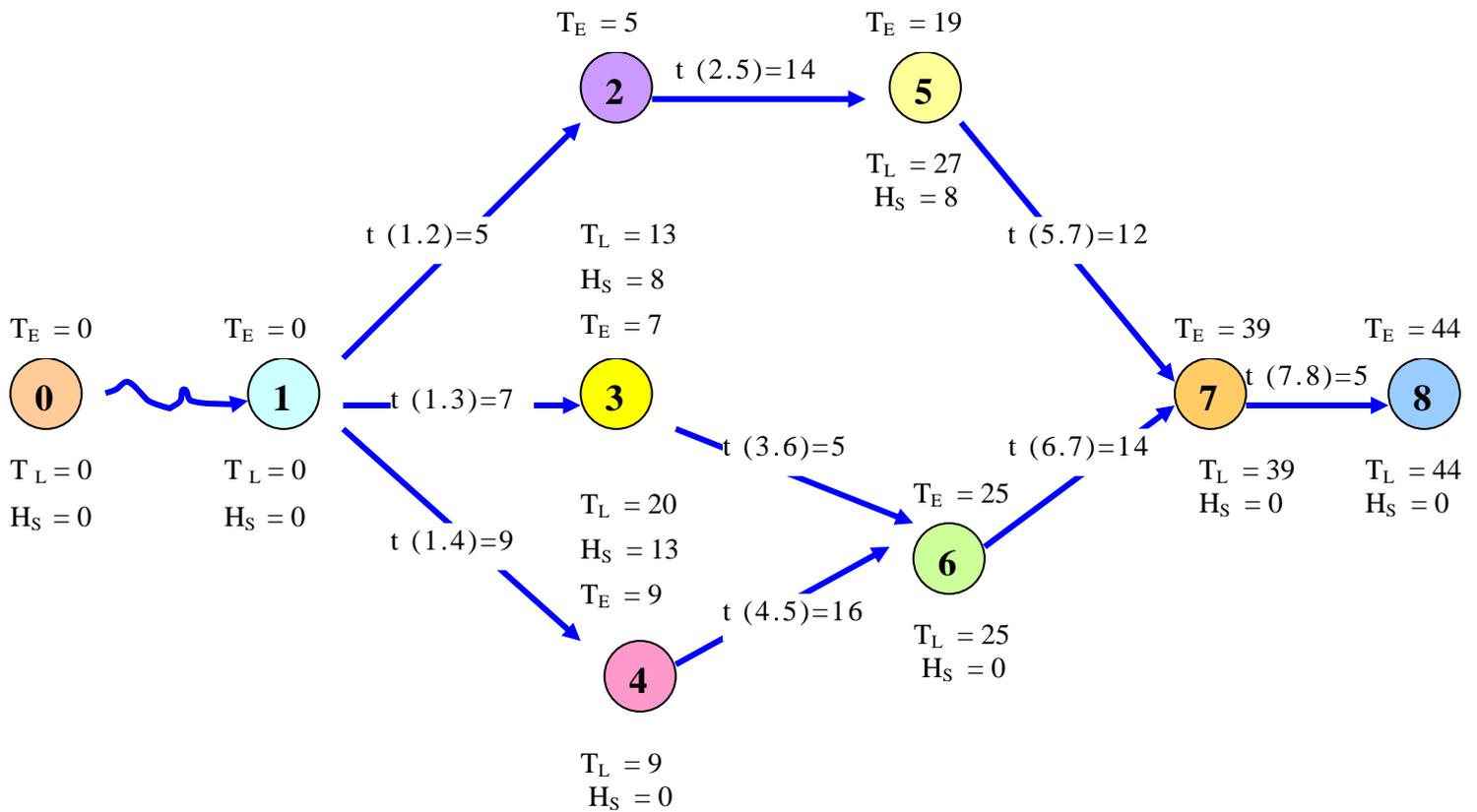


Número de unidades realizadas en la práctica



Número de unidades previstas

¹ Las técnicas mencionadas están ampliamente difundidas, pudiendo consultar la forma de aplicarlas en las obras ya clásicas de Collantes (1980), Gómez Dacal (1980:91-97), o Yu Chen (1983, 6a).



SÍMBOLOS

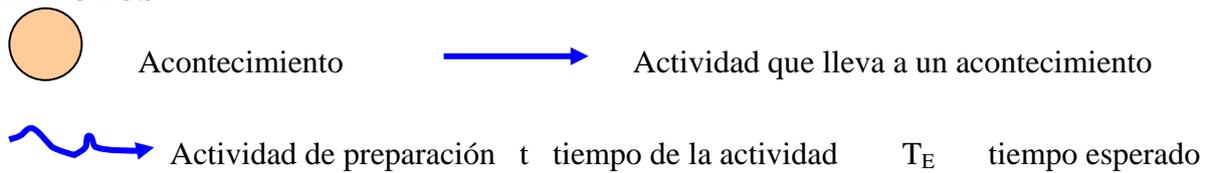


Gráfico 6: Ejemplo de red PERT y de gráfica GANTT (Gómez Dacal, 1980:87) (Gairín y Antúnez, 1986:27)

Más allá del control que se pueda hacer sobre los procesos regulares de la organización o de los procesos de ciclo, el seguimiento y control de los proyectos se puede hacer mediante tablas o gráficas lineales y el Cuadro de Mando

Las **tablas y gráficas lineales** se utilizan en procesos regulares y bien conocidos. Las tablas son matrices donde en uno de los ejes aparecen las magnitudes que se quieren medir (indicadores) y

en el otro el tiempo (semanas, meses). Se puede así representar la evolución temporal de un indicador y compararla con la deseada.

El **Cuadro de Mando** es un documento donde se reúnen los indicadores más relevantes para realizar el control de la ejecución. En realidad, está compuesto por un conjunto de tablas y gráficas (lineales, Gantt o PERT) asociadas a un lugar de trabajo o servicio. Normalmente, un buen Cuadro de Mando tiene indicadores de estructura (costos, recurso) y de proceso (número de actividades, fechas de ejecución...pero también de resultados (eficacia e impacto) y de evolución del entorno (indicadores estratégicos)

La función final del sistema de control de gestión es evaluar la ejecución y eso se hace en las dos últimas propuestas a través del análisis y valoración de la información proporcionada por los indicadores. Estos se consideran magnitudes asociadas a una actividad, un proceso, un sistema, etc. que permite, por comparación con los estándares, evaluar periódicamente las unidades de programación.

Los indicadores miden la variabilidad de una realidad, sea en relación a deseos expresados o en relación al tiempo de consecución. Básicamente, cumplen dos funciones:

- Función descriptiva, Aporta información sobre una situación determinada o el estado de un sistema y su evolución en el tiempo.
- Función valorativa, que permite apreciar los efectos provocados por una actuación

Su aplicación puede ser muy diversa, si bien se suelen considerar los indicadores de resultados, de procesos, de estructura y estratégicos.

El problema del seguimiento adecuado de las planificaciones, se haga o no con indicadores, no está en el instrumento (es fácil disponer de un programa informático que lo haga) sino en la selección de indicadores a considerar

El gran reto de los procesos de planificación no está tanto en su elaboración como en la realidad de su cumplimiento. Desde tal perspectiva, se hace preciso impulsar una aplicación de lo previsto que combine la necesaria flexibilidad con una cierta exigencia.

El Equipo Directivo es, por su situación y funciones, el que debe velar para que lo pactado se haga poco a poco realidad, apelando con ese fin a la responsabilidad de los diferentes órganos y apoyándose en las pautas y criterios que una evaluación sistemática le proporcionan.

Cabe señalar que el método de control más efectivo y eficiente es aquel que no se nota cuando se aplica y que, en consecuencia, no consume recursos al apoyarse en el control de las mismas actividades previstas. En este sentido, cabe desechar la tendencia a hacer informes específicos que a veces consumen más tiempo que el destinado a la actividad de que se informa.

La evaluación sistemática del seguimiento de las planificaciones entra de lleno en el proceso de seguimiento analizado y permite su modificación en función de las circunstancias. No impide, sin embargo, la necesidad de la evaluación sumativa que con carácter clasificatorio nos diga el nivel de cumplimiento de los objetivos propuestos.

Sea cual sea el proceso de evaluación a realizar, se hace evidente que:

- a) La evaluación debe estar planificada previamente.
- b) Toda evaluación ha de ser viable, útil, defendible técnicamente y aplicada éticamente.
- c) La evaluación ha de estar orientada a la toma de decisiones para la optimización y el perfeccionamiento de procesos y productos; también dirigida a verificar el impacto que la formación ha tenido en los puestos de trabajo y en la organización.
- d) La recogida y el tratamiento de los datos ha de ser objetiva; se ha de hacer siguiendo los planes establecidos en los modelos y diseños de evaluación.
- e) El proceso de evaluación separa las conclusiones derivadas de los datos y las interpretaciones que sugieren.
- f) El uso de una instrumentalización diversa (tanto de base cuantitativa como cualitativa) facilita una mayor información y, si siempre es la misma, posibilita a la vez la realización de estudios prospectivos y retrospectivos.

La consideración de las anteriores indicaciones en la evaluación no debe llevarnos a pensar que su realización exige una especialización técnica. Sin menospreciar ésta, las propias instituciones de formación elaboran pautas y criterios que orientan el análisis de las propuestas y faciliten su mejora.

Además de los instrumentos estandarizados, también pueden ser válidos para la evaluación de planes:

- a) Revisión de las actuaciones realizadas a partir de sesiones generales (Reunión de técnicos de formación) o parciales (Departamento, Ciclo...).
- b) Adecuación del debate de evaluación a un guión preestablecido.
- c) Debate colectivo del informe presentado por la Comisión existente o creada al efecto.
- d) Aplicación y análisis de los resultados de aplicar pruebas estandarizadas o específicas para estudiar aspectos relacionados con el proceso educativo y curricular.
- e) Debate sobre informes presentados por evaluadores externos.
- f)

Las debilidades delimitadas por la evaluación final y nuevos propósitos deben ser valorados por los responsables políticos y priorizados, estableciendo **planes de mejora** dirigidos a impulsar cambios e institucionaliza las mejoras que se crean pertinentes. Los planes de mejora normalmente incluyen:

- Los resultados que se desean, expresados en forma de objetivos, y los criterios de calidad esperados.
- La designación de los propietarios o responsables de las actuaciones de mejora.
- La concreción del proceso de trabajo que se ha de llevar a cabo con la finalidad de poder realizar una revisión continua.
- Las fechas en que se llevarán a cabo las acciones.
- El establecimiento de las características de coordinación y comunicación del trabajo realizado.

Se hace necesario coordinar la planificación y el desarrollo de las acciones y establecer una responsabilidad visible y específica. Las acciones han de ser reconocidas e integradas en la planificación anual de la institución

ACTIVIDAD DE APLICACIÓN

La presente actividad se relaciona con la tarea global de selección de criterios relevantes en el proceso de planificación. Le servirá para perfilar respuestas con relación a las actividades recogidas en la Guía del Módulo

Especifique un conjunto de acciones dirigidas a difundir y evaluar un plan de formación establecido.

Delimite con respecto a las acciones propuestas un conjunto de indicadores adecuados para su valoración.

2.- LOS ENFOQUES CULTURALES y SOCIO-CRÍTICOS

Los **enfoques culturales** dan importancia a los procesos, procurando mediante mejoras en la comunicación y participación que los implicados se identifiquen y hagan suyo el proceso de cambio. La planificación en este caso es muy general, no se encuentra acotada como en los planteamientos tecnológicos y conforma una unidad con los procesos de actuación y evaluación. Sirve, en todo caso, como medio y excusa para intercambiar puntos de vista, compartir criterios y participar en la elaboración de propuestas.

La **perspectiva socio-crítica** enfatiza en la naturaleza política de las instituciones, considerándolas como estructuras de poder, y en su capacidad para promover y transformar la realidad. La planificación debe evidenciar, al respecto, las disfunciones existentes y es el prólogo a un proceso de cambio que permita mejorar el valor y sentido social de las organizaciones.

La mayor utilidad de estas propuestas se encuentran en los procesos de auto evaluación institucional y en los procesos de cambio dirigidos desde dentro a mejorar los procesos y practicas formativas. Con gran repercusión en el desarrollo profesional de los técnicos de formación, sus limitaciones afectan, sobre todo, a la falta de propuestas prácticas sobre su aplicación en contextos formativos y a la falta de una cultura coherente con la naturaleza y sentido de las propuestas

Presentamos a continuación dos aproximaciones, realizadas desde el ámbito de la educación formal, que permiten apreciar un proceso más abierto y flexible que los anteriormente analizados. La primera de ellas enfatiza más en los procesos participativos, reconociéndose como una propuesta cultural; la segunda, sin abandonar la necesidad de la participación, sitúa más sus referentes en el contexto social y en el discurso entre los participantes (como método para extraer elementos que inciden negativamente en la solución de los problemas que se analizan)

2.1.-Los Grupos de mejora

Bajo el paraguas de mejorar tienen lugar experiencias muy diversas relacionadas con el tópico de círculos de calidad. Nosotros destacamos como significativa la desarrollada en la Universidad Autónoma de Barcelona. Iniciada a finales de 1994 con 7 grupos experimentales del área administrativa (4 de bibliotecas y 3 de secretarías de centro), el proceso de actuación ha seguido habitualmente las pautas recogidas en el cuadro 6.

1	Selección	1°	El proceso sujeto a mejora se elige de mutuo acuerdo entre el director del área y aquellos que van a participar en el grupo, teniendo en cuenta los criterios básicos de factibilidad, satisfacción de clientes y valor añadido de servicio (Más o menos)
2	Antes de iniciar	2°	Identificar el <i>output</i> del proceso: aquello que recibe el cliente.
		3°	Visualizar los grandes pasos del proceso (5 a 7)
		4°	Determinar la composición del grupo: a) permanentes (incluir proveedores y clientes), b) ocasionales.
		5°	Asegurar una sala de trabajo que reúna condiciones adecuadas.
		6°	Fijar fecha y hora semanal de reunión, así como los roles más indispensables: coordinador, redactor...
3	Definición	7°	Identificar el proceso y los requisitos del cliente: - requisitos de calidad externa e interna. - diagrama de flujo detallado.
		8°	Lluvia de ideas sobre aspectos a mejorar. - incluir cualquier aspecto: de plazos, actitudes, costes, cuellos de botella... - incorporar todos los temas que hayan sido objeto de alguna reclamación. - <i>no tratar ahora de cómo mejorarlos.</i>
		9°	Cuantificación y análisis de causas: - datos actuales de cada punto. - datos que faltan y pueden conseguirse con cierta facilidad. - datos que quedan como provisionales. - diagrama de causa-efecto.
4	Alternativas	10°	Lluvia de ideas sobre mejoras.
		11°	Valoración de las ideas: - ideas que no añaden valor. - mejoras demasiado complejas o a medio plazo. - mejoras factibles, a corto plazo, que añaden valor y sin costo especial.
		12°	Descripción de las mejoras y análisis de riesgos: - qué se hacía antes y qué se hará ahora. - riesgos probables y acciones preventivas.
		13°	Asignación de responsables y parámetros de medición: responsables y plazos; parámetros para medir el progreso (pocos).
		14°	Redacción de la propuesta y presentación al Comité de Calidad.
		15°	Aprobación o rechazo.
5	Prueba	16°	Implantación experimental de la mejora.
		17°	Captación periódica de datos, siguiendo los parámetros para medir el progreso.
		18°	Análisis de los datos.
		19°	Adaptaciones y correcciones.
		20°	Presentación de informe a Comité de calidad
		21°	Aprobación o rechazo.
6		22°	Implantación generalizada.

Cuadro 6: Grupos de Mejora. Funcionamiento paso a paso.

Sintéticamente, pueden destacarse los elementos más significativos de la propuesta:

- a) *Objetivo del proyecto de grupos de mejora.* Se trata de generar una serie de acciones de mejora de los servicios que ofrece la Administración de la UAB que se distingan: por su impacto en los clientes, su rapidez de implantación, su número, el no generar incremento presupuestario y el que sean impulsadas por aquellos que están más cerca de los destinatarios de los servicios en el trabajo del día a día.
- b) *Composición de los grupos de mejora.* Se trata de pequeños equipos temporales, formados por personas voluntarias, frecuentemente interdepartamentales o interniveles, que manejan propuestas visibles y graduales y que utilizan metodologías rigurosas de trabajo.
- c) *Los temas típicos* son, por ejemplo: reducción de plazos, simplificación de trámites externos, simplificación de procedimientos internos, desarrollo de nuevos servicios, eliminación de errores frecuentes, etc. Una concreción, en el caso de la UAB, nos lleva a temáticas como: reducción de los errores de información a los usuarios de las secretarías, autorientación en el uso de las bibliotecas, mejora de señalizaciones en áreas de mucha demanda de información, redistribución de tareas dentro de un servicio, etc.
- d) *Los criterios fundamentales para evaluar* el resultado positivo se refieren a: cambios significativos para los clientes, factibilidad a corto plazo, volumen importante de mejoras por año y que no haya incremento presupuestario y, si es posible, haya ahorro.
- e) *El funcionamiento interno* de los grupos se rige por las siguientes consideraciones.
 - ◇ Cada grupo se auto-organiza sin tomar en cuenta el puesto que ordinariamente tiene cada uno.
 - ◇ Reuniones semanales, de unas dos horas de duración.
 - ◇ Cada grupo nombra un coordinador y un relator.
 - ◇ Además de los miembros estables, el grupo puede solicitar la participación eventual de cualquier otra persona de la organización universitaria, incluso proveedores o clientes.
 - ◇ Cada grupo tiene un calendario tentativo para presentar su propuesta. Es conveniente que su duración no supere los tres meses. El Comité de Calidad vigilará este aspecto.
 - ◇ Se recomienda que los participantes hayan recibido una formación previa, para garantizar que se respete la filosofía y la metodología de trabajo.
- f) Finalmente, señalar que *El Comité de Mejora* responsable de los grupos se orienta a:
 - ◇ Mantener viva la orientación a la calidad-cliente.
 - ◇ Conocer y/o aprobar la implantación de los proyectos que los grupos vayan presentando.

- ◊ Sugerir nuevos temas.
- ◊ Buscar el apoyo de los niveles superiores, cuando se les solicite su colaboración.
- ◊ Promover la participación de todas las áreas.
- ◊ Organizar las acciones formativas convenientes para el desarrollo del proyecto.
- ◊ Hacer un seguimiento y evaluación de la fase experimental y decidir la implantación de esta metodología en otros servicios de la organización.

Salvando la preocupación economicista que se traduce en algunas de las propuestas, resulta indudable, como así sucede en la práctica, que este planteamiento es trasladable a otros ámbitos de los centros de formación. La planificación en este caso se preocupa del proceso, dependiendo de la dinámica e interés de los grupos de mejora.

2.2.- La Revisión basada en la Institución

Los modelos de investigación-acción (*Action Research*) se identifican como el estudio sistemático de tentativas de cambio y mejoras formativas que realizan los profesionales a través del análisis de sus propias prácticas y por medio de la reflexión sobre los efectos de sus acciones.

S. Kemmis estructura el proceso de investigación-acción sobre el eje estratégico, constituido por la acción y la reflexión, y el eje organizativo, en el que interviene la planificación y la observación. La dinámica entre ambas dimensiones ayuda a comprender la realidad y salvar los obstáculos que impiden su cambio. El gráfico 7 representa las relaciones entre los diferentes elementos

		<i>Reconstructiva</i>	<i>Constructiva</i>
Discurso:	entre	<i>4. Reflexionar</i>	<i>1. Planear</i>
participantes		Retrospectiva sobre la observación	Prospectiva para la acción
Práctica: en el contexto social		<i>3. Observar</i>	<i>2. Actuar</i>
		Prospectiva para la reflexión	Retrospectiva guiada por la planificación

Gráfico 7: Los momentos de la investigación-acción (Kemmis, 1984)

La investigación-acción responde a la necesidad de conocer y mejorar continuamente la realidad con la implicación de los técnicos. Sus objetivos se pueden concretar en (González y Latorre, 1997:209):

- Ayudar a los técnicos de formación a definir, orientar, corregir y evaluar los problemas propios de la práctica escolar.
- Despertar una mayor conciencia profesional entre los prácticos de la educación que buscan nuevas formas de plantearse y concebir la práctica educativa.
- Fomentar el trabajo institucional en grupo y conseguir la acción colaborativa de un grupo de personas para dar respuesta a sus problemas de una manera reflexiva y crítica.
- Proporcionar a los técnicos de formación una nueva dimensión de su rol profesional, la función investigadora, que les capacite para su desarrollo profesional y autonomía personal, en definitiva, que les haga más profesionales.
- Presentar a los técnicos de formación nuevos modelos y estrategias de investigación que les faciliten ser artífices del desarrollo de programas curriculares y ser los auténticos innovadores de la formación.

La esencia de la investigación acción es una espiral autoreflexiva formada por círculos sucesivos de reflexión, planificación, acción, observación, reflexión, etc. Las etapas a respetar son señaladas por Elliot y otros (1986):

- Una revisión de la idea general (en prevención y ratificación de las modificaciones que se pudieran haber producido en ella), junto a una descripción de los factores y acciones que se vayan a realizar para mejorar la situación inicial.
- La realización de negociaciones sobre el contenido de la mejora.
- La descripción, lo más detallada posible, de los recursos necesarios para lograr la mejora, así como de las normas éticas que han de guiar el acceso a la información.

Las concreciones del modelo han sido variadas desde las iniciales propuestas de Lewin. La RBE, la Revisión Basada en la Escuela y, por extensión en Instituciones de formación, como estrategia de cambio parte de algunos de los supuestos anteriores, apoyándose en la teoría de la organización y en ciertos aportes de los estudios sobre innovación. Desde el punto de vista organizativo tiene antecedentes en el Desarrollo Organizacional (surge al amparo del modelo de Recursos Humanos) y en las teorías de innovación difundidas a partir de los “80”.

La concreción de la RBE como movimiento se identifica con el Proyecto Internacional de Mejora de la Escuela (Internacional School Improvement Project- ISIP) desarrollado en catorce

países a partir de 1982 por la OCDE/CERI. El carácter sistemático de los procesos dirigidos a la escuela o a un subsistema de ella, la intencionalidad y el control del proceso de mejora, la interrelación entre la responsabilidad de las personas de dentro y los apoyos y asesoramiento provenientes del exterior, serán los aspectos más destacables. Una descripción más específica la realiza Bollen (1987), que describe tres posibles enfoques para caracterizarla:

- ♦ Como una técnica, en la medida en que su desarrollo ha ido acompañado del desarrollo de instrumentalización diversa relacionada con el diagnóstico y análisis de datos.
- ♦ Como una fase inevitable de cualquier proceso de innovación y mejora. A este nivel la naturaleza de la estrategia de mejora determina la naturaleza del proceso de RBE.
- ♦ Como una estrategia de mejora, más que un instrumento o herramienta o una fase del proceso. A este nivel presenta como notas relevantes:
 - ◊ Su sistematicidad, no sólo la reflexión.
 - ◊ Su objetivo a corto plazo es obtener información válida acerca de la eficacia organizativa.
 - ◊ Permite dirigir la acción sobre un aspecto de la organización o currículo.
 - ◊ Es una actividad de grupo que envuelve a los participantes en un proceso de colegialidad.
 - ◊ Óptimamente, el proceso es “apropiado” por la escuela o subsistema.
 - ◊ El propósito es el progreso hacia la idea de escuela que resuelve problemas o de la escuela relativamente autónoma. (Cit. Coronel y otros, 1994: 227)

Respecto a su **aplicación**, no podemos hablar de estrategias genéricas y universales, ni bien definidas ni establecidas a priori, pues su focalización en instituciones de formación concretas, con historia, cultura y propuestas de cambio diferentes, y a veces situadas en coordinadas políticas y sociales distintas, ha hecho que su desarrollo y articulación varíe de unos lugares a otros. Cabe, en todo caso, hablar de una estrategia comprensiva, intencional y flexible a los rasgos de cada institución formativa, lo que no supone pensar en un proceso desestructurado. De hecho, hay una cierta sistematicidad que permite hablar de 4 fases o etapas.

- a) La *iniciación*, centrada en las condiciones de actuación, supone el desarrollo de actividades tendentes a clarificar las formas, contenidos e implicados en la revisión. Resulta clave en la medida en que se consiguen procesos de clarificación e implicación personal y se delimitan condiciones infraestructurales para llevarla a cabo.

- b) La fase de *revisión*, dirigida al autochequeo del centro educativo o de una parte de él. Incluye un *análisis general*, que abarca la delimitación de instrumentos y permite la discusión y la reflexión conjunta dirigida a revisar o chequear los aspectos considerados problemáticos por los miembros de la institución. También a un *análisis específico*, focalizado en algún aspecto del currículo, cultura u otro aspecto particular.

- c) La etapa de *acción* clarifica, a partir de la información existente, los aspectos a mejorar, las estrategias a usar, la formación del profesorado necesaria y el conjunto de cambios a realizar con la delimitación de los apoyos necesarios y del control parejo que se ha de establecer.

- d) La etapa de *reflexión y evaluación* implica el compromiso con la revisión (incluyendo fechas), el análisis de lo realizado y los cambios de orientación, a la vez que una reflexión valorativa acerca de lo que ha ido ocurriendo en las diferentes fases. Esta fase conduce a reiniciar el proceso, si hay errores detectados o a enfocarlo a otros temas nuevos, iniciando el ciclo de nuevo.

Además de estas fases, cabe considerar el papel que en ellas desempeñan los diferentes protagonistas de la organización, sean directivos, profesores y otros agentes. También, la toma de conciencia de aspectos como la comunicación, la participación o la resolución de conflictos u otros aspectos como la modalidad de control o de formación que se establecen.

La consideración de estas perspectivas ha posibilitado el desarrollo de métodos específicos, del que cabe destacar el propuesto por Hopkins (1989) como GRIDS (Guidelines for Review and Internal Development in School), que describe las diferentes etapas o pasos que configuran el circuito que permite la mejora (cuadro 7)

FASES Y ACTIVIDADES	ROLES				
	OBJETO DE LA REVISIÓN	HACER REVISIÓN	GESTIONAR	APOYAR	CONTROLAR / INFLUIR
<p>CONDICIONES PREVIAS</p> <p>II. Fase Preparación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciación • Negociación sobre: <ul style="list-style-type: none"> - Participación. - Control. - Formación. • Decisión de proseguir • Entrenamiento para la RBE 					
<p>III. Revisión Inicial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificar la revisión. • Decisión sobre instrumentos. • Recogida y análisis de datos. • Informe y discusión de resultados. • Decisión de proseguir o no 					
<p>III. Revisión específica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer prioridades. • Planificar la RBE • Movilización recursos/expertos. • Formar para proceso de revisión • Recogida de información. • Validar conclusiones. • Feedback y evaluación. • Decisión de proseguir 					
<p>IV Desarrollo/implementación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer plan de acción. • Planificar para implementar. • Implementar plan específico. <ul style="list-style-type: none"> - Organización escolar - Materiales. - Estilo de enseñanza. - Utilización del conocimiento,... - Aceptación del cambio • Seguimiento y evaluación 					
<p>V. Institucionalización</p> <ul style="list-style-type: none"> • Controlar acciones realizadas. • Utilizar RBE en otras áreas. • Desarrollo de capacidad de solución de problemas como norma de escuela 					

Cuadro 7: Matriz del proceso de RBE (D. Hopkins, 1989:118)

Las aportaciones de la RBE a la potenciación de una institución formativa “reflexiva” y “autónoma” superan, en definitiva, los aspectos procedimentales y conectan con una nueva visión de la organización institucional, e incluso de la evaluación, innovación e investigación. Requiere un trabajo con y para la institución, que supera enfoques anteriores centrados en el trabajo sobre la institución formativa, favoreciendo el compromiso de todos sus componentes con la innovación y el cambio.

ACTIVIDAD DE APLICACIÓN

La presente actividad se relaciona con la tarea global de selección de criterios relevantes en el proceso de planificación. Le servirá para perfilar respuestas con relación a las actividades recogidas en la Guía del Módulo

De acuerdo con lo señalado en el crédito y su propia experiencia, realice un análisis de las posibilidades y problemáticas que acompaña la potenciación de los círculos de calidad en una organización.

Establezca indicadores que permitan valorar la existencia en una organización de procesos formativos vinculados a los círculos de calidad o propuestas basadas en la misma filosofía.

3.- UNA PROPUESTA PARA ORIENTAR A LOS PLANIFICADORES

La presente propuesta la realizan López y Leal (2003) e incide en considerar los procesos de planificación en base a momentos

3.1. Planificar en tiempos de incertidumbre

Los progresos conceptuales habidos entorno a las teorías psicopedagógicas de los aprendizajes han aportado una nueva perspectiva a los procesos planificadores de la formación. Además, los progresos habido en el campo de la gestión del conocimiento han modificado también como las organizaciones de la Sociedad del Conocimiento planifican la formación. Cualquier proceso planificador de la formación está condicionado por los siguientes hechos:

- El centro de gravedad de la formación ha pasado del formador al aprendiz
- La formación está asociada a resultados y a procesos estratégicos de cambio
- Alrededor de la formación coinciden múltiples intereses en juego

- Las personas participan en múltiples ámbitos formativos y aprenden en cualquier momento.
- Se aprende en tiempos de incertidumbre, de grandes y rápidos cambios
- Existe una mayor sensibilidad por la calidad de la formación.

Sin embargo, a pesar de este nuevo escenario, la mayoría de las organizaciones cuando planifican la formación aplican modelos muy tradicionales. Muchas de estas organizaciones, condicionadas por un enfoque conductista y productivista de la formación, consideran que la misión de los procesos de aprendizaje es asegurar el buen funcionamiento de los engranajes que permiten transformar las actividades en procesos productivos.

Diversas circunstancias han transformado el marco tradicional de planificación de la formación en las organizaciones. La primera de ellas es la emergencia del enfoque por competencias y su incidencia en las orientaciones psico-pedagógicas. En segundo lugar, ocurre hoy que los procesos de aprendizaje son más difusos y los contenidos de aprendizaje muy cambiantes, y todo hace que sean más difíciles de planificar de acuerdo con los criterios tradicionales inspirados, con mayor o menor grado, con el enfoque estático aportado por el denominado *Instructional System Design*.

El modelo planificador tradicional, basado en el desarrollo del modelo ISD – *Instructional System Design* – el cual fue conceptualizado por W. Dick y L. Carey (1978) a finales de los años 60. La novedad de Dick y Carey fue su propuesta de un método sistemático para diseñar y organizar los procesos formativos basados en cuatro grandes etapas^{2,3} bien diferenciadas. En la primera etapa se realiza la diagnosis de las necesidades formativas; a continuación se identifican los contenidos de aprendizaje, se diseñan las estrategias formativas y se programan; seguidamente se ejecutan y finalmente se evalúa la formación desde diferentes perspectivas. La etapa de evaluación permite analizar si se ha tenido éxito en el logro de los objetivos propuestos y examinar cómo se ha desarrollado el proceso de aprendizaje a fin de establecer guías de mejora para nuevas actividades formativas. En esta etapa se evalúa también el nivel de

² En enfoque planificador tradicional de la formación en los manuales anglosajones se denomina *Instructional System Design (ISD)*. en alguns ocasiones se le denomina también *SAT (System Approach to Training)* o *ADDIE (Analysis, Design, Development, Implement, Evaluate)*.

³ Office of Workforce Relations *A Guide to Strategically Planning Training and Measuring Results* U. S. Office of Personnel Management, 2000

aprendizaje de los participantes. El análisis de estos resultados permite también identificar nuevas necesidades formativas para futuras acciones formativas.

A pesar de la profusión de uso del modelo ISD para organizar la formación, muchos autores sostienen que este enfoque es limitado para atender adecuadamente los diversos desafíos que la Sociedad del Conocimiento plantea al desarrollo de los proyectos formativos. La situación nueva exige plantear la planificación de la formación desde la perspectiva de la definición de la calidad de los procesos formativos. Se debe prestar una mayor atención y preocupación por la calidad de los resultados de la formación; la calidad en los procesos formativos y en cómo aprenden las personas. No se trata tanto de idear nuevas maneras de planificar la formación sino de contemplar los procesos planificadores tradicionales bajo la nueva mirada que aporta la orientación hacia la calidad.

Alrededor de la planificación de la formación han surgido en los últimos tiempos distintas propuestas. Pero las diferencias entre ellas no son tan profundas como para hablar de modelos planificadores contrapuestos. Sea cual fuese el enfoque adoptado para planificar la formación y los aprendizajes, en este proceso deben desarrollarse las siguientes actividades⁴ consideradas todas ellas básica para una correcta realización de la formación en una organización.

- Definir las necesidades de formación a partir de los planes estratégicos.
- Revisar toda la información disponible para identificar las necesidades.
- Validar la lista de necesidades formativas
- Determinar cuáles son las estrategias más apropiadas
- Identificar quienes pueden ser formadores potenciales.
- Calcular los costos.
- Fijar prioridades
- Determinar cómo evaluar los resultados.
- Compartir el plan con los empleados, los directivos y los clientes.
- Ejecutar y supervisar
- Identificar las líneas de mejora de los procesos formativos

⁴ Modificado de *Getting Results Through Learning*. Federal Human Resource Development Council 1997

A modo de resumen se puede concluir afirmando que la realidad evidencia que el modelo planificador tradicional de la formación es fruto de una época dominada por unas concepciones de las organizaciones y unas técnicas de gestión inapropiadas para resolver los problemas que la formación debe atender hoy. Es necesario ofrecer un nuevo marco para planificar la formación donde se integren tanto aspectos de los procesos planificadores tradicionales como cuestiones estrechamente relacionadas a la mayor preocupación por la calidad de los procesos formativos y a la responsabilidad social de la formación en la Sociedad del Conocimiento.

3.2. Un Modelo para planificar la calidad de la formación

Para resolver la cuestión de la calidad de todo un sistema formativo se propone un modelo planificador orientado a mejorar los modelos planificadores tradicionales. Básicamente se propone complementar el sistema tradicional con aspectos aportados por la gestión de la calidad. Este modelo de planificación propuesto aúna el punto de vista planificador tradicional con algunas consideraciones del modelo de excelencia de la EFQM con las intuiciones y sugerencias aportadas por G. Le Boterf y sus colaboradores (1993, 2001). Además este modelo tiene también presentes los criterios propuestos en el modelo de Referencial de Variables⁵ junto con las orientaciones preferentes sugeridas por el sistema Q*For⁶ y el aprovechamiento de las normas ISO para el aseguramiento de la calidad; y amplía la comprensión de la formación desde la lógica de la gestión de la calidad como sistema.

El modelo planificador de la formación propuesto asume que, si el objetivo final es conseguir desarrollar las actividades formativas con niveles satisfactorios de calidad, es bueno plantear la planificación de la formación buscando lograr la calidad en cada uno de los diferentes procesos que permiten armar el sistema formativo de una organización. Este enfoque contribuye también a organizar la actividad formativa con otra lógica. Se trata de conceptualizar la formación como

⁵ El método del referencial de variables surgió en Francia y ha sido aplicado en algunas empresas españolas, especialmente en el País Vasco. Para mayor información consultar CIDEC Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, al Empleo y las cualificaciones profesionales. *La calidad de la formación*. Cuadernos de Trabajo nº 21, San Sebastián 1997

⁶ Varias instituciones formativas europeas han desarrollado, desde el año 1996 y dentro del programa europeo Leonardo auspiciado por la Comunidad Europea, el denominado Sistema Q*For para evaluar y certificar la calidad de la formación a partir de la adaptación de la experiencia desarrollada por la Fundación CEDEO. CEDEO es una fundación promovida por grandes empresas europeas, fundamentalmente holandesas y belgas, centrada en el desarrollo de los recursos humanos. El método CEDEO empezó a utilizarse en Holanda en 1989 y fue adoptado, posteriormente, por numerosas empresas de formación belgas a partir de 1992. En el ámbito formativo español el Sistema Q*For ha sido empleado, entre otras organizaciones, en la Diputación de Alicante y la Diputación de Badajoz, obteniendo ambas la correspondiente acreditación

una actividad sistémica que incluye ya, desde el principio, todos los elementos que definen la calidad del sistema formativo.

El modelo de planificación de la calidad propuesto se fundamenta en el desarrollo de varias etapas, calificadas de momentos, que se diferencian entre sí tanto por los objetivos perseguidos como por quienes son sus protagonistas y cuáles son los métodos empleados. Cada uno de estos momentos representa una manera de ordenar las distintas actividades del proceso planificador de la formación, no tanto por funciones o de acuerdo a las tradicionales etapas planificadoras, sino por procedimientos claves, donde cada uno de ellos aporta un valor específico a la calidad de todo el proceso formativo. Estos momentos son:

- Momento político
- Momento de las personas
- Momento del diseño
- Momento de la programación
- Momento de la ejecución de la formación
- Momento de los resultados

3.2.1. El Momento político.

En este primer momento del proceso planificador se deciden los grandes ejes estratégicos formativos de una organización y la dirección de las organizaciones asume su liderazgo. La calidad del momento político está determinada, fundamentalmente por tres factores. En primer lugar, por el comportamiento y la actuación de la alta dirección de la organización respecto al sistema formativo y al conjunto de decisiones de carácter estratégico que condicionan la definición de la política formativa. En este momento se elaboran las estrategias formativas básicas de la organización. En segundo lugar, la calidad está determinada también por las decisiones tomadas respecto a qué problemas u oportunidades de mejora de la organización quieren resolverse con las propuestas formativas y qué objetivos quieren conseguirse. En definitiva, qué se espera de la formación. Finalmente, por el grado de implicación que muestren los diferentes grupos de interés en el desarrollo del proyecto formativo.

Por todas las razones anteriores la calidad está condicionada por la adecuación de las propuestas formativas a las necesidades de la organización, tanto en sus aspectos más estratégicos y

operativos, como con los relacionados con la política de recursos humanos y al desarrollo profesional y humano de sus miembros. El momento político tienen muchas similitudes con el criterio 1 del modelo de la EFQM: *el liderazgo*. De acuerdo a los subcriterios propuestos por el modelo EFQM, El liderazgo debe expresarse, básicamente, como un compromiso activo a favor de la formación por parte de quienes tienen la responsabilidad de dirigir la organización. El liderazgo en el momento político exige una implicación clara y decidida de la dirección de la organización con los proyectos formativos. Este nivel de dirección debe impulsar acciones a favor de la difusión de la formación y estimular los comportamientos adecuados para consolidar la formación dentro de la organización.

Este momento es importante también por la influencia que tienen las decisiones tomadas respecto a qué problemas han de resolver o qué cuestiones deben atender los proyectos formativos de la organización. Por esta razón la diagnosis de las necesidades formativas es clave. Gracias a ella se determina la demanda formativa que justifica las actividades formativas a realizar.

La calidad de este momento está también condicionada por el grado de implicación de los diferentes grupos de interés afectados por los proyectos formativos. Por ello, el objetivo del liderazgo a este nivel es promover la máxima implicación de los diferentes actores o grupos de interés del proceso formativo con la promoción y difusión de la formación, y a tal fin deben articularse diversas estrategias que favorezcan su participación. Esta cuestión no es ajena con la cuestión del método de diagnóstico de necesidades formativas. Se trata de definir un método de diagnóstico de necesidades que facilite la máxima participación de todos los sectores implicados.

3.2.2. El momento de las personas.

La calidad del proceso formativo está estrechamente asociada también al conjunto de personas que intervienen en él, bien como destinatarios de los aprendizajes bien como organizadores de las actividades formativas o simplemente como formadores. La relevancia de las personas es coherente con el criterio 3 del modelo de la EFQM: *las personas*. Este criterio evalúa cómo una organización gestiona, desarrolla y aprovecha el conocimiento y el potencial creativo de las personas que la integran, tanto a escala individual o de equipos, como en los aspectos relacionados con el aprendizaje organizativo; y cómo se planifican estas actividades en apoyo de la política y estrategia y del eficaz funcionamiento de sus procesos.

En este momento planificador, la primera consideración a tener en cuenta está relacionada en cómo las personas adultas aprenden. El éxito de las actividades formativas dependerá, en buena medida, del ajuste del diseño formativo y la programación de las actividades a los diferentes estilos de aprendizaje de los participantes. Se trata, en definitiva, de entender que la formación y los aprendizajes deben fundamentarse en el desarrollo práctico de los contenidos conceptuales que explican el aprendizaje de personas adultas.

Otro aspecto importante en este momento es cómo las organizaciones planifican, gestionan y mejoran las capacidades de las personas asociadas de algún modo a las actividades formativas. En este sentido, merece una atención especial la manera como se identifican, desarrollan y mantienen las competencias de quienes intervienen en el proceso formativo, bien sea como gestores o administradores del mismo, o simplemente como formadores.

Las consideraciones anteriores pueden extenderse también a los formadores. Los responsables de formación deben articular respuestas que aseguren también el desarrollo de las competencias asociadas a las actividades de los formadores. Por lo cual esta cuestión es otro de los temas que deben resolverse en este momento de las personas. La calidad de este momento al estar asociada a los diversos factores que condicionan la implicación de las personas colaboradoras en el proyecto formativo puede denominarse o considerarse como *calidad humana*.

3.2.3. El momento del diseño.

Este tercer momento en el proceso de planificación de la formación representa la transformación de las necesidades formativas identificadas en la etapa política desde el punto de vista de los contenidos de aprendizaje. Es el momento de la ingeniería formativa porque se trata de establecer con precisión los contenidos de aprendizaje.

Por sus características este momento se asimila al criterio 2 del modelo EFQM referente a la *política y estrategia*. Según el modelo de la EFQM este criterio se centra en cómo una organización implanta su misión y visión mediante una estrategia claramente centrada en todos los grupos de interés y apoyada por políticas, planes, objetivos, metas y procesos relevantes. Esto, trasladado al ámbito formativo, puede asimilarse a cómo en una organización el responsable de formación, a partir de las necesidades formativas identificadas en el momento anterior, establece los objetivos formativos y los de aprendizaje; y determina cuáles son los contenidos que deben aprenderse. Luego, a consonancia con los contenidos y de acuerdo con las

posibilidades de las diversas modalidades y los medios formativos construye una estrategia de aprendizaje; define las secuencias didácticas y precisa quienes son los destinatarios de las actividades formativas.

De acuerdo con la perspectiva aportada por el modelo EFQM una de las actuaciones clave a realizar en esta etapa es determinar cómo transmitir la información de los objetivos formativos a los formadores. Otro de los aspectos a considerar durante este momento es analizar si los objetivos formativos y de aprendizaje determinados son coherentes con las necesidades formativas o si aquellos se fundamentan en la política general de la organización y en el desarrollo de las capacidades profesionales de los sus miembros.

Como la calidad de este momento está asociada al diseño del conjunto de las acciones formativas se puede denominarse como *calidad en la concepción de la formación* porque en este momento se especifican los contenidos y las estrategias formativas a seguir. La clave de la calidad en este momento es asegurar que la planificación de la formación sea coherente con los objetivos estratégicos establecidos en el momento político.

Al final de este momento el responsable de formación dispone de suficiente información para elaborar el denominado *Pliego de Condición*. (Boterf y otros, 1993). Se trata de un documento donde se expresa claramente cuál es la contribución esperada de la formación en términos de objetivos; la adecuación al grupo de participantes; los contenidos de aprendizaje y las estrategias formativas a seguir; además de indicar el tipo de modalidad formativa a emplear, junto a una primera estimación del margen de costes de todas las actividades formativas.

3.2.4. El momento de la programación.

Una vez se tienen definidos los objetivos formativos es necesario programar las actividades, asignar recursos y determinar responsabilidades para asegurar el eficaz funcionamiento de sus procesos, y gestiona sus alianzas externas. Ahora es el momento de articular los métodos y los recursos para hacer efectiva y eficiente la formación, así como pensar aquellas estrategias formativas que facilitan un uso más eficiente de los recursos.

En el momento de la programación se definen y se contrastan los programas formativos; cómo se gestiona el conocimiento que la organización promotora de la formación va acumulando;

cómo se gestionan los bienes y equipos, materiales y recursos que intervienen en la formación o el nivel de claridad pedagógica de los materiales complementarios de las actividades formativas.

En este momento es importante identificar también qué personas o instituciones son necesarias para establecer alianzas a fin de desarrollar correctamente las actividades formativas. Así mismo, es propio de este momento todas las cuestiones relacionadas con la gestión de los recursos económicos asignados para la realización de la formación, tanto en el aspecto de inversiones y gastos como las posibilidades de conseguir ingresos para su financiación. Otras cuestiones a tener en cuenta en este momento hacen referencia a la gestión de los bienes, equipos y materiales que son necesarios emplear para desarrollar el Plan de Formación; al uso de las tecnologías de la información y de las comunicaciones para mejorar la gestión de la formación; y las estrategias particulares que el sistema formativo adopta para la gestión del conocimiento.

Por todo lo anterior se considera que la calidad en este momento corresponde a la *calidad programada*. Este momento es equivalente al criterio 4 del modelo de EFQM, alianzas y recursos, al englobar el conjunto de actividades a realizar en esta etapa de la programación. Este criterio examina como la organización planifica y gestiona sus alianzas externas y sus recursos internos en apoyo de su política y estrategia y del eficaz funcionamiento de sus procesos. Se evalúa, como la organización prepara y dinamiza sus recursos a fin de conseguir los objetivos propuestos.

3.2.5. El momento de la ejecución de la formación.

Después de los momentos anteriores el proceso formativo entra en la fase de su puesta en práctica. La calidad final de todo el proceso formativo está asociada también a los diferentes elementos que intervienen en la realización de las acciones formativas y la gestión de todos los procesos asociados a las mismas.

La calidad de este momento, que fue calificada por Le Boterf y sus colaboradores como *calidad de la interface* porque es cuando el proceso planificador el sistema de formación entra en contacto con las personas que deben aprender. La calidad de este momento está vinculada a diversos factores. Uno de ellos es la eficacia pedagógica de los formadores. Esto depende, en parte, del diseño del dispositivo pedagógico y de cómo los formadores hayan entendido cuáles son los objetivos formativos perseguidos y hayan construido una secuencia formativa adecuada.

Con la valoración de este aspecto de la calidad se analiza la idoneidad del planteamiento formativo de los formadores, es decir: la capacidad de la estrategia formativa planteada para conseguir el aprendizaje de los participantes, y si su propuesta formativa es pertinente. Junto a estos factores, la calidad de la formación está también comprometida con el grado de motivación de los participantes; su grado de conocimiento de cuál es la actividad formativa y cuáles serán los aprendizajes que se adquirirán; y sus expectativas y conocimientos previos.

Este momento es clave para el éxito de la formación porque crea las condiciones para transferir los conocimientos a los aprendices. Este momento es asimilable al criterio 5 del modelo de EFQM referido a los procesos ejecutados por una organización a fin de conseguir los objetivos propuestos. Este criterio analiza, de manera genérica, cómo una organización diseña, gestiona y mejora sus procesos para apoyar su política y estrategia, y que actuaciones emprende para satisfacer plenamente a sus clientes y otros grupos de interés aportándoles cada vez mayor valor añadido. La adaptación de este criterio a los procesos formativos se centra en cómo la planificación y la organización de la formación diseña, gestiona y mejora aquellos procesos que garantizan el desarrollo correcto de las actividades formativas. Por las características de este momento la calidad puede considerarse como la *calidad programada*.

Para asegurar la calidad de este momento los instrumentos más adecuados son la *Guía del Formador*, elaborado por el formador y validado por quien tiene la responsabilidad sobre todo el proceso formativo y las *Guías de Aprendizaje* destinadas a orientar al aprendiz a lo largo de todo el proceso formativo. Además, el responsable del Plan de Formación utilizará un *Cuadro de Mando* como instrumento de gestión para controlar como se desarrollan los distintos factores que el gestor de la formación puede usar para asegurar la calidad de la formación.

3.2.6. El momento de los resultados.

La última etapa en el modelo propuesto para planificar la formación se ocupa en de analizar cuáles son los resultados de los procesos de aprendizaje en las actividades ocupacionales de los aprendices; los efectos de la formación en las organizaciones y el grado de satisfacción que manifiestan quienes tienen la consideración de grupos de interés con las políticas formativas de las organizaciones.

Los resultados de los procesos de aprendizaje y de las actividades formativas son múltiples y de naturaleza diferente. Ello condiciona, fundamentalmente, cuándo deben analizarse estos

resultados; qué estrategia se emplea para ello; qué utilidad se da a la información obtenida y quiénes son los responsables de evaluar estos resultados. Los principales resultados esperados en de todo proceso formativo pueden agruparse en diferentes niveles según cual sea el efecto logrado:

- Satisfacción de las expectativas de los diferentes grupos de interés respecto al desarrollo de la formación y de los procesos de aprendizaje.
- Logro de los objetivos de aprendizaje establecidos al inicio del proceso formativo
- Idoneidad de la actividad formativa respecto a los objetivos de aprendizaje
- Transferencia de los aprendizajes al puesto de trabajo y a las ocupaciones de los aprendices
- Resultados de la formación en los objetivos de la organización
- Rentabilidad de la formación para la organización

El primer nivel de análisis de los resultados se refiere al cumplimiento de las expectativas de los diferentes grupos de interés respecto la formación. En esta categoría se examina si los resultados de la formación responden a los intereses de los diferentes agentes del sistema formativo. Por su naturaleza este análisis coincide, en ciertos aspectos, con la evaluación que el modelo tradicional hace de la satisfacción de los participantes en los procesos formativos y del criterio 6 del modelo de la EFQM cuando se examina el grado de satisfacción de las relaciones que establece una organización con sus clientes. Algunas preguntas del modelo Referencial de Variables también van en este sentido al igual que toda la orientación preferente del sistema Q*For de evaluación de la calidad formativa.

Adaptando los criterios del modelo EFQM al sistema formativo puede considerarse que este momento del proceso planificador, incorpora elementos tanto del criterio 6, el resultado en los clientes, como del criterio 7, resultados con las personas. En estos criterios están implicados tanto los prescriptores directos o indirectos de la formación, como los propios participante o el conjunto de personas e instituciones participantes o comprometidas con el sistema formativo. Algunos buenos indicadores de estas cuestiones son los resultados de encuestas y cuestionarios de satisfacción de los participantes; el clima laboral, el grado de motivación de los participantes, la modificación de la cultura de trabajo de una organización gracias a la formación o las transformaciones de las relaciones sociales dentro de la propia organización.

Los dos próximos niveles dentro de este momento se centran en examinar cuál es el logro del conjunto de objetivos formativos y de aprendizaje, y cómo el diseño de la actividad formativa ha contribuido a alcanzar estos objetivos. Se trata de un enfoque muy orientado a conocer la calidad del proceso de aprendizaje. El modelo tradicional de planificación de la formación contempla algunas de estas cuestiones.

El siguiente nivel de análisis en este momento final del proceso planificador. Se trata de valorar el grado de transferencia de los aprendizajes a las actividades ocupacionales de quienes han participado en los procesos formativos y evaluar si ello permite alcanzar los objetivos propuestos en el programa formativo. Se produce la transferencia de los conocimientos cuando los aprendices aplican las competencias aprendidas de manera efectiva en su actividad ocupacional. Cuando el proceso de aprendizaje es según la modalidad de formación presencial en aula entonces, y según cuales sean los contenidos de aprendizaje, será imprescindible ofrecer a los aprendices un *Plan de Gestión* que sirva de guía de navegación para orientar la aplicación de lo aprendido.

La efectividad de la transferencia depende así mismo de las condiciones de transferibilidad de las competencias, especialmente de la capacidad que tengan los aprendices de aplicarlas en sus entornos laborales habituales y de adaptarlos en distintas situaciones. Cuando las condiciones de los entornos laborales sean muy cambiantes, es importante que los aprendices tengan desarrollada la capacidad de adaptar sus aprendizajes a estas distintas situaciones. La calidad de uso de las competencias aprendidas está muy supeditada por el contexto organizativo. El entorno laboral es uno de los condicionamientos más determinantes para la calidad de la aplicación de la formación.

La perspectiva adoptada alrededor de los temas relacionados con la transferencia de los aprendizajes se asemeja al criterio 9 del modelo de la EFQM: los resultados clave de la organización. En el momento de la aplicación los resultados clave están asociados a cómo el proceso formativo alcanza en la práctica organizativa los objetivos propuestos.

Una vez concluido este nivel de análisis debe valorarse en que medida los procesos de aprendizaje contribuyen a mejorar la organización o a prepararla para asumir nuevos retos de futuro, a cumplir sus responsabilidades sociales y determinar cuál ha sido la rentabilidad

económica de la formación para la organización. Son fases de análisis totalmente diferentes que emplean métodos distintos. En unos casos se examina si los resultados obtenidos permiten cubrir la responsabilidad social del sistema formativo y en otros se analiza cuál ha sido el impacto de los resultados en la organización y cuál es su grado de rentabilidad en función de los beneficios obtenidos. Se trata de valorar cómo retorna a la organización la inversión realizada en el ámbito formativo.

El análisis del logro de la responsabilidad social de la formación es consistente con algunos de los subcriterios del criterio 8 (resultados que debe lograr una organización en relación con la sociedad) del modelo de excelencia propuesto por la EFQM. En este criterio se integran tanto la percepción que la sociedad tiene de la utilidad de la formación, expresada en forma de responsabilidad social de las organizaciones, como cuál es la contribución de la formación a la mejora del desarrollo profesional de los empleados o al logro de aquellos objetivos formativos que tienen una proyección social.

La valoración del impacto de los resultados está presente tanto en el modelo tradicional de planificación de la formación como en el desarrollo del modelo de excelencia de la EFQM. No así el denominado análisis del ROI⁷ que solo aparece en algunos de los modelos de planificación formativa más recientes. El análisis de los resultados es un criterio de evaluación específico dentro del modelo de la EFQM. En este momento, referido a los resultados claves de rendimiento de la gestión de la formación, se valoran tanto los aspectos económicos vinculados con los costos de la formación, el denominado retorno de la inversión, como los resultados no económicos como puede ser la tasa de penetración de la oferta formativa, el índice de éxito de la formación o su grado de aceptación entre los empleados.

A partir de toda la información recogida en este último momento se valora todo el proceso formativo desde una visión global. Por los diferentes elementos obtenidos a lo largo de los diferentes niveles de análisis de los resultados se tienen suficientes datos para enjuiciar cuál es la *calidad en las expectativas*.

Durante esta última fase planificadora se emplean diferentes métodos para averiguar, analizar y valorar el alcance de estos resultados. Los instrumentos a emplear a lo largo de las diferentes

⁷ Return off investment

fases de este momento de análisis de los resultados son, fundamentalmente, métodos evaluativos y de análisis de expectativas y de satisfacción. Por esta razón la tendencia conceptual en los modelos tradicionales de planificación de la formación ha sido considerar a esta fase como el momento de la evaluación del sistema formativo. Pero, tal como se ha comentado antes, parece más coherente con el enfoque de calidad dado a todo el proceso planificador de la formación, que a este momento sea considerado propiamente como el momento de los resultados de la formación y de los aprendizajes.

Con toda la información obtenida en este momento se elabora el *Informe de Resultados*. Este documento contiene toda la información necesaria para evaluar el proceso formativo y de aprendizaje desde la perspectiva de la calidad. Dado que el objetivo final de las actividades formativas es lograr la aplicación de los contenidos de aprendizaje en los entornos ocupacionales de los aprendices la calidad asociada a este momento se ha denominado *calidad de uso o de la aplicación*.

ACTIVIDAD DE APLICACIÓN

La presente actividad se relaciona con la tarea global de selección de criterios relevantes en el proceso de planificación. Le servirá para perfilar respuestas con relación a las actividades recogidas en la Guía del Módulo

La propuesta de un modelo de planificación de López y Leal, ¿se podría desglosar en actividades concretas que implica cada uno de los momentos que considera?

Especifique, a partir del anterior desglose de actividades, indicadores que permitan evaluar cada uno de los momentos de la planificación.

4.- A MODO DE CONCLUSIÓN

El desarrollo de planificaciones desde una perspectiva tecnológica tiene sentido cuando nos movemos en la ordenación de realidades amplias, donde precisamos de una caracterización de los procesos que permitan orientar la acción de las personas implicadas y coordinar la complejidad del tamaño o la extensión de la realidad sobre la que debemos actuar; también cuando, en el marco de una planificación estratégica, se especifican objetivos y metodologías de formación que hacen referencia a modalidades formativas del tipo curso, seminarios o programas centradas en el aprendizaje a través de expertos externos.

No obstante, cuando la organización pretende enfatizar en los procesos y potenciar la organización y estructuración de una participación abierta adquiere sentido el realizar planificaciones participativas y puede plantearse el avanzar en la utilización de enfoques culturales o socio-críticos.

Cuando una organización entiende que la mejora no puede estar al margen de la implicación de los trabajadores, los procesos de participación desarrollados impregnan toda la estructura afectando también a los procesos formativos. Si algo evidencia el funcionamiento de los círculos de calidad o los procesos de investigación-acción, es el reconocimiento de la centralidad de las personas en los procesos de cambio y que el mismo no puede realizarse al margen del análisis de situaciones concretas.

Una propuesta que recoge gran parte de las opciones comentadas en este crédito es la recogida en el apartado 3, que puede servir de guía para la acción y revisión.

V.- BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA

Collantes, A. (1980): **El P.E.R.T. Qué es y para qué sirve**. Index, Madrid.

Coronel, J.M. y otros (1994): **Para comprender las organizaciones escolares**. Repiso, Sevilla.

Dick, W. y Carey, L (1978): **The Systematic Design of Instruction**. Scott, Foresman and Company, Glenview, Illinois.

Elliot, J. Y otros (1986): **Investigación-acción en el aula**. Consejería de Educación, Comunidad Valenciana, Valencia.

Gairín, J. (1991): **Planteamientos institucionales en los centros educativos**. Curso de formación para equipos directivos. Unidad Temática II. Subdirección General de Formación del Profesorado, M.E.C., Madrid.

Gairín, J. (1992): **Seminario sobre detección de necesidades de formación**. Ministerio de Administraciones Públicas, Madrid. (Documento policopiado)

Gairín, J. (1996): *La detección de necesidades de formación*. En Gairín, J. y otros (Coord.): **Formación para el empleo**. Grupo CIFO, Departamento de Pedagogía Aplicada, U. Autónoma de Barcelona, págs 71-116.

Gairín, J. (1997): *La planificación y desarrollo de planes*. En Gairín, J. y Ferrández, A. (Coord): **Planificación y Gestión de Instituciones de formación**, Praxis, Barcelona, págs 151-152.

- Gairín, J. (2000): *La planificación de propuestas formativas*. En Monclús, A. (Coord): **Formación, empleo y competencias**. Comares, Granada, págs 109-164.
- Gairín, J. y Antúnez, S. (1986): **El projecte educatiu**. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Curso de Directores
- Gómez Dacal, G. (1980): **El centro escolar. Nuevas perspectivas para su dirección y organización**. Escuela Española, Madrid.
- Hopkins, D. (1989): **Evaluation for school development**. Milton Keynes, Open University.
- Kemmis, S. (1984): Point-by-Point Guide to Action Research for Teacher. Deakin University, pág 1.
- Le Boterf, G. (2001): **Ingeniería de las competencias**. Epise Gestión 2000. , Barcelona
- Le Boterf,G., Barzucchetti,S.y Vincent,F. (1993): **Cómo gestionar la calidad de la formación** Aedipe-Gestión2000, Barcelona
- López, J. y Leal, I. (2003): **Un modelo para planificar la calidad de la formación**. (Documento policopiado).
- López, J. y Leal, I (2002): **Aprender a planificar la formación**. Paidós, Barcelona.
- Palma, A. (1993): **Dirección de organizaciones**. Dolmen, Providencia, Chile.
- Steiner, G. A. (1979): **Strategic Planning**, The Free Press, New York.
- Yu Chen Tao, L. (1983): **Aplicaciones prácticas del P.E.R.T. y C.P.M.** Deusto Bilbao.