

# La formación en las organizaciones<sup>1</sup>

Joaquín Gairín Sallán

Universitat Autònoma de Barcelona

La formación siempre fue, para el profesor A. Ferrández, el pilar fundamental de la sociedad. Pensaba que, a través de ella, los pueblos se emancipan, las personas se realizan y las sociedades se desarrollan. Esta creencia profundamente arraigada lo llevó a promoverla, integrarla y a defenderla como instrumento de transformación social. Así lo hizo como profesor universitario de muchas generaciones de pedagogos, como sindicalista cuando promovió programas de formación, como político que impulsó las Universidades Populares y como ciudadano cuando antepone los procesos de diálogo y comunicación horizontal sobre otros comportamientos autoritarios que se daban en el entorno donde habitaba.

Nos parece así justo recordarle desde esta temática y hacerlo en un escrito que, en parte, recoge reflexiones conjuntas publicadas en la obra compartida de *Planificación y Gestión de Instituciones de Formación* (Cisspraxis, Barcelona) y, por otra parte, nuevos elementos que permitan profundizar en el papel de la formación en las organizaciones de productividad y de servicios (planteamiento que despertó su curiosidad en los últimos años).

## 1. La formación

La realidad sociocultural-económica puede caracterizarse de dinámica y compleja. El dinamismo se relaciona con la existencia de sistemas abiertos que se influyen mutuamente y que quedan condicionados por la fuerte presión de los avances de la comunicación y de la tecnología, de la expansión de los mercados y de los rápidos y continuos cambios económicos, políticos y sociales. La complejidad obedece a la multitud de variables internas que definen procesos siempre diferenciados y poco previsibles en su funcionamiento y resultados.

No es extraño, por tanto, que se hable de contextos turbulentos y de la necesidad de adoptar estrategias que disminuyan la incertidumbre y que orien-

1. Texto homenaje al profesor Adalberto Ferrández. Departamento de Pedagogía Aplicada, UAB. Adaptación del texto: «L'organització i gestió de la formació». En AAVV (2001). *Formació a les organitzacions: un camp obert als professionals de la pedagogia*. Servei de Publicacions, Universitat de Barcelona.

ten los procesos de intervención. Así, se hace referencia a medidas estructurales (fomento de acuerdos sectoriales, elaboración de normativas...), institucionales (especialización por ámbitos de actuación, funcionamiento por programas...) y operativas (control de procesos, desarrollo de nuevas estrategias de acción...). También aparece la formación como un referente obligado que puede incidir y ser promovida a los tres niveles mencionados.

La formación deja de ser así algo puntual y ligado al desarrollo de una propuesta operativa para convertirse en algo general y base de una estrategia de cambio cultural. No se trata sólo de proporcionar habilidades, también de posibilitar un cambio general a partir del cambio personal de conocimientos, habilidades y actitudes.

Las características del entorno cambiante exigen de las organizaciones una adaptación continua de cambio, cuya dirección y contenidos entran en el terreno de las posibilidades (de aquí el concepto de contingencia). La estrategia a adoptar se sitúa así en una doble línea, adaptarse a los cambios y conformarlos de la forma más ventajosa posible.

La tradicional estrategia de las organizaciones centrada en los productos y exigencias externas (mercado, usuarios, etc.) y en la actuación de pocas personas queda afectada por la capacidad de todos los miembros, sean o no directivos, para orientarse a los cambios del entorno. Los recursos humanos adquieren así una gran importancia cualitativa y cuantitativa y como objeto y sujetos de la estrategia organizacional.

Dentro de este contexto, la lógica de la formación ha de participar del diseño y desarrollo que se haga de la gestión estratégica de los recursos humanos. Más aún, cabe exigir una ordenación propia de los recursos externos e internos ligada a la filosofía y prioridades que a nivel general se establezcan. Sería absurda una apuesta por las nuevas tecnologías sin considerar que, además de realizar reservas presupuestarias para comprar ordenadores, hay recursos humanos a formar, cambiar protocolos de trabajo, etc.

El proyecto de la organización a la que ha de servir la formación y su extensión serán los dos ejes sobre los que se vertebra la concepción y la planificación de la formación. Por una parte, hay que considerar la vinculación que la formación mantiene con la cultura organizacional existente, asumiendo sus planteamientos y reforzando a través de su acción la implicación de las personas en su fortalecimiento y desarrollo, definiendo las competencias que hay que desarrollar desde la necesaria interrelación entre: saber, saber hacer, saber ser, saber aprender y hacer saber; esto es combinar adecuadamente los tópicos referentes a «aprender a aprender» «aprender a ser» y «aprender a emprender».

Por otra parte, el compromiso de la organización con su entorno extiende la formación a los recursos internos y externos. A nivel interno, se hace necesario posibilitar los cambios productivos y culturales; a nivel externo, se ha de facilitar, mediante convenios en prácticas, fundaciones, etc., cuando consideramos que el desarrollo de la organización puede quedar mermado si el contexto social no proporciona los recursos humanos que en cantidad y cualificación se necesitan.

Una concepción de la formación como la mencionada supera el marco de la preocupación tradicional, que la circunscribe a intervenciones puntuales, a temáticas específicas y a espacios y tiempos definidos, y la configura como eje de la transformación social e institucional. De hecho, permite identificar a algunas organizaciones como sistemas formativos, al considerar su forma de actuar como formativa.

Las nuevas concepciones de la formación, los modelos existentes, los sistemas de planificación y desarrollo, la auditoría de formación, el papel de los formadores, el debate sobre las competencias, la formación de formadores, etc., serán en consecuencia, cuestiones básicas a plantearse en este contexto.

## 2. La formación en las organizaciones

La formación en las organizaciones tiene el claro propósito de incidir sobre las personas para modificar su campo de conocimientos, cambiar sus actitudes o desarrollar sus habilidades. El proporcionar conocimientos sobre el entorno laboral, capacitar para solucionar problemas de la profesión o del puesto de trabajo, impulsar el conocimiento de nuevas tecnologías, promover habilidades para el trabajo en grupo, promover la satisfacción personal y profesional, etc., son concreciones específicas que necesariamente se han de vincular a organizaciones concretas.

El énfasis que se ponga en uno o varios de los propósitos mencionados permite hablar de diferentes paradigmas de formación, ya planteados por Castillejo, Sarramona y Vázquez (1989: 427), adoptando como criterio diferenciador los binomios desarrollo-adaptación y gasto-inversión (figura 1). Si bien el *desarrollo de la competencia* busca crear expertos que permitan una mayor implementación de los productos de la empresa y el *perfeccionamiento* trata de incrementar el potencial del capital humano de la empresa ante los nuevos retos, la *adaptación al puesto de trabajo* plantea técnicas específicas para un determinado puesto de trabajo y la *promoción y el reciclaje* intenta, por último, combinar la formación en situaciones de reconversión con la promoción profesional.

Los *beneficios* que puede proporcionar una formación de amplio espectro en la línea del último paradigma mencionado son concretados por Pineda (1994: 19-20) en los siguientes:

- Ayuda al trabajador a aprender sus tareas, garantizando su correcta ejecución. Permite mejorar el valor del propio personal.
- Facilita una adecuada reacción hacia el cambio por parte de los individuos que son afectados por el mismo.
- Mejora el estado de ánimo de los trabajadores al crear un clima más positivo dentro de la organización.  
Permite ofrecer unas condiciones laborales favorables, con las consecuencias que eso tiene en la retención del personal existente y en la atracción de buenos profesionales externos.

- Ofrece numerosos beneficios personales, como el perfeccionamiento de la persona, el desarrollo de los propios intereses, la posibilidad de promoción etc.
- También proporciona beneficios sociales, especialmente en la creación de una fuerza laboral eficaz y competitiva.

No consideramos, aunque los conozcamos, otros usos/abusos que se puedan hacer de la formación. Así, no puede ni debe ser entendida como una recompensa —«váyase a tal cursillo y así descansará unos días...»—, un antídoto —«como hay cierto descontento mandémosle a recibir formación»—, una recuperación —«no puede mantenerle en el puesto pero mientras busca un nuevo empleo le ofrezco un curso en...»—, ocio —«como andamos escasos de trabajo que vayan a que les den un curso»— o cualquier otra pretensión que persiga finalidades diferentes a las ya señaladas (Riesgo, 1983).

Sin embargo, la formación orientada estrictamente a mejorar el desempeño profesional y el desarrollo personal, aún siendo importante en sus beneficios y desarrollos, puede considerarse como una visión restrictiva. Por una parte, cabe entender, cada vez más, la formación como una responsabilidad colectiva, si tenemos en cuenta que el trabajo profesional se realiza en contextos organizados que tienen una misión a cumplir que involucra y compromete a todos sus miembros; por otra, su vinculación al desarrollo organizacional la hacen ser el eje central de cualquier transformación que pretenda la organización.

La búsqueda de nuevas formas que permitan situar a las organizaciones en las mejores condiciones posibles para cumplir sus objetivos es, precisamente, lo que ha propiciado *un cambio en la orientación de la formación*. Si inicialmente se centró en la mejora de los procesos internos (detección de problemas relacionados con la misión establecida más eficiencia en la ejecución de tareas, mayor comprensión del funcionamiento de los grupos), la irrupción de los tiempos locos (Peters, 1994), en referencia a la turbulencia de los entornos,

Figura 1. Paradigmas básicos de la formación en la empresa.



las crisis tecnológicas, la imparcialidad y, en cierta manera, el caos, propiciaron una orientación hacia los procesos externos.

La formación se centra, en estas circunstancias, hacia la reestructuración, la cultura —la fortaleza de una organización son los valores y vínculos que se establecen—, el aprendizaje —la capacidad para «leer» e interpretar personalmente una realidad mudable y difícilmente universalizable—, los equipos —la construcción de unidades autónomas, autodirigidas y con capacidad de cambio—, la calidad —vector transversal de los procesos y productos en el seno de la organización—, y la visión —el pensamiento global, la sabiduría compartida— (Pont, 1997: 320-321).

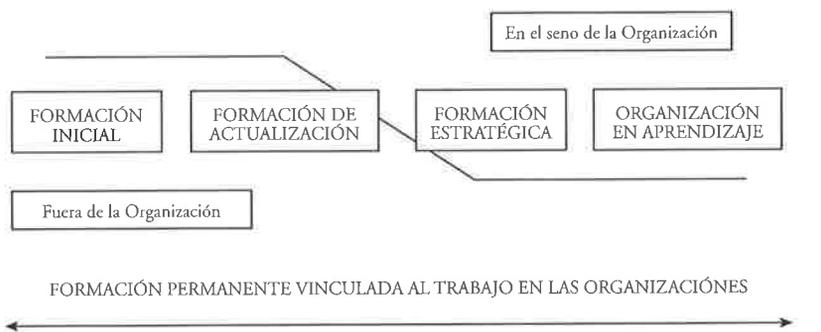
La formación puede así considerarse un requisito necesario que posibilita la consecución de los fines de la organización, como un elemento propio de la organización que actúa como una herramienta al servicio de las necesidades de la organización, como parte de la estrategia que posibilita posiciones ventajosas frente al cambio o como la esencia que permite el aprendizaje de la organización. La figura 2 identifica en esta perspectiva las tipologías de formación que se podrían considerar.

Si consideramos a la organización que aprende como aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma, estamos resaltando el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización. El desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en la que trabajan.

El pensar en la organización que aprende como un modelo integral de desarrollo de recursos humanos en el que todos los trabajadores de una organización se integran en un proceso de aprendizaje nos acerca a la filosofía, que no necesariamente a la práctica, de la Calidad Total: abarca a todos y a todas las facetas de la organización.

Este marco conceptual donde se da el autoaprendizaje constituye sin lugar a dudas la referencia que permita un impulso organizativo hacia el futuro. Las

**Figura 2.** Esquema del continuo formativo en relación con las organizaciones (Pont, 1997: 321).



personas no se forman y desarrollan solamente para satisfacer los fines de la organización delimitados y prescritos sino para ampliar su función. Este planteamiento nuevo puede llegar a cuestionar aspectos relacionados con el liderazgo, la toma de decisiones y los mecanismos de control que se establecen. También obliga a explorar nuevas estrategias de aprendizaje y a modificar los sistemas de formación.

### 3. La organización y gestión de la formación

La forma como se ordenan o podrían ordenarse los procesos formativos en las instituciones depende mucho del grado de desarrollo organizativo alcanzado y de variables constitutivas como puedan ser el tamaño, tipo de organización, contexto de actuación, u otros. Exige, también, diferenciar entre las estructuras de formación y los procesos que la posibilitan.

Para algunas organizaciones y puestos de trabajo (trabajadores de cadenas de producción o empleados de pequeñas empresas) la formación es un requisito de entrada que no se suele considerar en otros momentos. Otras organizaciones, sin embargo, entienden la formación como una apuesta importante que es apoyada mediante recursos económicos propios, planes de formación e, incluso, con la existencia de un departamento específico. Las hay, que por último, han vinculado el proceso de formación y el de innovación, promoviendo planes de mejora que incluyen la formación como acompañamiento, incorporando la formación a la carrera profesional y, asimismo, apoyando el establecimiento de grupos de mejora como estrategia global que se aplica a toda la organización.

Claro está que el tamaño puede incidir en la estructura de formación, pudiendo encontrar desde organizaciones que se apoyan en asesorías y agentes externos en temas de formación hasta otras que tienen la sección de formación. No será tampoco lo mismo considerar organizaciones fuertemente educativas (centros de enseñanza, autoescuelas, centros de formación ocupacional, centros de tiempo libre...), moderadamente educativas (organizaciones de consumidores, hospitales, consultorías...) o débilmente educativas (empresas de producción, administraciones en general...) o moverse en realidades con una fuerte implantación de organizaciones o con una baja presencia de las mismas (zonas rurales).

### 4. Las estructuras de formación

La formación se vehicula a través de órganos de coordinación pedagógica en las organizaciones fuertemente educativas. Al tener como finalidad la realización de procesos formativos, suelen tener una alta concentración de recursos humanos cualificados. Estos tienen formación previa, actúan en muchos casos como profesionales liberales y la autoformación permanente o la formación gratuita suele ser un rasgo distintivo.

Si bien existe formación proporcionada externamente, la formación interna vinculada al proyecto institucional está cada vez más presente, obedece a

planes de trabajo preestablecidos y muy vinculados a los problemas de la organización. Paralelamente, se potencia la existencia de equipos de formadores centrados en la mejora del programa o en la atención a las personas (departamentos didácticos y equipos educativos, en el caso de centros educativos) que cubren una triple función: ordenación y mejora del programa de intervención, perfeccionamiento de los formadores e investigación aplicada.

La estructuración de la formación en organizaciones débilmente educativas, que no tienen como finalidad principal la formación de sus recursos humanos depende mucho del tamaño de la organización. La existencia de infraestructura propia de formación depende de varios factores, que simplícidamente son apuntados por Rodríguez y Medrano (1993):

En primer lugar, hay que tener en cuenta el número y especificidad de los cursos a impartir anualmente. Si se precisa de maquetas, o de talleres para la realización de prácticas, imposibles de conseguir en el mercado, parece aconsejable tener la dotación mínima.

También resulta conveniente cuando el volumen anual de cursos es tan alto que han de utilizarse de cinco a diez aulas simultáneamente para poder realizar el número de cursos requerido. En ese momento hay que empezar a pensar en la posibilidad de abrir una pequeña escuela de formación.

No obstante, si la mayoría de los cursos a impartir son estándar, parece más rentable no tener una escuela ni una infraestructura fija de formación.

Una tercera posibilidad es la de un sistema mixto, es decir, contar a la vez con una cierta infraestructura que permita llevar a cabo algunos cursos específicos para explicar las políticas, o sistemas informáticos o de gestión desarrollados para esa organización, junto a una serie de cursos estándar que pueden ser tomados en el exterior (p. 65).

Mayoritariamente, el área o servicio que la organiza se ubica en el Departamento de Recursos Humanos y tan sólo en organizaciones con muchos empleados podemos encontrar un Departamento de Recursos Humanos que actúa con cierta autonomía. Contrariamente, las organizaciones pequeñas no suelen dedicar recursos propios a la organización de la formación y, a menudo, compran a agencias externas los planes de formación o bien utilizan la oferta formativa externa que promueven multitud de entidades.

Así la estructura de formación, cuando existe, suele ser muy sencilla reduciéndose a tres o cuatro personas entre las que cabe distinguir a especialistas en formación (pedagogos o psicólogos, normalmente), personal administrativo y auxiliares.

## 5. La planificación y desarrollo de la formación

Recientemente se abordaba el tema de la planificación de propuestas formativas (Gairín, 1999), haciendo referencia a lo que es y no es la planificación, el sentido que tiene, los niveles que se pueden considerar y los enfoques que pueden orientar la actividad práctica. Retomando algunas reflexiones, pode-

mos sintetizar, posterior a la clarificación conceptual, los enfoques que se pueden adoptar, en la medida en que influyen en la delimitación del papel que ha de cumplir el pedagogo o el psicopedagogo como profesionales vinculados a la formación de recursos humanos.

Nosotros caracterizamos la planificación bajo las siguientes perspectivas:

1. La planificación es una anticipación del futuro, un intento de predecir la cadena de consecuencias causa-efecto en el tiempo. La imprevisión de lo que puede suceder en el futuro exige que la planificación sea flexible y asuma los cambios que impongan el transcurso del tiempo, la influencia de presiones coyunturales o la variedad de situaciones que conforman la realidad.
2. La planificación es un proceso continuo y unitario que comienza con el desarrollo de objetivos, define estrategias para conseguirlos y establece planes coherentes con las anteriores decisiones; esto es, decide por adelantado cuestiones como: ¿qué se hará?, ¿cuándo se hará?, ¿cómo se hará?, ¿quién lo hará?, etc., pero también incorpora mecanismos de control que permitan las adaptaciones necesarias que las nuevas realidades impongan.
3. Además de su utilidad para concretar políticas, los procesos de planificación tienen un sentido provisorio al aflorar situaciones que exigen decisiones de los responsables institucionales.
4. La planificación y la ejecución de un plan son procesos distintos y deben considerarse analítica y metodológicamente de una manera diferenciada aunque asumamos su íntima vinculación. Las relaciones serán más estrechas en el tiempo, contenido y metodológicamente cuanto mayor sea la cercanía a la actuación concreta e inmediata. Así, es factible pensar en equipos humanos diferentes de planificación y de ejecución cuando se organiza el sistema educativo o el sistema sociocultural, pero adquiere menos sentido cuando se organizan los centros educativos, se elaboran planes de intervención para colectivos sociales concretos o se piensa en actuaciones definidas (planes de trabajo).
5. La planificación incluye una actitud de racionalidad y de reflexión que se refleja continuamente en el desarrollo de los cursos de acción. De hecho, la planificación conlleva la toma de decisiones sucesivas e interdependientes relacionadas entre sí dentro de una situación interactiva y dinámica e implica una intencionalidad eminentemente práctica, que muchas veces se olvida.
6. La planificación tiene una dimensión ideológica, consecuencia de las opciones subjetivas que se tienen que tomar: ¿qué ha de ser lo más importante?, ¿lo más prioritario?, ¿los recursos limitados en qué dirección se invierten?, ¿quién evaluará los resultados?, etc. Se le puede usar tanto para el mantenimiento del «status quo», como para impulsar reformas y cambios estructurales. Las diferencias estarán no tanto en las técnicas de planificación como en el estilo que ellas propongan. Planteamientos ideológico-políticos diferentes variarán en determinar el «para quién» de la planificación (a quiénes beneficia) y el «cómo» se haga.

La planificación aparece así estrechamente ligada a conceptos como racionalidad, conocimiento de realidad y adopción de decisiones sobre la ejecución de unas determinadas actividades. Debe considerarse como un instrumento de acción que puede ser bueno o malo según el uso que de ella se haga; uso que siempre existirá y que elimina el carácter pretendidamente aséptico con que a veces se ha presentado.

### *5.1. La planificación bajo el enfoque tecnológico*

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 en la concreción de las pautas secuenciales, más o menos definidas, que ha de seguir la planificación:

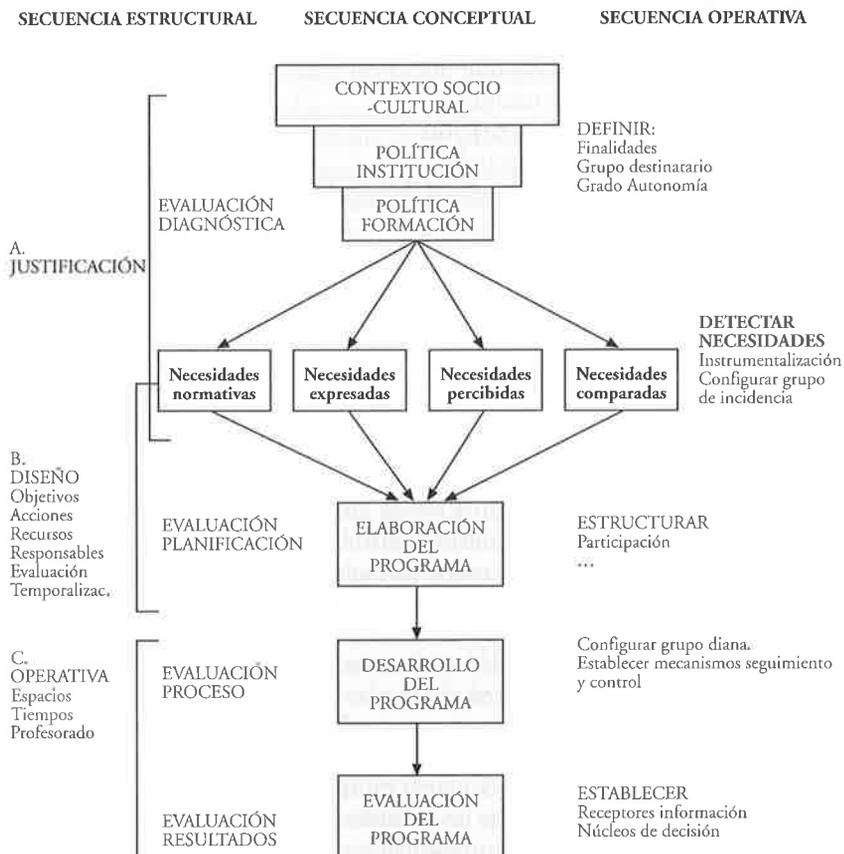
- La selección del modelo de análisis.
- La delimitación de necesidades.
- El establecimiento de prioridades y la elaboración de planes de acción, que incluye:
  1. Categorizar las propuestas de mejora.
  2. Seleccionar las que haya que planificar para un período determinado.
  3. Elaborar planes de actuación.
  4. Articular los planes de actuación.
  5. Asegurar la dinámica adecuada.
  6. Establecer y realizar los procesos de seguimiento y evaluación.

El modelo presentado en la figura 3 asume planteamientos de los anteriores, presenta la secuencia conceptual que sirve a la elaboración de programas de formación y junto a ella especifica 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 sociocultural, 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 forma 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 sociocultural no defina claramente las funciones de las instituciones a 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 la 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 percibi-

- das; 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

Figura 3. Secuencia conceptual, estructural y operativa de la elaboración de planes y programas de formación (Gairín, 1993: 84).



- también contemplar procesos de negociación, la estructuración de medios de acción o el control de procesos resultados.
5. Se representa formalmente una secuencia lineal, si bien se concibe desde una perspectiva más dinámica que vincula procesos reflexivos y aplicados relacionados con la secuencia cíclica de detección de necesidades, elaboración de planes, su aplicación y evaluación, detección de nuevas necesidades, etc.
  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 sólo 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 cómo se entienden de la formación y su planificación.

El proceso de planificación deberá partir, por tanto, de considerar la secuencia conceptual y situarse en lo estructural u operativo, de acuerdo a lo que sean sus intereses. 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 educativa o socioeconómica contradictoria y poco especificada, una legislación con grandes lagunas serán elementos que influirán negativamente en el desarrollo de un proceso satisfactorio.

### *5.2. La planificación bajo un enfoque cultural*

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.

La revisión basada en la escuela, el desarrollo colaborativo, la formación en centros, etc. (ver Gairín, 1996) son estrategias que suelen emplear este enfoque. Destacamos como significativa y a manera de ejemplo la desarrollada en la Universitat Autònoma de Barcelona.

Iniciada la experiencia de Grupos de Mejora a finales de 1994 con 7 grupos experimentales del área administrativa (4 bibliotecas y 3 secretarías de centro) ha realizado las actuaciones que se concretan en el cuadro 1.

Otros elementos más significativos de la experiencia son:

- a) *Objetivo del proyecto de grupos de mejora.* Se trata de generar mejoras 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.

Cuadro 1. Grupos de Mejora. Funcionamiento paso a paso.

1	<b>Selección</b>	1º El proceso sujeto a mejora se elige de mutuo acuerdo entre el director del área y aquellos que van a participar en el grupo.
2	<b>Antes de iniciar</b>	2º Identificar el output del proceso; aquello que recibe el cliente.
		3º Visualizar los grandes pasos del proceso (5 a 7).
		4º Determinar la composición del grupo: a) permanentes (incluir proveedores y clientes), b) ocasionales.
		5º Asegurar una sala de trabajo que reúna condiciones adecuadas.
		6º Fijar fecha y hora semanal de reunión, así como los roles más indispensables: coordinador, redactor, etc.
3	<b>Definición</b>	7º Identificar el proceso y los requisitos del cliente —requisitos de calidad externa e interna— diagrama de flujo detallado.
		8º Lluvia de ideas sobre aspectos a mejorar: <ul style="list-style-type: none"> <li>— Incluir cualquier aspecto de plazos, actitudes, costes, cuellos de botella.</li> <li>— Incorporar todos los temas que hayan sido objeto de alguna reclamación.</li> <li>— <i>No tratar ahora de cómo mejorarlos.</i></li> </ul>
		9º Cuantificación y análisis de causas: <ul style="list-style-type: none"> <li>— Datos actuales de cada punto.</li> <li>— Datos que faltan y pueden conseguirse con cierta facilidad.</li> <li>— Datos que quedan como provisionales.</li> <li>— Diagrama de causa-efecto.</li> </ul>
4	<b>Alternativas</b>	10º Lluvia de ideas sobre mejoras.
		11º Valoración de ideas: <ul style="list-style-type: none"> <li>— Ideas que no añaden valor.</li> <li>— Mejoras demasiado complejas a largo plazo.</li> <li>— Mejoras factibles, a corto plazo que añaden valor y sin costo especial.</li> </ul>
		12º Descripción de las mejoras y análisis de riesgos: <ul style="list-style-type: none"> <li>— Qué se hacía antes y qué se hace ahora.</li> <li>— Riesgos probables y acciones preventivas.</li> </ul>
		13º Asignación de responsables y parámetros de medición: Responsables y plazos. Parámetros para medir el progreso (pocos).
		14º Redacción de la propuesta y presentación al comité de calidad.
		15º Aprobación o rechazo.

Cuadro 1. Grupos de Mejora. Funcionamiento paso a paso (cont.).

5	Prueba	16º	Implantación experimental de la mejora.
		17º	Captación periódica de datos, siguiendo los parámetros para medir el progreso.
		18º	Análisis de los datos.
		19º	Adaptaciones y correcciones.
		20º	Presentación de informe al comité de calidad.
		21º	Aprobación o rechazo.
6		22º	Implantación generalizada.

- 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.
- 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 autoorganiza 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 Mejora 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.
  - 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.

## 6. El buen diseño de formación

Se adopte la estrategia que se adopte, un buen diseño de formación ha de:

- Establecer claramente los objetivos que pretende, la metodología que se va a usar y el sistema de seguimiento y evaluación que se establece.
- Abarcar y combinar adecuadamente los diferentes tipos de aprendizaje, permitiendo avanzar significativamente en la cantidad de conocimientos y/o en cambios de habilidades y actitudes.
- Contar con dinamizadores, recursos y estrategias metodológicas de calidad.
- Asumir y combinar claramente las demandas de los usuarios con las necesidades de la organización.
- Respetar los planteamientos propios de la educación de personas adultas, si a ellos se dirige.
- Ser lo suficientemente flexible para poder adaptarse a los cambios que exija la realidad.
- Facilitar la creación de comunidades de aprendizaje a partir de un clima y culturas favorables a la formación.

De hecho, los procesos de planificación y evaluación deben estar plenamente conectados, tal y como se expresa en la figura 4. Cuando planificamos, hemos de pensar en el producto final o en los resultados que queremos obtener, y 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 en primer lugar 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.

Pero, además, la formación ha de contar con un plan específico que delimite las características formativas, los implicados, las condiciones de acceso y las consecuencias que de ella se derivan. Las implicancias laborales y personales de muchos de estos aspectos son las que justifican el pactar los planes de for-

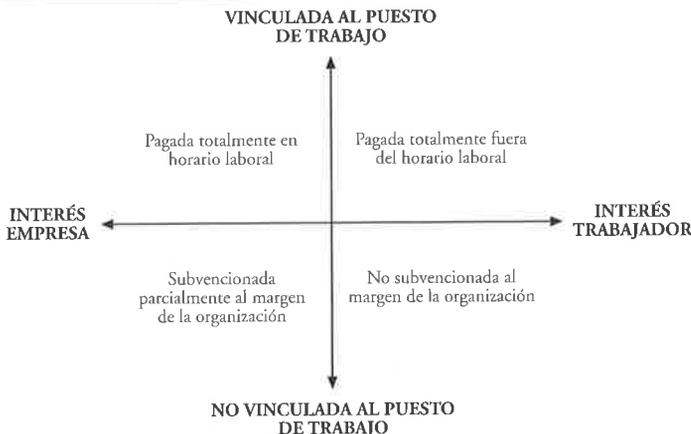
mación con los representantes sindicales, llegando habitualmente a establecer ayudas diferenciadas según sea el interés de la formación para el trabajador, la organización o ambos (figura 5).

Sea como sea, no podemos obviar que cada vez más la formación debe ordenarse desde realidades socioculturales-económicas concretas, compaginando la orientación hacia la persona, y hacia las necesidades de la organización, y combinando su carácter utilitario personal e institucional con su compromiso en la consecución de una sociedad más justa y solidaria.

Figura 4. Objetivos de evaluación, planificación y evaluación, según Kilpatrick (1999) (Cuadro de confección propia).

	Definición operativa	Nivel	Objetivo a evaluar
Planificación de la formación	Grado de reacción, efecto de los participantes ante la acción formativa	Reacción	Satisfacción del cliente,
	Cambios internos en la capacidad personal	Aprendizaje	Las actitudes han cambiado, o los conocimientos se han incrementado, o las habilidades han aumentado,
	Cambios en la conducta externa	Conducta	Si hay deseo de cambiar, si se sabe lo que hacer y cómo, si existe un clima favorable, y si existen recompensas por el cambio.
	Resultados finales relacionados con la acción formativa	Resultados	Incremento de la producción, o mejora de la calidad, o reducción de accidentes, o incrementos de ventas, o reducción de rotación en la plantilla, o mayores beneficios.

Figura 5. La práctica de la formación en las organizaciones.



## Referencias

- CASTILLEJO, J.L.; SARRAMONA, J. y VÁSQUEZ, G. (1989). «Pedagogía laboral». *Revista Española de Pedagogía*, nº 46 (181), septiembre-diciembre, p. 421-440.
- GAIRÍN, J. (1993). *Evaluación de programas y cursos*. En: FERRÁNDEZ y otros: *La evaluación en la educación de personas adultas*. Madrid: Diagrama.
- GAIRÍN, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- GAIRÍN, J. (1999). *La planificación de propuestas formativas*. En: MONCLÚS, A. (coord.). *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada: Comares, p. 109-164.
- KILPATRIK, D.L. (1999). *Evaluación de acciones formativas*. Barcelona: Epise.
- PETERS, T. (1994). *The seminar*. Nueva York: Random House.
- PINEDA, P. (1994). *La formació a l'empresa*. Ceac-Diputación de Barcelona.
- PONT, E. (1997). *La formación de los recursos humanos en las organizaciones*. En: GAIRÍN, J. y FERRÁNDEZ, A. (coord.). *Planificación y gestión de instituciones de formación*. Barcelona: Praxis, p. 317-341.
- RIESGO, L. (1983). *La formación en la empresa*. Madrid: Paraninfo.
- RODRÍGUEZ, J.L. y MEDRANO, G. (1993). *La formación en las organizaciones*. Madrid: Eudema.