

Reingeniería de la Evaluación de Programas de Formación

BERNARDO MARTÍNEZ MUT
Universidad de Valencia

SUMMARY.—The programmes evaluation acquires special relevance because of the social and economic dimensions of their outcomes. But it is difficult to defend that the programmes have been applied and evaluated in the same way they were planned. Therefore it is necessary to solve the question of the programmes evaluability, since it is impossible to attribute the outcomes to the activities without accomplishing several conditions or requirements; these are the conditions for the success of the programmes, which facilitate the integration between the planification and evaluation functions.

We present two experiences about educative programmes in company that pretend to show the application of those conditions.

The reengineering, as a strategy of radical improving of the processes, allows to re-design the evaluation and the planification functions of the programme.

1. INTRODUCCIÓN

La gestión de la calidad ha centrado la atención sobre la cuestión de la mejora continua de los procesos, de los productos y de los servicios y la diferente interpretación que se le da en las diferentes concepciones de la gestión de las organizaciones. Nos referiremos a dos, como muestra representativa que consideramos suficiente para clarificar nuestra postura al respecto. En primer lugar, nadie pone en duda que los sistemas de participación del personal en la gestión de las organizaciones buscan conseguir una mejora continua de la calidad a través de lo que los empleados conocen y realizan de forma habitual: su puesto de trabajo¹. Se acepta la hipótesis, entre otras, de que la mejora de cada puesto de trabajo, aunque sea de carácter incremental o marginal, contribuye a la mejora de la organización en su conjunto. Esta es la razón, aunque obviamente no la única, de que las empresas busquen establecer los mejores sistemas o procedimientos para implicar al personal, y de que, incluso en algunos casos, se defienda una gestión para lograr la alta implicación².

1. Martínez Mut, B. (1993), «Mejora de los programas de participación del personal», en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. Vol. V. Salamanca. Ediciones de la Universidad de Salamanca, pp. 181-195.

2. Lawler III, E. E. (1986), *High-Involvement Management*. San Francisco and London. Jossey Bass Publishers. Este libro presenta de forma pormenorizada un análisis de todos los sistemas

Por su parte, Masaaki Imai, autor del best seller *Kaizen*³, diferencia dos tipos de mejora: por un lado, la mejora continua de la organización, conseguida a través de pequeñas mejoras pero obtenidas de forma progresiva, a lo largo de un proceso que pasa por estas fases: a) definir los estándares, primero, b) lograrlos, después, y c) aumentar su nivel, por último, para seguir buscando una nueva mejora; la segunda clase de mejora es la conseguida a través de grandes inversiones, por medio de rupturas y saltos hacia adelante, que no aseguran realmente la consolidación de los cambios. Obviamente, el mundialmente conocido consultor japonés se pronuncia, dentro de su filosofía de gestión, por la primera caracterización de la mejora, pues la segunda no sería catalogada como continua.

En este trabajo planteamos una nueva concepción de la mejora, que consiste más en aplicarla a los procesos y no tanto a los resultados que con ellos se obtiene. Sin embargo, queremos adelantar que se trata de una mejora de carácter radical, no marginal o incremental, por lo que nos centraremos, dentro de los objetivos de nuestra aportación, en aquellas situaciones en las que se propone una mejora que supondrá el rediseño de los procesos afectados, lo que equivale siempre a decir que se propone un nuevo proceso y no simplemente la mejora del existente.

El tema central de la adenda que presentamos al XII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, organizado por la U.N.E.D. y celebrado en Mérida en noviembre de 1993, «La evaluabilidad de los programas»⁴, sirve de eje a este trabajo, pero resulta enriquecido por la introducción en su tratamiento de una nueva perspectiva en el estudio de la gestión de las organizaciones, la llamada «reingeniería de los procesos», que nosotros decidimos es de pertinente aplicación a la ingeniería de la educación⁵. La gestión de la calidad de la formación es un proceso que se descompone en fases y su aplicación supone realmente un rediseño del proceso de gestión que habitualmente se realiza al preparar y realizar una acción educativa en las organizaciones.

Así Le Boterf y otros⁶ descomponen este proceso en cuatro fases: a) política de la formación, b) concepción o ingeniería de la formación, c) realización de la formación, y d) aplicación de las competencias; en todas ellas encuentra un criterio específico de calidad para que sea aplicado, con lo que realmente se sitúa en la perspectiva de la reingeniería del proceso de formación. El objeto de nuestro trabajo no es la gestión de la calidad de la formación sino la evaluabilidad de los programas, que pensamos, como se

de participación del personal en la gestión de las organizaciones y de las ventajas e inconvenientes que se deriva de su aplicación, así como de las condiciones que deben presentarse para que su éxito sea posible: Quality Circles, Employees Survey Feed-Back, Works Team, Union-Management Quality-of-Work Life Programmes, Gainsharing and New-Designs Plants.

3. Imai, M. (1986), *Kaizen. The key to Japan's competitive success*. New York. Random House Division Business. Existe traducción al castellano, editada por CECSA, México.

4. Martínez Mut, B. (1993), «La evaluabilidad de los programas», addenda presentada a la ponencia de Muñoz Sedano, A. y Tiana, A., *Supervisión y evaluación del sistema educativo*. XII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Mérida, UNED.

5. Le Boterf, G. (1990), *L'ingenierie et l'evaluation de la formation*. Paris. Les Editions d'Organisation.

6. Le Boterf, G.; Barzucchetti, S. y Vincent, F. (1993), *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona, AEDIPE y Gestión 2000, pp. 41-47.

verá más adelante, puede ser considerado una exigencia de la reingeniería de la evaluación de éstos o la causa de su aplicación.

Si, en cambio, tomamos como ejemplo otras propuestas de mejora de los programas podemos ver claramente lo que significan las de carácter incremental o marginal. Cuando se pone en marcha un programa de Círculos de Calidad⁷, al estudiar las propuestas de mejora o solución de problemas que presentan los Círculos, la gerencia del programa o el gerente de la empresa puede exigir que se revise por su inaplicabilidad, lo cual puede suponer: a) una nueva solución que se presente, b) una nueva forma de resolver los problemas, e incluso c) una nueva manera de funcionar el programa de Círculos de Calidad. Sin embargo, pensamos que en ninguna de estas tres posibilidades se altera el proceso de diseño del programa de participación, al que se trata de mejorar pero no de cambiar.

Como resumen de esta introducción queremos insistir en que *consideramos novedoso y pertinente el enfoque de la reingeniería de los procesos, que lo situamos dentro de la ingeniería de la educación y que creemos es de fructífera aplicación al tema de la evaluación de los programas.*

2. LA REINGENIERÍA

La reingeniería –seguimos la definición de Hammer y Champy⁸– es *la revisión fundamental y el rediseño radical de los procesos para alcanzar mejoras espectaculares en medidas críticas y contemporáneas de rendimiento, tales como calidad, servicio y rapidez.*

Si analizamos esta definición, seguramente encontraremos con facilidad sus principales componentes, que nos permitirán diferenciarla de la mejora incremental o marginal a que hicimos referencia en la introducción del presente trabajo.

a) Es una revisión de carácter FUNDAMENTAL, no superficial ni de carácter complementario. Esta revisión nos obliga a plantearnos y responder a interrogantes de carácter básico: ¿por qué realizamos así este proceso? ¿qué debemos hacer para sustituirlo? ¿Cómo debemos realizarlo en su nueva versión o forma?

b) Es RADICAL, es decir, supone re-inventar, re-diseñar o re-concebir el proceso de que se trata, no solamente mejorar algunas de sus fases como consecuencia de las acciones de retro-alimentación diseñadas y aplicadas si seguimos un enfoque sistémico.

c) Pretende obtener unos resultados ESPECTACULARES, es decir, mejorar de manera clara y manifiesta para todos el rendimiento del proceso, no solamente seguir una progresión continua, pero pequeña. No es aventurado decir que lo más espectacular en la mejora de un proceso es reinventarlo.

d) Se refiere a los PROCESOS, no a los productos, aunque, si se cambia el proceso, éstos se verán más afectados que si se mejora alguna de las fases de su elaboración o prestación.

7. Martínez Mut, B. (1993), «Mejora de los programas de participación del personal», en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca, pp. 186 y 193-194.

8. Hammer, M. y Champy, J. (1994), *Reingeniería*. Barcelona y Bogotá, Grupo Norma Editorial, p. 34.

Los propios Hammer y Champy⁹ explicitan esta definición con otras características que a nosotros nos parecen temas recurrentes en el análisis y gestión de las organizaciones, bien sean de manufactura o de servicios.

e) La reingeniería es una acción orientada al proceso, no sólo a los intereses de las personas que lo realizan. Una consecuencia de esta característica es la importancia central del cliente del proceso, que es quien de verdad le da su justificación, no sólo la existencia de un grupo técnico o los intereses de la organización que diseña y ejecuta el proceso.

f) Rediseñar un proceso supone una ambición, un reto en ocasiones difícil de responder, pero para ello se precisa tener los objetivos claros y los riesgos que se está dispuesto a asumir, bien conceptualizados y compartidos por todos los actores del cambio.

g) La reingeniería puede necesitar una actitud en las personas que suponga romper los esquemas preexistentes, las normas establecidas, que, como barreras en ocasiones difíciles de descubrir y de eliminar, bloquean la innovación y mantienen el statu quo.

h) La innovación tecnológica es considerada por estos autores como una de las causas más relevantes de la necesidad de rediseñar los procesos y ponen, como ejemplo de este tipo de innovación, a la informática. Nosotros podemos apostillar diciendo que cualquier innovación, incluso la aplicación del enfoque científico tecnológico a los hechos y procesos educativos¹⁰ puede suponer que no sea la retroalimentación del proceso la única mejora posible: la actividad de feed-before¹¹ dentro de la regulación de los sistemas humanos sería una forma de rediseñar los procesos, pues aporta la posibilidad de ofrecer un nuevo modelo o patrón, mejora tan fundamental como la que se propone en la definición de reingeniería. Por todo ello podemos decir que las ideas contenidas en la definición de reingeniería no están tan alejadas de las preocupaciones y ocupaciones de los teóricos de la educación, tal como se entienden en el anterior modelo.

En resumen, podemos decir que la reingeniería es como un volver a empezar, poner en cuestión las creencias implícitas y por ello no discutidas ni evaluadas, e inventar nuevos enfoques e la estructura y secuencia dinámica de los procesos. Casi nos atrevemos a decir que la reingeniería puede suponer, en ocasiones, un cambio de cultura de las personas o de los grupos afectados por el rediseño del proceso. Las resistencias al cambio, como fenómeno natural en la gestión del cambio y del conflicto, no estarán ajenas a la revisión de los procesos y serán proporcionales a la pérdida de seguridad y de autoridad de los afectados por la reingeniería del proceso.

Cabría preguntarse: ¿por qué surge en el estudio de los procesos la necesidad de aplicar la reingeniería? ¿Se da por igual en todos los ámbitos y en todo tipo de procesos o solamente en aquellos que se considera como críticos para la supervivencia de los grupos, las organizaciones o los propios procesos?

Desde la perspectiva general en el estudio de las organizaciones, podemos decir que la situación actual se caracteriza por su provisionalidad, la turbulencia de los fenómenos sociales, la dificultad de hacer previsiones para un futuro próximo y, por todo ello, la

9. Hammer, M. y Champy, J., Opus cit., pp. 35 y ss.

10. Castillejo Brull, J. L. (1987), *Pedagogía Tecnológica*. Barcelona, Ediciones CEAC, pp. 18-20.

11. Sanvisens Marfull, A. (1987), «Concepción sistémico-cibernética de la educación», en Castillejo, J. L. y Colom, A. *Pedagogía sistémica*. Barcelona, Ediciones CEAC, pp. 109-130.

relativización del valor de las conquistas técnicas y tecnológicas. Si tuviéramos que elegir las tres fuerzas que más empujan para hacer esta crisis insostenible y conseguir que las organizaciones que no quieran desaparecer se adentren en mundos desconocidos, en territorios inexplorados en ocasiones, diríamos con Hammer y Champy¹² que son los clientes, la competencia y el cambio (las 3 c). Nos atrevemos a afirmar que, si las organizaciones, instituciones o empresas utilizan estas fuerzas como motores de su proceso hacia la excelencia, necesariamente deben prestar atención a la filosofía y metodología de gestión que abren sus puertas con la reingeniería.

Desde una perspectiva de la gestión de la calidad de los programas, el planteamiento no puede ser diferente, es decir, existen unas fuerzas que nos empujan a gestionar los procesos de forma diferente –la evaluabilidad de los programas es una característica concreta dentro del proceso general de planificación–, y en el caso de la evaluación de los programas se centrarían en éstas: los clientes, el carácter social de los programas, el uso de fondos públicos para su financiación y la exigencia de rentabilidad, entre otras. No podemos olvidar que un programa no se evalúa por el hecho de disponer y aplicar instrumentos válidos de recogida de información, sino porque, además y principalmente, cumple una serie de requisitos, denominados criterios para el éxito de los programas, sin los cuales carece de sentido la evaluación porque no sabremos a qué factores debemos atribuir los resultados obtenidos.

3. CARACTERÍSTICAS DE LOS PROCESOS REDISEÑADOS Y RESULTADOS QUE SE OBTIENE DEL REDISEÑO

Hammer y Champy identifican nueve características de los procesos rediseñados¹³, de las cuales, según los objetivos y la temática de nuestra aportación, seleccionamos las siguientes:

a) Varias actividades consideradas diferentes en el proceso originario se combinan y pueden efectuarse al mismo tiempo, incluso diríamos que su realización así es una de las condiciones de la evaluabilidad de los programas: me refiero, a título de ejemplo solamente, a la planificación y a la evaluación, situadas una al principio del proceso y la otra a su final, pero en la evaluación rediseñada se necesita que ambas sean realizadas en el mismo momento de la preparación del proceso.

b) Las fases del proceso se ejecutan en su orden y secuencia naturales, es decir, rompiendo con las ordenaciones lineales de carácter arbitrario por no ser las relaciones de precedencia y de posterioridad de las diferentes fases equiparables a un proceso de carácter rectilíneo, sino dotadas de una complejidad dinámica¹⁴, reversible y más abierta y mejorable que la simple relación de tipo lineal. Pudimos defender en el III Congreso Nacional de Teoría de la Educación, celebrado en Santiago de Compostela, en febrero de 1993, una ponencia sobre «formación de personal, competencia empresarial y gestión de recursos humanos»¹⁵, en la que demostrábamos cómo los tres elementos de nuestra aportación se relacionaban de esta forma.

12. Hammer, M. y Champy, F., Opus cit., pp. 7 y ss.

13. Hammer, M. y Champy, J., Opus cit., pp. 53 y ss.

14. Senge, P. (1992), *La quinta disciplina*. Barcelona, Editorial Granica, pp. 122-124.

15. Martínez Mut, B. (1993), «Formación de personal, competencia empresarial y gestión de recursos humanos», en Santos Rego, M. A.; Requejo Osorio, A. y Rodríguez Martínez, A. (eds.),

c) Los procesos tienen muchas versiones y las funciones pueden ser desempeñadas por diversos actores, a diferencia de los procesos no rediseñados en los que esa asignación es más rígida y férreamente controlada por los responsables de la supervisión. El equipo de gestión o seguimiento del programa es la estructura cuya creación explica esta característica, y en su seno se da el trabajo en equipo, estrategia necesaria para la gestión de los programas, tal como la defendemos en esta aportación. La actitud de apertura y flexibilidad que exige la solución colectiva de problemas abiertos –así lo son los de planificación y evaluación– permite que, antes de tomar cualquier decisión de rediseño del proceso, se analice la alternativa propuesta por cualquier miembro del equipo de gestión, sin importar su estatus ni su información o experiencia.

En no pocos casos, una de las resistencias más grandes al cambio la plantean los supervisores tradicionales de los programas que, al contar con equipos de personas preparadas y comprometidas, ven peligrar la estabilidad de sus funciones y no siempre se adaptan a las nuevas exigencias.

d) Cada tarea se ejecuta en su sitio razonable, lo cual supone una reestructuración de los espacios y una reasignación de las competencias y responsabilidades de los diferentes actores, que no tienen por qué pertenecer a una institución determinada ni residir en la sede del supervisor del programa, ni tampoco tener todos la misma adscripción. Incluso podemos decir que la gestión transversal, cross-functional management al decir de Masaaki Imai¹⁶, informa la gestión de estos programas, en los que importa más la ejecución correcta de la función, aunque haya desplazamiento de competencias y de tareas, que su exacta ubicación en una estructura demasiado consolidada. Al mismo tiempo no hay por qué separar las funciones de planificación, ejecución y evaluación, tanto en lo que se refiere a los responsables de ejercerlas, como a su ubicación en las diferentes fases del proceso. La polivalencia de los actores y gestores del programa, si son adecuadamente seleccionados, garantizan el cumplimiento de esta característica.

e) La existencia de esta estructura de gestión o seguimiento no impide la funcionalidad de la figura del propietario del programa o responsable directo ante el cliente de su gestión¹⁷, pues si hemos dicho que la figura del cliente es uno de los criterios para explicar la necesidad de la reingeniería, es recomendable y útil la existencia de algún gestor que defienda los intereses de aquél ante los demás miembros del equipo de gestión y ante los diferentes actores del programa.

Siguiendo la obra de Hammer y Champy¹⁸, pero nuevamente aplicando sus aportaciones a la reflexión sobre la evaluación de los programas, considerada como una de las funciones de su gestión, queremos reseñar los siguientes resultados, tanto de tipo estructural, como funcional, que produce la reingeniería de los procesos:

1º Cambian las unidades y equipos: se hace el trabajo más interfuncional, interdepartamental e, incluso por qué no, interinstitucional. Los programas sociales, en los que

Educación para la innovación y la competitividad. Formación y Ocupación en el año 2000. Santiago de Compostela, Ediciones de la Xunta de Galicia, pp. 85-111.

16. Imai, M., Opus cit., pp. 124-142.

17. Martínez Mut, B. (1992), «Reciclaje formativo en el mundo laboral: concepto y adaptación a las nuevas exigencias», en Núñez Cubero, L. (ed.), *Educación y trabajo*. Sevilla, Editorial PREU-Spínola, pp. 140-148.

18. Hammer, M. y Champy, J., Opus cit., pp. 69 y ss.

se invierte fondos públicos y pueden afectar a poblaciones tan diferentes, exigen planteamientos de tipo interdisciplinar y polivalente.

2° Los papeles en el seno de los equipos cambian, se hacen éstos más integrados y el estatus y la jerarquía tienen menos importancia dentro de una misión comúnmente asumida por todos. Ford España, S. A., para la fabricación del nuevo motor Sigma en colaboración con la firma japonesa Mazda, en su planta de Almusafes ha rediseñado su sistema de fabricación y ha establecido los Equipos Integrados de Mejora (Integrated Manufacturing Teams, en su terminología específica) a los que encarga funciones y tareas que en el proceso anterior estaban diseminadas a lo largo de su línea de fabricación y ordenadas de forma rectilínea bajo el control de diferentes superintendentes y supervisores.

3° Los valores que sirven de marco de referencia a los actores de los procesos cambian, pues el eje principal son los clientes, tanto internos como externos del proceso, y para que se asuma el cambio se necesita cambiar y clarificar los valores, que así se convertirán en patrones de conducta para todos los implicados en el nuevo proceso.

4° Los supervisores y gestores de los equipos pasarán a ser líderes transformadores, preocupados por la gestión del compromiso y del cambio, más que de garantizar el cumplimiento estricto de las funciones asignadas.

5° En último lugar, queremos insistir en el cambio que se opera en los organigramas y demás estructuras organizacionales: su diseño se aplanan y desaparecen jerarquías antes consideradas insustituibles, pues aumenta el auto-control del personal. Ya dijimos anteriormente que en este hecho radicaba una de las resistencias al cambio más frecuentes en las operaciones de rediseño: las presentadas por los supervisores y mandos intermedios.

En resumen, queremos insistir en la necesidad de dos rasgos para que sea posible el éxito de las operaciones de reingeniería: 1° La existencia de una declaración de misión o visión, que actúe como una especie de banderín de enganche para los afectados por el rediseño del proceso, en principio, y para el resto de la organización, después. A esta declaración, para que pueda cumplir sus objetivos, le asignamos tres características esenciales: a) definición operativa de las acciones, b) resultados medibles, a ser posible de forma cuantitativa, y c) cambio con plazo fijado. 2° Definir un argumento en favor del proceso de rediseño, que haga creíble el cambio que se anuncia y pueda ser comunicado a todos cuantos se verán afectados por él.

Lógicamente, aunque hemos defendido la existencia de un equipo de gestión de las operaciones de reingeniería o de rediseño del proceso, la figura del motor o impulsor del cambio es imprescindible, de ahí la necesidad de re-insistir en la función del líder transformador, que se compromete con sus colaboradores en la aplicación de la nueva filosofía de gestión que este nuevo modo de entender los procesos conlleva.

4. LA APLICACIÓN DE LA REINGENIERÍA A LA EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS

A lo largo de los apartados anteriores hemos puesto ejemplos de cómo es pertinente y posible la aplicación de la reingeniería a la gestión de los programas en general y a su evaluación en particular. En éste analizaremos con más detalle aquellos aspectos o elementos del proceso de evaluación que se ven afectados por las acciones de reingeniería,

y trataremos de justificar los cambios que en ellos tendrán lugar como consecuencia de esta aplicación, así como los que se produzca en el proceso globalmente considerado.

El proceso educativo, contemplado desde una perspectiva sistémico-cibernética, supone unos in-puts, un sistema que los procesa y unas salidas o out-puts, que deben compararse con el modelo o patrón para ver si la intervención sobre el sistema le va acercando a aquél en términos que se considere aceptables para la eficiencia del proceso. La evaluación, dentro del proceso educativo, es una consecuencia de este enfoque sistémico-cibernético y se exige por la necesidad de comprobar que se consigue la eficacia y la eficiencia. Ya hemos dicho que tanto el feed-back como el feed-before permiten, respectivamente, la mejora incremental y el rediseño del proceso. La evaluación está ligada a la comparación entre el nivel deseado y el nivel real que se alcanza durante el proceso y a su final. Podemos, pues, definir la evaluación como el proceso que trata de comprobar la calidad de las acciones educativas en concreto y del sistema educación en general. Definida así, le asignamos a este proceso, o sub-proceso, los siguientes objetivos:

1° Juicio de valor sobre la realidad del aprovechamiento por parte del sujeto de los in-puts del proceso educativo.

2° Constatar la coherencia entre los objetivos y los resultados, dicho de otro modo, entre el nivel deseado (pattern, modelo, ideal, objetivos) y el nivel real (resultados, producto, rendimiento).

3° Proporcionar información para la toma de decisiones.

4° Poner en relación concreta y regular a todos los actores del proceso educativo.

Desde la perspectiva de la reingeniería, nada de lo dicho respecto a la definición de evaluación en el proceso educativo, así como respecto a los objetivos que le asignamos, se opone a sus requisitos o exigencias, es decir, si aplicamos la reingeniería a la evaluación nada exige alterar estos dos elementos conceptuales del proceso.

Sin embargo, si tenemos que decir algo respecto a su ubicación en el proceso general de la educación, pues puede desprenderse de sus objetivos y de su definición la necesidad de que se realice al final del proceso, es decir, cuando acabe su ejecución, o durante su realización, para tratar de mejorar su funcionamiento, lo que equivaldría a posibilitar una mejora incremental sin alterar el propio proceso, o en la situación inicial para ver si el proceso previamente diseñado se ajusta a las demandas de los sujetos y de su realidad.

Si integramos la evaluación en el proceso de concepción del programa, ya supone una exigencia de la ingeniería de la educación¹⁹, el proceso en general se ve alterado y también, por ser elemento de un sistema, el proceso o subproceso de la evaluación de la educación, lo cual nos introduce en la perspectiva de la reingeniería, tal como hemos defendido especialmente en el apartado segundo. Una consecuencia de este enfoque es la cuestión de la evaluabilidad de los programas, que consideramos de realización imposible si no se cumple determinadas condiciones en la fase de concepción del proceso educativo concreto de que se trate.

La realidad de la evaluación de los procesos educativos concretos –educación escolar, formación ocupacional, educación en la empresa, etc.– muestra que no se agota todas las posibilidades que el enfoque sistémico ofrece, y que se manifiesta enormes

19. Le Boterf, G. (1990), *L'ingenierie et l'évaluation de la formation*. Paris. Les Editions d'Organisation.

resistencias al cambio de proceso o a su mejora cuando se pretende aplicar todas las modalidades de evaluación o extraer de su información la totalidad de sus consecuencias para los grupos u organizaciones en los que se desarrolla los programas educativos: a) Evaluación del impacto que no se asume en su profundo sentido de transferencia de las competencias adquiridas, b) Condiciones para el éxito del programa que no se define ni se exige pese a que se necesita para que el programa sea evaluable y podamos atribuir sus resultados a los factores que de verdad los han producido, y c) Programas que se conciben de una forma, funcionan de otra y son evaluados como si ambas dimensiones, la ideal y la real, coincidieran. Creemos servirán estas dificultades o errores de planteamiento y acción para justificar la necesidad del rediseño de la evaluación de los programas.

Un primer acercamiento al enfoque de reingeniería lo constituye la gestión de la calidad, definiendo ésta como la satisfacción de las necesidades y expectativas de los clientes que utilizan un servicio o consumen un producto²⁰, que si se aplica a la educación posibilita las siguientes consecuencias para su proceso:

1ª No deben diseñarse programas educativos desvinculados de las necesidades de los sujetos, evaluadas de forma objetiva y científica.

2ª Las acciones de formación deben considerarse inmersas en un sistema de intervención para satisfacer esas necesidades, en el cual son relevantes las funciones de asesoramiento o tutoría, llamadas también de mentorización²¹ o coaching²², de diagnóstico, entre otras²³.

3ª La evaluación de la eficacia de la educación debe asegurarse utilizando procedimientos de recogida de la información que permitan el feed-back y el feed-before constantes del sistema.

4ª La eficiencia del sistema exige una evaluación a medio y largo plazo del cambio de comportamiento profesional o de la aplicación de las competencias adquiridas, y que

20. Deming, W. E. (1986), *Out of the crisis*. Massachussets. Massachussets Institute of Technology.

Ishikawa, K. (1985), *What is Total Quality Control? The Japanese Way*. New Jersey, Englewood Cliffs.

Juran, J. (1989), *Juran on leadership for quality: an executive handbook*. New York, The Free Press.

21. La mentorización como manifestación del sentido de trascendencia (guía de las futuras generaciones) en la motivación para el aprendizaje es estudiada por

Schein, E. H. (1978), *Carrier Dynamics*. Reading (Massachussets). Addison-Wesley Publishing Inc., p. 46.

Kotter, J. P. (1982), *The general managers*. New York, The Free Press, p. 139.

Rodríguez Porras, J. M. (1989), *El factor humano en la empresa*. Bilbao, Ediciones Deusto, pp. 20-21.

22. «Coaching» o instrucción en el ejercicio del trabajo del tutelado o mentorizado y «empowerment» o instrucción para el aprendizaje del liderazgo y la responsabilidad es tratado por

Byham, W. C. (1982), *Zapp, the lightning of empowerment*. New York, Random House Inc.

Tracy, D. (1990), *Ten steps to empowerment. A common sense guide to managing people*. New York. William Morrow and Company Inc.: A manager has more power to achieve your own objectives when people who work for him know what they must do to achieve success, p. 15.

23. Gómez-Llera, G. y Pin Arboledas, J. R. (1994), *Dirigir es educar*. Madrid y otras ciudades. Serie McGraw-Hill de Management.

se realice de manera tan objetiva y científica como la evaluación inmediata de cada actividad.

5ª Para que la educación se considere una inversión se necesita la participación activa de los miembros de la organización y el compromiso por parte de los directivos de facilitar y reforzar la ejecución del nuevo comportamiento²⁴.

Creemos que no será difícil aceptar que estas cinco consecuencias para la concepción de la formación en la empresa puedan atribuirse al proceso rediseñado de la evaluación de los programas educativos²⁵.

5. LA EVALUABILIDAD DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS COMO EXIGENCIA O CAUSA DE LA REINGENIERÍA DEL PROCESO

El tema de la evaluabilidad es central para entender la aplicación de la reingeniería al proceso de evaluación de los programas, pues es la única dimensión que nos ha hecho de forma acuciante revisar el enfoque de la evaluación e, incluso, la propia concepción del programa de intervención.

En un primer acercamiento al problema de la evaluabilidad, puede parecer redundante preguntarse si es o no evaluable un programa, dado que existe la voluntad de conocer los resultados obtenidos como consecuencia de sus actividades y se dispone de medios adecuados para conocerlos por medio de informaciones objetivas o intersubjetivas, tanto cualitativas como cuantitativas. Plantearnos, además como tema de reflexión y de experimentación la evaluación de esta evaluabilidad, puede parecer mucho más superfluo como preocupación de los estudiosos.

Al margen de que después analicemos si la evaluabilidad de los programas es causa o exigencia de la reingeniería, sí queremos adelantar que no consideramos la cuestión una tautología, sino una exigencia de la rentabilidad de los programas y de la necesidad de dar cuenta del uso de los recursos que los clientes del programa, considerados ahora en un sentido amplio, ponen a disposición de los gestores. Así podemos decir con Sarramona, Vázquez y Ucar²⁶ que, tratándose de programas públicos, la evaluación del contexto, del proceso y de los resultados de la educación no formal se convierte en una actividad política, porque las decisiones tomadas a partir de ella quedarán en manos de los administradores y cargos políticos y afectarán a diversos grupos de poblaciones. De ahí la necesidad de contar con la opinión y, si es posible, la participación de los clientes y de los sujetos del programa educativo, pues las actividades de evaluación pueden implicar en ocasiones la invasión de terrenos privados, que, sin la conformidad de aquéllos, pueden convertirse en fuente de problemas y resistencias. Por eso, es necesario resolver

24. López Mena, L. (1989), *La intervención psicológica en la empresa*. Barcelona, Martínez Roca, S. A., pp. 35-55.

25. Un análisis más pormenorizado de la aplicación de la calidad a la evaluación de la educación y de todos sus elementos o componentes, así como un modelo de auditoría de la formación, pueden verse en Martínez Mut, B. (1992), «La evaluación y la calidad de la educación», en *PAD'E*. Revista del Departamento de Teoría de la Educación. Valencia, vol. II, nº 1, pp. 108-139.

26. Sarramona, J.; Vázquez, G. y Ucar, X. (1992), «Evaluación de la educación no formal», en Sarramona, J. (ed.), *La evaluación no formal*. Barcelona, CEAC Ediciones, p. 92.

el tema de la evaluabilidad de los programas desde el momento de su elaboración, como una característica de la concepción del modelo de acción formativa que se está diseñando o definiendo. Un programa puede no ser evaluable sencillamente porque, por poner un sencillo ejemplo, los sujetos no quieran responder a las preguntas que el evaluador plantee sobre su actitud ante el aprendizaje o sobre los resultados de la actividad educativa. Si las personas no saben que van a ser evaluados, la forma en que lo serán, el momento de proceso y los objetivos de la evaluación, estas resistencias o negativas pueden garantizarse, con lo cual la evaluación no logrará ninguno de los objetivos previstos por el o los gestores del programa. En ocasiones hemos experimentado la sensación de fracaso y el fracaso objetivo que producen estas situaciones por falta de una adecuada gestión preventiva de la evaluación, que no en otra cosa consiste la garantía de la evaluabilidad de los programas.

Para que un programa sea evaluable, es decir, que podamos atribuir sus resultados a los factores o causas que en realidad los han producido, aquél debe reunir una serie de requisitos, cuya ausencia determina de entrada la imposibilidad de su evaluación. Nosotros los llamaremos «condiciones para el éxito del programa» y, a partir de ellas, diseñaremos el modo para evaluar la evaluabilidad de cualquiera de ellos. La evaluación de la evaluabilidad, de acuerdo con Alvira Martín²⁷, intenta de un modo sistemático describir los objetivos, la lógica y las actividades que constituyen un programa para analizar su plausibilidad, viabilidad y adecuación para una evaluación más estructurada, así como su aceptación por parte de los decisores políticos, personal técnico, gestores, en una palabra, de las partes interesadas, a las que nosotros añadimos los clientes del programa, que proporcionan a éste su última justificación.

Esta consideración de la evaluabilidad de los programas y la posibilidad de evaluarla suponen un rediseño del proceso de evaluación que exige, en principio, una jerarquización de sus diferentes modalidades en la siguiente dirección: la evaluación económica (6ª) pre-supone la evaluación de sus resultados (5ª); ésta exige previamente la evaluación de la implementación (4ª), que no debería realizarse sin una previa evaluación de la evaluabilidad (3ª) del programa; del mismo modo, no debería intervenirse –evaluación del diseño o conceptualización del programa (2ª)– sin una primera evaluación de las necesidades (1ª) de los sujetos afectados²⁸. Esto supone, como primera consecuencia, la integración de la evaluación en el proceso de concepción del programa o, al menos, que las funciones de planificación y evaluación marchen en paralelo, con lo que de cualquier forma el proceso de gestión de los programas queda rediseñado. La evaluación de la formación, afirma Seara²⁹, constituye un instrumento básico que ayuda a ajustar la política de formación, introduciendo en ella las medidas oportunas, y, a un nivel más concreto, contribuyendo a mejorar la planificación y programación de las acciones formativas.

Aunque sea sin salirnos necesariamente de la mejora del proceso de evaluación, es decir, sin pretender de entrada una reforma radical del proceso, podemos adelantar, de

27. Alvira Martín, F. (1991), *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid, C.I.S., pp. 52 y ss.

28. Alvira Martín, F., *Opus cit.*, p. 43.

29. Seara, D. (1987), «La evaluación de los programas de formación ocupacional y la determinación de las necesidades de formación», en Gelpi, E.; Zufiaur, R.; Cabrera, F. y Ferrández, A., *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional*. Madrid, Editorial Largo Caballero, pp. 69-86.

acuerdo con Le Boterf³⁰, que, al realizar una auditoría de la formación, se debe analizar los siguientes aspectos de la función de evaluación: 1º La concepción de la evaluación: objetivos, resultados y proceso, utilidad, etc.; 2º La organización y realización de la evaluación: momentos, ritmo, responsables, evaluados, costes, etc., y 3ª La integración de la función de evaluación: situaciones de evaluación propuestas, explotación de los resultados, órganos de seguimiento o acompañamiento, etc.

Debemos plantearnos ya la cuestión central del apartado: ¿cómo se realiza la evaluación de la evaluabilidad de un programa educativo? Diseñamos y hemos aplicado en varias ocasiones, dos de las cuales se describe en el próximo apartado del artículo, un proceso que puede descomponerse en las acciones siguientes:

- 1º Definición de los atributos de la evaluación (denominadas por nosotros condiciones para el éxito del programa),
- 2º Formulación operativa de los indicadores o estándares de esos atributos, y
- 3º Construcción de un instrumento de recogida de información.

Los atributos expresan las características que se espera de un proceso, de un producto o de un servicio³¹, mientras que los estándares o indicadores son una imagen cifrada de una situación o fenómeno que corresponde a un sistema³². Si analizamos con detalle esta definición vemos que encierra unos elementos dignos de ser considerados en la formulación operativa de estos indicadores: se trata de una imagen, que debe ser representativa, válida y con significación; está cifrada, por medio de tipos matemáticos de escalas; describe una situación o fenómeno, por tanto con referencia a un resultado y a un proceso respectivamente, y forman parte de un sistema, por lo que es válido si se refiere a la totalidad del sistema.

Podemos definir de forma arbitraria o convencional una serie de condiciones o atributos para garantizar la evaluabilidad de los programas, pero, si nos situamos en la óptica de la gestión de la calidad (las normas ISO 9000 avaladas en Francia por AFNOR y en España por AENOR³³), se exige una serie de garantías de calidad, que son «un conjunto de acciones pre-establecidas y sistemáticas necesarias para dar la confianza adecuada de que un producto o servicio satisfará las exigencias relativas a la calidad»³⁴. Así, es necesario tener en cuenta a la hora de garantizar la evaluabilidad de los programas atender, según estas normas de calidad, los siguientes ámbitos: satisfacción de los clientes; calidad de las competencias producidas por la formación; los riesgos y los costes, tanto de calidad como de no calidad; la localización de los efectos indirectos; las condiciones de una garantía de calidad, etc.

Estos autores consideran que las condiciones que debe reunir un programa de formación para garantizar su calidad son: elección y formulación de objetivos, delimitación del grupo de personas que deben ser formadas, transferencia de las adquisiciones, cohe-

30. Le Boterf, G.; Dupouey, P. et Viallet, F. (1987), *L'audit de la formation professionnelle*. París, Les Editions d'Organisation, pp. 166-167.

31. Le Boterf, G.; Barzucchetti, S. y Vincent, F., Opus cit., pp. 200-203.

32. Parra Luna, F. (1989), *El balance social de la empresa como instrumento de gestión*. Bilbao, Ediciones Deusto, pp. 86 y 87.

33. Aenor (1992), *ISO 9000: Normas para la gestión y aseguramiento de la calidad*. Madrid, Publicaciones de AENOR. Son estas normas equivalentes a las UNE 66-900.

34. Le Boterf, G.; Barzucchetti, S. y Vincent, F., Opus cit., pp. 63 y 71-80.

rencia entre los objetivos y las respuestas, factores de motivación de los sujetos, implicación de la dirección y de los responsables directos de los sujetos de la formación, coherencia con la política de Recursos Humanos, etc.³⁵.

Dentro de nuestra propuesta de revisión del proceso de evaluación de programas, se presenta un modelo de lista de control que estructura los indicadores operativos clasificándolos dentro de sus atributos respectivos de evaluación, y que se ha utilizado para evaluar diferentes programas, entre ellos los elaborados para el Programa CENTRAL (Continuing Education and New Technologies by Reference Action Linkage), de cuyo equipo coordinador es miembro el autor de este artículo³⁶, dentro de los programas COMETT de la Unión Europea.

Los atributos de calidad de la evaluación o condiciones para el éxito de los programas que presentamos son los siguientes:

- 1^a Análisis de la situación inicial.
- 2^a Planificación del programa.
- 3^a Comunicación con los clientes potenciales.
- 4^a Realización del programa.
- 5^a Evaluación del programa.
- 6^a Recomendaciones para el futuro.
- 7^a Satisfacción de los clientes.
- 8^a Aplicación de las competencias adquiridas o calidad de uso.
- 9^a La evaluación del impacto de la formación.
- 10^a Coherencia del programa educativo con la política de la empresa y la cultura corporativa.

Los indicadores que desarrollan los diez atributos se presentan a continuación:

Primera condición: Análisis de la situación inicial.

- 1^o Elegir un tópico atractivo para los clientes.
- 2^o Determinar los clientes objetivos y conocer sus necesidades.
- 3^o Decidir si se pedirá ayuda externa.
- 4^o Analizar los espacios y tiempos disponibles para el programa.

Segunda condición: Planificación del programa.

- 5^o Definir sus objetivos teniendo en cuenta las necesidades iniciales y los tópicos elegidos.
- 6^o Elegir los profesores según su preparación técnica y pedagógica.
- 7^o Diseñar los materiales impresos que se necesitan para el programa.
- 8^o Determinar los recursos necesitados y disponibles para el programa.
- 9^o Elaborar un plan de acción diario.
- 10^o Comprometer los espacios y servicios auxiliares que se necesite.
- 11^o Elegir los criterios de evaluación y elaborar los instrumentos de recogida de la información.
- 12^o Crear un equipo de seguimiento que evalúe el proceso de trabajo.

35. Le Boterf, G.; Barzucchetti, S. y Vincent, F., Opus cit., pp. 121 y 122.

36. CENTRAL, programa promovido por la Comisión de la Unión Europea, desde 1993 a 1995, y está dedicado a la formación del personal en las pequeñas y medianas empresas.

Tercera condición: Comunicación con los clientes potenciales.

13° Elaborar los documentos para vender el programa a los clientes potenciales.

14° Conocer las expectativas iniciales y las opiniones de los clientes potenciales sobre el programa.

15° Elaborar un sistema de contacto personal con los clientes potenciales y reales.

Cuarta condición: Realización del programa.

16° Crear un sistema de recepción e información para los clientes cuando ellos se incorporen al programa.

17° Diseñar un sistema de evaluación continua del programa.

18° Elaborar un sistema de retroalimentación del programa.

19° Diseñar un sistema de contacto de los participantes con su realidad exterior.

Quinta condición: Evaluación del programa.

20° Elaborar los materiales para la evaluación del producto.

21° Decidir cómo, cuándo y por quién, evaluar si los resultados han sido logrados.

22° Evaluar los resultados logrados en relación con los objetivos propuestos.

Sexta condición: Recomendaciones para el futuro.

23° Elaborar conclusiones reales para la mejora del programa.

24° Preparar recomendaciones que faciliten la transferencia de los resultados.

25° Redactar un informe del desarrollo del programa.

Séptima condición: Satisfacción de los clientes.

26° Estudiar la percepción de la calidad de los sujetos y otros clientes.

27° Existencia de un defensor de los clientes en el equipo de seguimiento.

28° Incorporación de los clientes en la concepción del programa.

Octava condición: Aplicación de las competencias.

29° Previsión de unas acciones a medio plazo para evaluar la mejora del desempeño profesional de los participantes.

30° Existencia de un responsable de medir esa mejora.

31° Previsión de unas acciones de reciclaje o recuperación de las competencias.

Novena condición: La evaluación del impacto.

32° Definición de las áreas o departamentos que pueden verse afectados por la aplicación de las competencias.

33° Sistema de medición de las relaciones entre formación y las otras funciones de los recursos humanos.

34° Constatación de la repetición de la asistencia a actividades de los mismo sujeto o de otros de su departamento o área.

Décima condición: Coherencia del programa con la política y la cultura corporativas.

35° La justificación del programa se basa en unos valores explícitos y conocidos.

36° Existencia de una política de formación dentro de la que se integra el programa.

37° Compromiso manifiesto de los dirigentes en el apoyo al programa.

Se mantiene cuatro grados en el cumplimiento de cada uno de los estándares o indicadores para la aplicación de la presente lista de comprobación (A, Tendencia hacia A,

Tendencia hacia B, B), aunque puede aumentarse su número según las exigencias de precisión de los gestores, responsables y clientes del programa.

Por supuesto que estos treinta y siete indicadores no pretenden ser exhaustivos ni exigirse su comprobación en todos los programas, sin embargo configuran una herramienta de trabajo para la calidad de la evaluación, dentro de los criterios de gestión preventiva que hemos defendido a lo largo del trabajo. El uso que se haga de ello dependerá del tipo de programa, de la filosofía de evaluación y de los criterios metodológicos que defiendan los gestores del programa y los responsables de la política de formación de la empresa.

Cuando existe un consultor o asesor externo, pueden plantearse conflictos entre la filosofía de gestión y los criterios metodológicos de éste y los que defienden los responsables de la formación en la empresa. Sin embargo, si no hay enfrentamientos de tipo ético y se concreta los planteamientos comunes en un «pliego de condiciones», «acuerdo de específico de colaboración» o «convenio entre partes»³⁷, es fructífera la colaboración entre agentes externos y responsables internos de los programas.

6. DOS EJEMPLOS DE PROGRAMAS DISEÑADOS DE ACUERDO CON LA FILOSOFÍA DE REINGENIERÍA

Las ideas que en su momento apoyaron estos ejemplos de reingeniería son las siguientes:

- 1^a La calidad aplicada a la gestión de la educación.
- 2^a La consideración de la eficiencia de los programas.
- 3^a La teoría sistémica aplicada a la gestión de las organizaciones.

Ya han sido expuestas a lo largo de los anteriores apartados de forma más detallada y con abundancia de razones, por lo que aquí sólo consideramos necesario su recuerdo a efectos de conocer la situación conceptual en la que se enmarca los dos ejemplos de programas.

Los datos reales que presentamos se refieren a un programa de formación para personal administrativo, de nivel medio, de las oficinas centrales de una empresa de servicios, integrada en un grupo empresarial multinacional, y a otro de sensibilización hacia unos determinados valores que otra empresa quería desplegar entre su personal de fabricación, ambos diseñados, impartidos y evaluados por el autor de este trabajo, aunque lógicamente discutidos y aceptados por los responsables de cada empresa³⁸.

El primer programa objeto de evaluación surge como consecuencia de un plan de calidad diseñado y puesto en práctica en la empresa WI, con vistas a obtener el registro de empresa según las normas ISO 9000, que ya había contado con programas de formación para otros empleados en temas de calidad y de implicación en la mejora de la propia empresa. Esta ya había designado un facilitador interno de todos los programas de formación y de cambio –se trata de la Supervisora de Calidad de la empresa– que conec-

37. Véase los archivos de ADEIT (Fundación Universidad-Empresa de la Universidad de Valencia) y la obra citada de Le Boterf, G.; Barzucchetti, S. y Vincent, F., p. 25.

38. Véase archivos de las empresas WI. y PAMESA.

ta con el profesor y coordina todas las actividades relacionadas con la preparación, ejecución y evaluación del programa. Este se compone de dos cursos de veinte horas cada uno, realizados de forma intensiva fuera de los locales de la empresa, con la participación en cada actividad de diez empleados y la facilitadora de los programas.

Como primera tarea, una vez detectada la conveniencia de la formación para este personal y la voluntad de la gerencia de proporcionarla, se realiza un análisis de las necesidades de formación de los sujetos del programa respecto a la posible temática del programa, que incluye un estudio de sus actitudes ante la formación y la colaboración con sus compañeros y directivos³⁹. Destacamos de este análisis sus conclusiones más relevantes:

- todo el personal de la empresa debería mejorar,
- ésta debería planificar y ejecutar acciones concretas a corto plazo,
- la modalidad de actividad que prefieren es la que permita participar y tenga en cuenta sus problemas y necesidades,
- prefieren la realización en forma de inmersión total, sin importarles dedicar tiempo personal al margen del horario laboral ordinario,
- el profesorado debe tener capacitación técnica y pedagógica y conocer la problemática de la empresa,
- la empresa debe establecer un plan de seguimiento que facilite la aplicación de los resultados de la formación a la mejora del desempeño profesional de cada uno y de todos los participantes,
- piensan que pueden formarse equipos de trabajo entre los administrativos, pero se necesita que la empresa lo impulse con decisión,
- creen que es necesaria una mejor definición de los puestos de trabajo de cada uno, así como la organización de las relaciones entre los departamentos en los que se inscriben,
- no aceptarían jefes poco razonables y autoritarios, pero colaborarían con ellos para mejorar las relaciones y la efectividad del trabajo,
- por calidad entienden la satisfacción de las necesidades de los clientes, tanto internos como externos, y
- consideran que la atención por teléfono a éstos es una de las áreas de la prestación del servicio que más insatisfacción les produce.

Por lo que respecta a las recomendaciones presentadas a la gerencia, como parte final de este análisis inicial, destacamos éstas:

- asegurarles formal y realmente que la expectativa creada con el diagnóstico inicial será satisfecha,
- no aplazar mucho el inicio del programa,
- ajustarse a sus demandas de modalidad de realización, metodología y horario,
- compatibilizar los temas de calidad con los de mejora de las comunicaciones interpersonales e interdepartamentales y el trabajo en equipo.

La empresa acepta las recomendaciones y el profesor se compromete a presentar una planificación del programa que contenga los siguientes elementos: temática, objetivos, indicadores de evaluación, recursos necesarios, plan de acción y un manual teórico-prác-

39. Documento I del programa de WI sobre análisis de necesidades de formación del personal.

tico para los alumnos⁴⁰. Se decide celebrar cada curso en dos días seguidos, con un plan de acción de diez horas diarias en jornada continuada. Se lleva a efecto en un hotel en régimen de inmersión total, pero lo suficientemente cercano a la sede de la empresa para posibilitar que cualquier trabajador, si es necesario, pueda acudir a su puesto de trabajo y resolver algún problema imprevisto. Por lo que respecta a la metodología, hay que resaltar el uso de casos reales de la empresa, vídeos interactivos y ejercicios individuales para determinados temas.

Al finalizar cada actividad, los participantes cumplimentan un cuestionario de evaluación y manifiestan en gran mayoría su satisfacción por la participación en la actividad, así como el deseo de continuar con este tipo de acciones una vez al año por lo menos⁴¹, reclamando, entre otras, consideraciones tan relevantes como éstas:

- poner en práctica lo aprendido a la mejora del trabajo,
- tratar con mayor profundidad las técnicas y métodos de trabajo en equipo (círculos de calidad, sugerencias...); por lo que respecta a la mejora de la propia actividad de formación manifiestan:
 - la duración diaria ha sido excesiva y al final era difícil mantener el interés y la atención,
 - la sala de clase tenía escasas dimensiones y daba la sensación de estar encerrados.

La opinión del profesor se concreta en⁴²

- satisfacción por la actitud de los participantes,
- mejores resultados logrados por el primer grupo,
- un ejercicio del segundo día (mini-auditoría telefónica a las oficinas) hubo que pasarlo al principio de la jornada para que tuviera mayor fiabilidad,
- implicación de los participantes en la elección de temas y problemas reales para los ejercicios de grupo, etc.

Por lo que respecta a la respuesta de la empresa, cabe destacar dos datos:

1º El primer grupo ya ha iniciado un sistema periódico de reuniones para identificar, analizar y resolver problemas de trabajo, que ya quedaron apuntados en las sesiones del curso, y

2º Ha encargado al autor de este trabajo un proyecto de redefinición de los puestos de trabajo de los tres departamentos de las oficinas centrales, que será ejecutado a lo largo de 1994.

No es posible hablar en un sentido exhaustivo de que se ha conseguido un sistema de asegurar la evaluabilidad de los programas, porque ha habido factores que no ha sido posible controlar: el horario de trabajo diario, los días de la semana, la distancia del lugar de la formación a la sede de la empresa, la selección de los empleados para cada actividad, las condiciones de la sala de trabajo, etc. No obstante, sí podemos afirmar que ha sido un programa eficaz y eficiente por su continuidad y por la actitud manifestada por todos los sujetos.

40. Documento dos del programa de WI: «Manual del curso sobre calidad, comunicación, trabajo en equipo y gestión de la atención telefónica a los clientes».

41. Documento tres del programa de WI: «Evaluación del curso por los participantes».

42. Documento cuatro del programa de WI: «Informe final del programa para la gerencia de la empresa».

El segundo programa surge como consecuencia de una petición del máximo responsable del área de fabricación de la empresa PAMESA, dedicada a la fabricación y comercialización de material cerámico para la construcción. En su origen se sentía la necesidad difusa de unas acciones de formación –cursillos al uso habitual en el mundo de la pequeña y mediana empresa– de sensibilización para el personal de fabricación dado que el momento de la empresa era estable y existía un ambiente positivo para empujarse en acciones de formación de este tipo para el personal operativo.

Establecido un primer contacto con el cliente inmediato del programa, la tarea consistió en clarificar en qué consistía un proceso de sensibilización y en discutir una estrategia de trabajo para los tres grupos de empleados que serían los sujetos del programa: directivos, mandos intermedios y operarios.

Se aceptó que el proceso de clarificación de valores⁴³ era la metodología más adecuada para sensibilizar al personal respecto a los valores que identifican a la empresa, en el caso de que existieran y fueran conocidos de forma explícita por los sujetos del programa.

Se diseñó un programa general, que se desarrolló en acciones específicas para cada grupo de empleados durante los meses de noviembre y diciembre de 1993 y enero y febrero de 1994, respetando los criterios de la clarificación de valores, aunque se empezó por definir de forma explícita con los directivos los valores comunes que podían servir como banderín de enganche para el resto del personal implicado, puesto que, si existían, estaban implícitos y difícilmente se tenía conciencia del grado de conocimiento y compromiso respecto a ellos del personal.

Los mandos intermedios mejoraron la propuesta de valores comunes que habían elaborado los directivos y éstos aceptaron como propuesta que debían presentar a los operarios la rediseñada por los encargados.

Los operarios necesitaron muchas explicaciones sobre la cuestión de los valores y su papel como patrones de comportamiento, pero no aportaron mejoras al documento, solamente manifestaron la esperanza de que de verdad ese documento de valores comunes fuera un auténtico patrón de comportamiento para sus mandos y directivos.

En el informe sobre actitudes, intereses y preocupaciones de los participantes en el programa, explicitadas y conocidas con motivo de la dinámica planteada en las distintas sesiones de trabajo, se elaboró para el cliente del programa una propuesta de diez acciones que garantizará la aplicación y despliegue de esos valores y permitiera realizar en un futuro próximo el mismo proceso con las otras áreas de la empresa.

La empresa se ha comprometido a poner en marcha a partir de septiembre de 1994 las dos primeras propuestas: formación de mandos intermedios en temas de gestión de operarios (120 horas de formación en temas de comunicación, liderazgo, trabajo en equipo y solución de problemas) y participación del personal en un sistema de sugerencias⁴⁴.

43. Howe, L. W. y Howe, M. M. (1977), *Cómo personalizar la educación. Perspectivas de la clarificación de valores*. Madrid, Aula XXI. Editorial Santillana, pp. 20-21.

44. Véase Programa de sensibilización del personal hacia valores comunes de PAMESA, en Archivos de la empresa. Hemos solicitado permiso al cliente del programa para utilizar los datos completos de que disponemos sobre éste y sus dos aplicaciones consecuentes para futuras publicaciones.

7. REDISEÑO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN Y DE ELABORACIÓN O CONCEPCIÓN DE LOS PROGRAMAS

Los criterios que empleamos para justificar este rediseño del proceso, que, aunque destinado inicialmente a la evaluación de programas, afecta lógicamente al proceso de planificación en general, son los siguientes:

1º El cliente es el centro del programa, puesto que sus necesidades dan origen a éste y deben ser satisfechas como resultado de las acciones que diseñemos y ejecutemos.

2º La gestión de la calidad como una estrategia de carácter preventivo: planificar y evaluar se integran en el mismo proceso o avanzan en paralelo.

3º Reparto de papeles y responsabilidades: gestor, profesor, consultor de procesos⁴⁵, sujetos del programa, etc.

4º Dar cuenta de la validez (eficacia y eficiencia) del programa: mejora del capital humano, calidad de uso de las competencias, impacto en otras áreas de la empresa, etc.

5º Lograr que el cliente nos necesite menos cada vez, lo cual conecta con el concepto de «ciclo de vida» de la relación entre el cliente y el proveedor, que nunca puede ser permanente en este ámbito de la formación.

6º Compromiso ético a lo largo del programa, aunque haya momentos de no actuación presencial del consultor o formador o de ausencia de relación inmediata cara a cara. El consultor siempre tiene presente al cliente final del programa, que ya hemos dicho en la primera idea que es quien le da sentido.

Como resultado de la aplicación de estos seis principios y de los conceptos que hemos desarrollado a lo largo de los apartados anteriores, presentamos el proceso de elaboración y evaluación de programas rediseñado:

1º Contacto inicial con el cliente, que puede ser el final o una de contacto⁴⁶.

2º Evaluación de su comprensión de la situación: problema y ayuda que necesita.

3º Propuesta provisional del programa y discusión con el cliente final.

4º Evaluación de su comprensión y aceptación.

5º Análisis de la situación inicial de los sujetos del programa y de sus diferentes condicionantes.

6º Evaluación de las necesidades de formación o carencias de cualificación.

7º Elaboración definitiva del programa.

8º Discusión y aprobación del plan de acción por el cliente final.

9º Evaluación del grado de compromiso que el cliente final está dispuesto a asumir de forma explícita.

10º Preparación de los recursos, espacios y tiempos necesarios para el desarrollo del programa y de los sistemas de comunicación con y para los sujetos del programa.

45. Schein, E. H. (1988), *Consultoría de procesos. Recomendaciones para gerentes y consultores*. México. Addison-Wesley Iberoamericana, pp. 30 y ss. Defiende como estrategia o estilo principal la consultoría de procesos, en la que el directivo o gerente es el que toma las decisiones y el consultor ayuda, facilita y asesora a aquél, pero no le suplanta nunca. Lo cual no es incompatible con que en ocasiones deba ejercer el estilo de experto o el de médico.

46. Martínez Mut, B. (1991), «Condicionamientos culturales y de liderazgo en los programas de acción socio-educativa», en *PAD'E. Revista del Departamento de Teoría de la Educación*. Vol. I, nº 2, Valencia, pp. 147-150.

11° Evaluación del grado de implicación de las demás personas afectadas por el programa.

12° Formalización de los equipos que se ha determinado en el programa que son necesarios (actuarán como clientes de contacto).

13° Evaluación de las actitudes de los responsables o co-gestores del programa.

14° Definición del sistema de seguimiento del proceso.

15° Definición de los sistemas de aplicación de las competencias (calidad de uso) y de medición del impacto en otras áreas.

16° Discusión con el cliente (final o de contacto) antes de la iniciación de la aplicación del programa.

17° Realización del programa de acuerdo con el plan previsto.

18° Sesiones de seguimiento del programa con los clientes de contacto y, si es necesario, con el final.

19° Elaboración del informe final del programa.

20° Discusión de las conclusiones y recomendaciones.

21° Toma de decisiones sobre la aplicación de las competencias y la extensión a otras áreas de los beneficios del programa.

22° Evaluación de la aplicación de las competencias y del impacto del programa.

Solamente hemos indicado las acciones del ordinograma. Se sobreentiende que, si tuviéramos que representarlo gráficamente de manera formalizada, como resultado de las acciones de discusión con los clientes se derivaría decisiones sobre los elementos del programa afectados que, si fueran favorables, permitirían que continuase la secuencia principal del proceso y, si no, darían pie a secuencias secundarias que nos llevarían a revisar o terminar el proceso de relación.

8. BIBLIOGRAFÍA

1. AENOR. (1992). *ISO 9000: Normas para la gestión y aseguramiento de la calidad*. Madrid, Publicaciones de AENOR.
2. ALVIRA MARTÍN, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid, C.I.S.
3. BYHAM, W. C. (1982). *Zapp, the lightning of empowerment*. New York, Random House Inc.
4. CASTILLEJO BRULL, J. L. (1987). *Pedagogía Tecnológica*. Barcelona, Ediciones CEAC.
5. DEMING, W. E. (1986). *Out of the crisis*. Massachusetts, Massachusetts Institute of Technology.
6. GÓMEZ-LLERA, G. y PIN ARBOLEDAS, J. R. (1994). *Dirigir es educar*. Madrid y otras ciudades, Serie McGraw-Hill de Management.
7. HAMMER, M. y CHAMPY, J. (1994). *Reingeniería*. Barcelona y Bogotá, Grupo Norma Editorial.
8. HOWE, L. W. y HOWE, M. M. (1977). *Cómo personalizar la educación. Perspectivas de la clarificación de valores*. Madrid, Aula XXI, Editorial Santillana.
9. IMAI, M. (1986). *KAIZEN. The key to Japan's competitive success*. New York, Random House Division Business. Existe traducción al castellano, editada por CECSA, México.

10. ISHIKAWA, K. (1985). *What is Total Quality Control? The Japanese Way*. New Jersey, Englewood Cliffs.
11. JURAN, J. (1989). *Juran on leadership for quality: an executive handbook*. New York, The Free Press.
12. KOTTER, J. P. (1982). *The general managers*. New York, The Fress Press.
13. LAWLER III, E. E. (1986). *High-Involvement Management*. San Francisco and London, Jossey Bass Publishers.
14. LE BOTERF, G. (1990). *L'ingenierie et l'evaluation de la formation*. París, Les Editions d'Organisation.
15. LE BOTERF, G.; DUPOUEY, P. et VIALLET, F. (1987). *L'audit de la formation professionnelle*. París, Les Editions d'Organisation.
16. LE BOTERF, G.; BARZUCCHETTI, S. y VINCENT, F. (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona, AEDIPE y Gestión 2000.
17. LÓPEZ MENA, L. (1989). *La intervención psicológica en la empresa*. Barcelona, Martínez Roca, S. A.
18. MARTÍNEZ MUT, B. (1992). «La evaluación y la calidad de la educación», en *PAD'E*. Revista del Departamento de Teoría de la Educación, Valencia, vol. II, nº 1.
19. MARTÍNEZ MUT, B. (1992). «Reciclaje formativo en el mundo laboral: concepto y adaptación a las nuevas exigencias», en NÚÑEZ CUBERO, L. (ed.). *Educación y trabajo*. Sevilla, Editorial PREU-Spínola.
20. MARTÍNEZ MUT, B. (1993). «La evaluabilidad de los programas», addenda presentada a la ponencia de MUÑOZ SEDANO, A. y TIANA, A., *Supervisión y evaluación del sistema educativo*. XII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Mérida, UNED.
21. MARTÍNEZ MUT, B. (1993). «Formación de personal, competencia empresarial y gestión de recursos humanos», en SANTOS REGO, M. A.; REQUEJO, OSORIO, A. y RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, A. (eds.). *Educación para la innovación y la competitividad. Formación y Ocupación en el año 2000*. Santiago de Compostela, Ediciones de la Xunta de Galicia.
22. MARTÍNEZ MUT, B. (1993). «Mejora de los programas de participación del personal», en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca.
23. PARRA LUNA, F. (1989). *El balance social de la empresa como instrumento de gestión*. Bilbao, Ediciones Deusto.
24. RODRÍGUEZ PORRAS, J. M. (1989). *El factor humano en la empresa*. Bilbao, Ediciones Deusto.
25. SARRAMONA, J.; VÁZQUEZ, G. y UCAR, X. (1992). «Evaluación de la educación no formal», en SARRAMONA, J. (ed.). *La educación no formal*. Barcelona, CEAC Ediciones.
26. SEARA, D. (1987). «La evaluación de los programas de formación ocupacional y la determinación de las necesidades de formación», en GELPI, E.; ZUFIAUR, R.; CABRERA, F. y FERRÁNDEZ, A. *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional*. Madrid, Editorial Largo Caballero.
27. SCHEIN, E. H. (1978). *Carrier Dynamics*. Reading (Massachussets). Addison-Wesley Publishing Inc.
28. SCHEIN, E. H. (1988). *Consultoría de procesos. Recomendaciones para gerentes y consultores*. México, Addison-Wesley Iberoamericana.
29. SENGE, P. (1992). *La quinta disciplina*. Barcelona, Editorial Granica.
30. TRACY, D. (1990). *Ten steps to empowerment. A common sense guide to managing people*. New York, William Morrow and Company Inc.