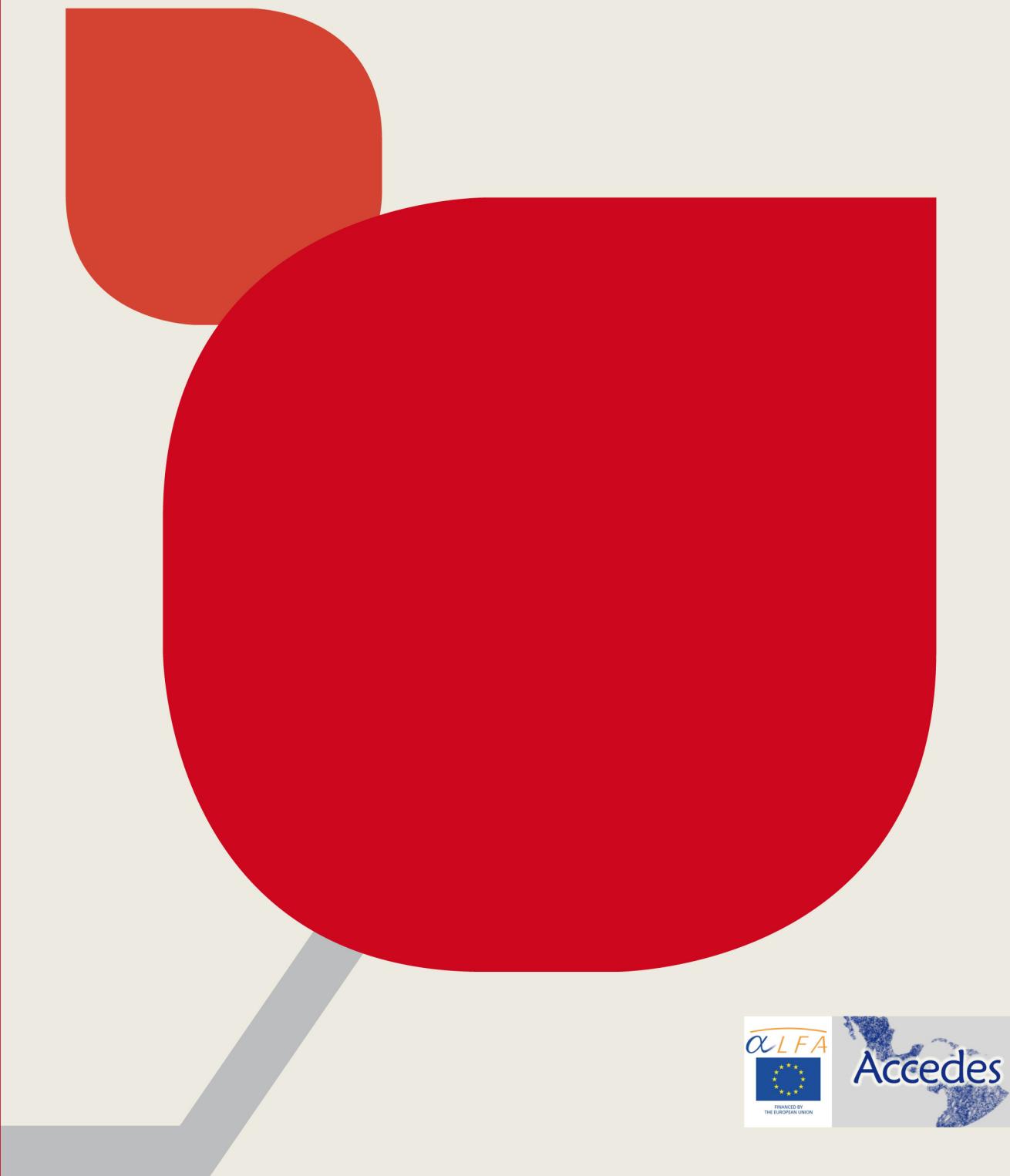


ACESO, PERMANENCIA Y EGRESO EN LA UNIVERSIDAD
DE COLECTIVOS VULNERABLES EN LATINOAMÉRICA

1 Intervenir y cambiar la realidad



CAPÍTULO I

INTERVENIR Y CAMBIAR

LA REALIDAD

Joaquín Gairín Sallán

Universitat Autònoma de Barcelona, España.

David Rodríguez-Gómez

Universitat Autònoma de Barcelona, España.

Con la colaboración de Carme Armengol, María del Mar Duran,
Patricia Silva y Marina Tomás, en la delimitación de las estrategias organizativas
Universitat Autònoma de Barcelona, España.

ÍNDICE

	Pág.
1.- Introducción	3
2.- Promover e impulsar el cambio educativo	4
2.1.- El cambio como necesidad y oportunidad	4
2.2.- La finalidad del cambio	5
2.3.- Los factores que inciden en los cambios exitosos	7
3.- La metodología APRA	12
3.1.- El Manual ACCEDES	12
3.2.- La Metodología APRA	13
4.- Las estrategias para la intervención	18
5.- Referencias bibliográficas	22
6.- Anexo	24
1. Análisis DAFO	24
2. Análisis de escenarios	26
3. Análisis del puesto de trabajo	28
4. Auditoría cultural	30
5. Autoanálisis Institucional	32
6. Benchmarking	34
7. Brainstorming y Técnica de las Dos Columnas	36
8. Círculos de calidad	38
9. Coaching y Peer-coaching	40
10. Comunidades de Práctica	42
11. Cuadro de mando integral	44
12. Diagrama Ishikawa / Diagrama Causa – Efecto / Diagrama Espina de Pez	46
13. Diagramas de Afinidad	48
14. El Cuaderno de Bitácora y Blog	50
15. Estudio de casos o problemas	52
16. Evaluación 360 Grados	54
17. Evaluación del Trabajo en Equipo	56
18. Intranet y web 2.0	58
19. Investigación Acción	60
20. Mentoring (Tutorización)	62
21. Organigrama	64
22. RedesPERT	66
23. Supervisión Clínica	68
24. Trabajo en Equipo	70

1.- INTRODUCCIÓN

La vinculación del desarrollo educativo con el desarrollo social y económico es ya una verdad poco discutida y discutible. Mejores niveles de formación de la población proporcionan un potencial de desarrollo que muchas veces se materializa en mayores cuotas de desarrollo humano y social.

No es de extrañar, por tanto, la preocupación permanente de los diferentes países por elevar sus cuotas de formación, extendiendo los procesos de escolarización por encima y por debajo de las etapas de formación obligatoria. La formación universitaria no escapa a esta tendencia y cada vez son más las personas que acceden a las instituciones de educación superior.

De todas formas, el acceso y permanencia en la universidad no ofrece, hoy por hoy, las mismas oportunidades a todos los ciudadanos que están en condiciones de realizar estudios superiores. Razones económicas, culturales, sociales o de género castigan de una manera significativa a determinados colectivos, que ven mermadas sus posibilidades de realización y de promoción personal y social.

Se plantea así el reto de intervenir en los sistemas de acceso, permanencia y egreso a la universidad para garantizar la adecuada asistencia a los colectivos vulnerables con la finalidad de garantizar el pleno ejercicio de su derecho a la educación y de normalizar la disfunción detectada.

El presente opúsculo proporciona unas orientaciones generales sobre los procesos de cambio y sobre la manera como se pueden afrontar, sintetizando gran parte de la investigación que sobre el tema se ha producido. También presenta el Modelo ACCEDES de intervención con colectivos vulnerables, desarrollando la Metodología APRA que da pautas para guiar los procesos de planificación y gestión del cambio en las organizaciones.

Una parte importante de su aportación es el conjunto de 24 estrategias que, sobre desarrollo organizativo se presentan. Subyace en la propuesta la idea de que tan importante es saber la dirección del cambio como el utilizar las estrategias más adecuadas para lograrlo; también, que no puede haber cambio si los procesos de intervención no se acompañan de propuestas de modificación del contexto organizativo donde se da la intervención.

Se trata, en síntesis, de apoyar el desarrollo de una universidad cuya misión y objetivos se orientan a promover la inclusión de todos los estudiantes y, especialmente, de aquellos que se encuentran en una situación de vulnerabilidad y que pueden poner en evidencia la capacidad o incapacidad del sistema universitario para lograr el equilibrio entre calidad y equidad.

2.- PROMOVER E IMPULSAR EL CAMBIO EDUCATIVO

Promover e impulsar cambios en la educación es una tarea permanente que no siempre va acompañada del éxito. Son múltiples los factores y circunstancias que influyen y variadas las alternativas de intervención; sin embargo, las posibilidades ilimitadas para orientar la intervención dificultan más que favorecen una visión común y mantenida sobre el cambio. La presente aportación presenta una alternativa a partir de aportaciones anteriores (Gairín, 2005, 2010a y b, 2011a).

2.1. El cambio como necesidad y oportunidad

El cambio es un reto permanente para una sociedad compleja y en constante transformación. También lo es para el ámbito universitario y bien podemos hablar del desafío constante a los sistemas y centros universitarios para responder a las demandas de sus usuarios y de la sociedad y, al mismo tiempo, anticiparse a las realidades que se les presentan. Como señala Miranda (2002:5):

"Los cambios en educación son inevitables y necesarios. Los centros escolares no pueden ser siempre iguales ni es justificable seguir haciendo lo mismo como si nada hubiera cambiado. Resulta necesario que los centros escolares desarrollen capacidades, estructuras y sistemas que les permitan ser más adaptables y competentes para responder a las numerosas demandas que la sociedad les hace. Sin embargo, la capacidad de cambio de los centros escolares y de los sistemas educativos es mucho menor que la del entorno social. Las organizaciones que mejor se adaptan a un mundo cambiante son aquellas que son (1) permeables, sólo si se está abierto al aprendizaje y a la mejora y se evita la rutina institucional; (2) flexibles, capaces de adaptarse a nuevos requerimientos y demandas y (3) creativas, capaces de idear respuestas y soluciones para sus necesidades y problemas. La mayoría de las instituciones distan mucho de tener en ese momento esas características" (Miranda, 2002:5)

Preocupa al respecto que, a pesar de las numerosas y sucesivas reformas puestas en marcha en muchos países durante los últimos años, las prácticas universitarias permanecen, en gran medida, invariables, sin modificar sustancialmente las prácticas en las aulas ni en el funcionamiento general de la organización. Y es que, muchas veces, se han pretendido reformas desde el sistema universitario sin contar con la complicidad y compromiso del profesorado, mientras que otras veces han sido iniciativas desde las instituciones las que no han contado con apoyos y la continuidad necesarios.

Sea como sea, se producen constantemente disfunciones debidas, a veces, a las contradictorias y poco estables intervenciones en las instituciones y, otras veces, a la dificultad de responder de manera rápida a los cambios de escenario. En cualquier caso, una sociedad en cambio exige de organizaciones que se adapten y que revisen permanentemente su coherencia y formas de actuación en relación con las necesidades del entorno.

La innovación, que era un propósito de organizaciones creativas y de vanguardia, se convierte actualmente en una necesidad generalizada y en un problema que se plantea constantemente a diferentes niveles (sociedad más adaptada, organizaciones más adaptadas, personas más adaptadas) y se aborda con diferentes estrategias. La innovación es un cambio que se produce porque la sociedad cambia, las organizaciones cambian y las personas, sus relaciones y sus acciones y resultados necesitan cambiar (Gairín, 2001)

La innovación educativa, curricular, organizativa o de otro tipo se pueden plantear así como una constante búsqueda de respuestas a la pregunta sobre qué cambios son necesarios y deseables que tengan las personas y las organizaciones en la sociedad del conocimiento, del aprendizaje permanente a lo largo de la vida, de la globalización y sostenibilidad, de los derechos humanos, de la multiculturalidad, de la integración de personas y pueblos, del reconocimiento de la diversidad, de la cohesión local, nacional e internacional y del uso de las nuevas tecnologías en la educación (Gairín, 2010a). Esta búsqueda, además, se puede considerar como una oportunidad para mejorar nuestras formas de pensar y actuar, situándolas más en la línea de lo que esperan los ciudadanos y la propia sociedad.

2.2.- La finalidad del cambio

Identificamos el cambio como una necesidad y hablamos de que debe de tener la orientación hacia la mejora. La cuestión última es delimitar los parámetros que nos permiten identificar si hay o no mejoras y medirlas, para poder delimitar si el cambio emprendido es aceptable o debe de ser rechazado.

Mucho de lo que podamos plantear en este apartado tiene que ver con el sentido de la formación universitaria y de las instituciones que la promueven. De hecho, cabe recordar, en este punto, la doble finalidad de la educación: desarrollar la persona y promover la socialización a través de la adaptación crítica y comprometida con la realidad social.

Respecto al segundo aspecto de los mencionados, nos planteamos los retos y perspectivas que debe considerar la administración y gestión de la educación universitaria en relación al servicio social que deben y prestan las instituciones formativas, sin que ello quiera obviar, aunque no se haga en esta ocasión porque escapa al sentido del escrito, la existencia de otros procesos y realidades de gran interés para analizar.

Se trata de formar profesionales competentes y comprometidos y, para ello, se impulsan nuevos modelos curriculares que tienen en cuenta tanto las necesidades del mercado laboral como las exigencias de una sociedad actualizada y cohesionada. Pero el problema no sólo reside en clarificar los propósitos finales sino y también en considerar la manera como se consiguen.

Al respecto, un enfoque progresista de la formación universitaria piensa en los posibles usuarios, más que en los posibles clientes. Se trata de anteponer los derechos colectivos (tenemos derecho a la educación superior como ciudadanos que han demostrado ciertos niveles de preparación, independientemente de nuestras condiciones de partida) a los derechos individuales (el derecho queda circunscrito a quienes pueden pagar el servicio correspondiente).

Pensar en la formación universitaria como un derecho y servicio para todos los ciudadanos supone considerar las diferentes circunstancias que les pueden afectar y tomar en consideración, colectiva e individualmente, las posibles personas que pueden acceder y realizar estudios universitarios. Al respecto, aparece como una prioridad el atender a los colectivos más vulnerables.

Más allá del debate que se pueda hacer sobre el concepto de vulnerabilidad, su tipología, las causas y las consecuencias, lo cierto es que siempre las universidades tienen colectivos más vulnerables que otros y se pueden plantear (se deberían de plantear, si las consideramos como instituciones sociales) actuaciones dirigidas a lograr su plena integración.

La atención a los colectivos vulnerables en y desde la universidad se relaciona con la consideración de su función social y con la obligación moral y legal que tiene de adaptarse a las características de todos y cada uno de los estudiantes que atiende. Por otra parte, y desde el punto de vista formativo (consideración que mucha veces se obvia en las universidades), el proceso mismo de formación guarda relación con una concepción del aprendizaje entendido como un proceso constructivo que se desarrolla en la interacción de la persona con el medio. Al respecto, y para no generar discriminación (y posible marginación), la universidad debe de prestar los apoyos y recursos extraordinarios que algunos estudiantes vulnerables precisan para asegurar su proceso académico y obtener experiencias apropiadas y que permitan un aprendizaje significativo. Su consideración y aplicación nos permiten avanzar en propuestas que hagan que nuestras universidades sean cada vez más inclusivas.

Conseguir los propósitos mencionados no es fácil, pero si planteable como un reto que progresivamente puede ser superado por todos los implicados. Compromete a la universidad como institución (afectando a la manera como organiza y desarrolla los currícula formativos), pero también al profesorado (que debe ser receptivo frente a la diversidad), a los estudiantes (que deben ser proactivos en relación a sus derechos y deberes) y demás miembros de la comunidad universitaria.

La intervención a plantear ha de responder, en todo caso y en relación a los colectivos vulnerables, a una triple perspectiva:

- a) Lo que se hace y hacen las organizaciones universitarias debe de responder al máximo a la realidad social, tratando de normalizar la presencia en las aulas de colectivos y personas tan diversas como las hay en la sociedad.
- b) Las intervenciones deben de hacerse en clave de futuro: no se trata sólo de solucionar problemas sino y además de anticiparse a ellos con intervenciones que incidan más sobre las causas de las disfunciones.
- c) La promoción y desarrollo de sociedades más abiertas y democráticas impone combinar adecuadamente las respuestas a los contextos mediatos e inmediatos; de hecho, una buena formación debe de ayudar a proporcionar respuestas a los contextos próximos como a los propios de realidad generales.

Finalmente, cabe hacer mención al necesario rol de las universidades como estructuras de progreso, que se debe imponer a modelos de funcionamiento centrados en los intereses de algún estamento dominante en la toma de decisiones o en un funcionamiento basado en formas burocráticas de organización, que las convierten en anacrónicas e incluso involucionistas en relación al cambio social o cultural existente o pretendido.

Cuando la situación de endogamia y conservadurismo se da, tiene sentido recordar que un objetivo básico de la educación actual es la construcción de la ciudadanía, que la actuación formativa tiene implicaciones éticas, además de las técnicas, y que las organizaciones deberían ser contextos de gestión colectiva y de realización personal, como ya se desarrolla en Gairín (2005).

2.3.- Los factores que inciden en los cambios exitosos

La identificación de las variables que pueden explicar las diferencias entre modelos, sistemas y centros educativos ha sido una constante de los últimos 40 años en educación. Muchos pensadores e investigadoras se han dedicado al tema e invadido de propuestas nuestras estanterías, pudiendo identificar aportaciones cada vez más ricas desde los movimientos sucesivos de las escuelas eficaces, eficientes y de calidad ya presentadas y analizadas en su momento (Gairín, 1996).

Estos estudios y los posteriores sobre los movimientos para la eficacia y mejora escolar han ido identificando factores vinculados a los cambios exitosos y remarcando la idea de que el cambio es multifactorial y no lineal. Al respecto, se presenta a continuación una hipótesis de trabajo aplicada desde el grupo de investigación EDO (<http://edo.uab.es>) en sus intervenciones educativas y expresada de una manera sintética en una reciente publicación (Gairín, 2011b) y otras informaciones al respecto.

2.3.1.- *Un esquema general para orientar la intervención*

Si deseamos promover cambios, y sobre todo cambios exitosos, es lógico que nos planteemos los factores asociados a la mejora y la manera de identificarlos y modificarlos en la dirección que nos interese. Al respecto, podemos hablar de cuatro grandes espacios de intervención (Gairín, 2011b: 12-16):

- *Desarrollo curricular.* Nadie negará, al respecto, que programas más adecuados a las necesidades de los usuarios universitarios y de la sociedad, con metodologías activas, acompañados de recursos adecuados y con mecanismos de seguimiento pertinentes, tienen más probabilidad de conseguir efectos positivos que otros programas que no incorporan algunas de las características mencionadas.
- *Desarrollo organizativo.* De nada serviría, por ejemplo, tener un buen programa de ciencias experimentales, que promueve la experimentación activa y los procesos de autorregulación de los aprendizajes, si el contexto de aplicación no facilita su realización. Muchas veces, la falta de instalaciones adecuadas, recursos insuficientes, actitudes reticentes al cambio o miedos infundados pueden impedir, de hecho, la realización completa de un programa de intervención.
- *Desarrollo profesional.* Podemos tener un programa bien concebido (objetivos claros, actividades significativas para los estudiantes, métodos que promueven la reflexión,...) y un contexto que permite su realización; sin embargo, su aplicación se resiente por la acción de los profesionales que lo han de llevar a cabo. Muchas veces, los profesionales que intervienen no están bien seleccionados, están poco formados e, incluso, tienen bajos niveles de compromiso con la actividad formativa, sea por problemas relacionados con la misma formación recibida (en el caso universitario, casi inexistente en relación a la función docente que debe de desempeñar el profesorado), las condiciones laborales u otros (grado de desarrollo profesional, en definitiva). Podríamos decir, en este caso, que la baja efectividad del programa se relaciona con las características del recurso humano que interviene.
- *Desarrollo comunitario.* Querámoslo o no, la intervención formativa no es ni puede estar aislada del contexto social en el que se sitúa y en el que se pueden identificar la familia, el grupo social de

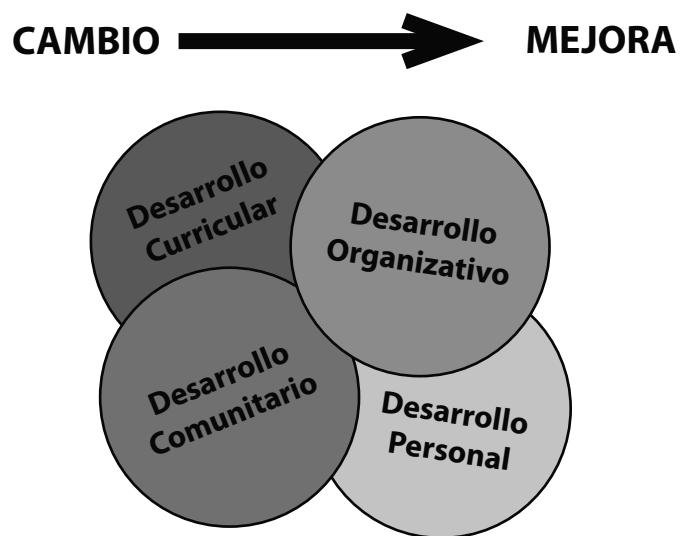
referencia, la micro y la macro estructura social. Muchas de las actividades formativas se relacionan y tienen continuidad en el contexto social, siendo más que deseable la mayor interrelación entre la formación y la realidad socio-laboral y entre centro universitario y otras organizaciones. Valores contrapuestos entre lo universitario-no universitario, lo formativo y lo socio-cultural limitan la capacidad y efectividad de los cambios que se pretenden a nivel educativo y social.

Muchas de las investigaciones y planteamientos tradicionales han enfatizado en la importancia del currículum (concebido, en los planteamientos más progresistas, como conjunto estructurado de experiencias dirigidas a impulsar un determinado proyecto educativo, social y profesional), otros en la influencia del contexto organizativo (recordamos los enfoques que hablan del centro de formación como unidad de cambio o el impulso de los proyectos de innovación en centros y carreras), algunos en la mejora de los profesionales (formación generalizada, a la carta o cambios en la formación inicial y permanente del profesorado universitario) y menos en la influencia del contexto (salvando los estudios sobre clase social y rendimiento o los estudios centrados en la incidencia del contexto familiar en las conductas evidenciadas en la formación).

Se han tratado, en todo caso, de aproximaciones parciales, aunque nos hayan proporcionado listados de características de las escuelas eficaces, eficientes y de calidad (ver Gairín y otros, 2006). Siendo válidos los análisis, el problema es que se trata de aproximaciones parciales que limitan la eficiencia de las intervenciones.

Una hipótesis plausible, a la vista de los estudios que consideran la necesidad de combinar ayudas externas y recursos internos, es la que hemos considerado. Según esta propuesta, no se producirá cambio si no intervenimos desde una perspectiva global que considere los cuatro ámbitos mencionados (Gráfica 1).

Gráfica 1: El cambio como necesidad y reto permanente (Gairín, 2011b:14)



El modelo de intervención señalado ya ha sido aplicado en contextos no universitarios (ver Gairín y Castro, 2010) y creemos que también es válido para contextos universitarios. Seguramente, la intervención desde varias perspectivas y de una manera simultánea aumenta sus posibilidades de éxito.

De esta manera, podemos hablar de un cambio global, que implica a todos y que afecta a los diferentes contextos y personas implicadas. También podemos hablar de los profesores como agentes de cambio que promueven e impulsan la mejora a partir de su actividad en el aula/taller o laboratorio; de los directivos como agente de cambio, que dinamizan el contexto institucional para convertirlo en un espacio de innovación y mejora; de la promoción del cambio que realiza el sistema cuando actúa de una manera positiva en aspectos relacionados con el desarrollo profesional (incidiendo en aspectos de la formación, selección, promoción y condiciones laborales del profesorado) y de los agentes externos que también pueden actuar apoyando directa o indirectamente el cambio, como puedan ser los asesores, las familias, los mediadores culturales u otros implicados en el cambio educativo y social.

De todas formas, el problema no es sólo la planificación y desarrollo del cambio pretendido sino también su instauración, que permita rentabilizar los esfuerzos y garantizar la permanencia de las buenas prácticas formativas. Se trata, por tanto, de promover variadas y ricas iniciativas de las instituciones y de los profesionales, pero también de garantizar su permanencia a través de su institucionalización.

La institucionalización, dependiendo de las temáticas, incorpora información y participación de todas las personas afectadas, sin que necesariamente y siempre suponga la implicación de todas ellas en el desarrollo de la temática promovida. Supone, asimismo, un compromiso real con la democratización educativa, al explicitar las intenciones formativas y extender los beneficios de una propuesta a todos los estudiantes. Es aquí donde tiene sentido hablar de implicación personal y de entusiasmo colectivo, del centro de formación como unidad básica de cambio o del reto de las innovaciones como referencias para un cambio más global.

2.3.2.- Algunas consideraciones complementarias

Los cambios que se buscan y sobre los que se puede actuar son de diversa naturaleza, aunque el objetivo final sea coincidente: promover profesionales bien formados y comprometidos con la sociedad en la que están.

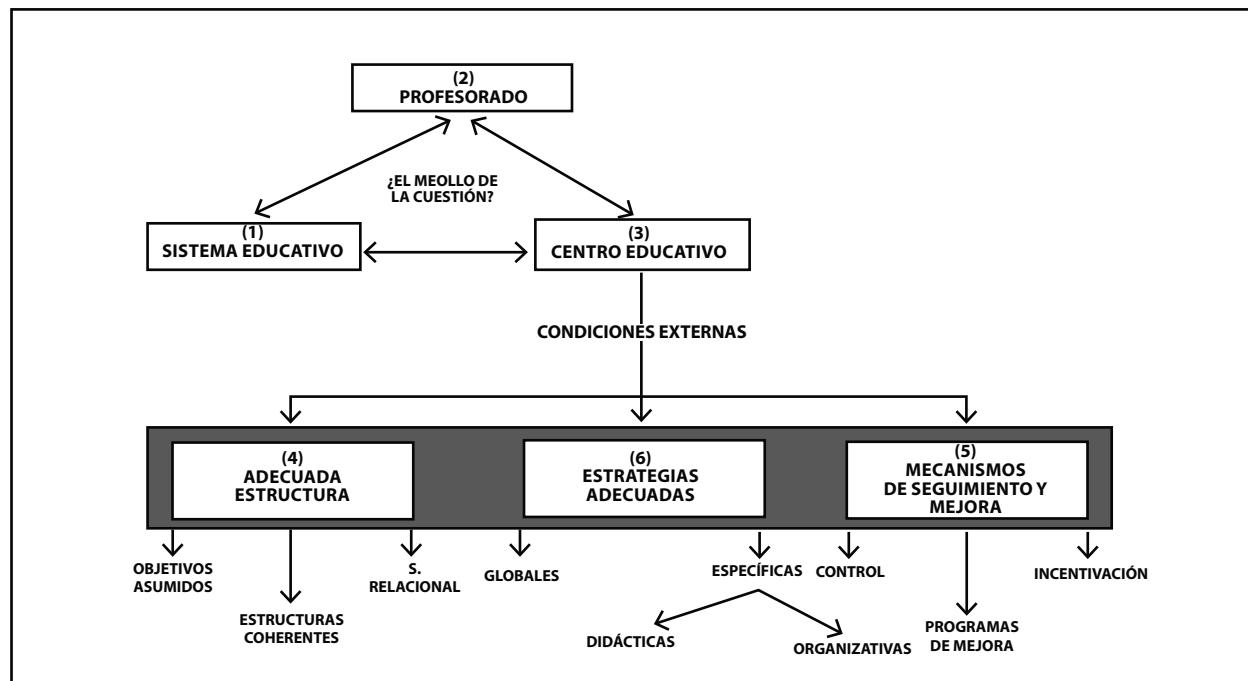
Una revisión de los programas de cambio realizados en el contexto educativo, en distintas etapas formativas, insiste en varios aspectos que apuntamos (Gairín, 2011b:17-23) y que pueden facilitar los programas de cambio:

- La necesidad de combinar actuaciones internas y externas.
- La existencia de un mínimo de condiciones: estabilidad del personal, recursos mínimos, planificación, liderazgo, formación adecuada del personal, flexibilidad curricular, entre otros.
- La significatividad de las experiencias personales y positivas ante el cambio de los diferentes protagonistas.
- La importancia de las estrategias de intervención y no sólo la planificación estructural.

- La pertinencia de proyectos cuyo foco principal es el espacio aula/taller o laboratorio.
- El desarrollo de las instituciones como organizaciones que aprenden.
- La orientación de la formación a procesos colaborativos y de indagación.

De todas formas, un análisis diacrónico puede descubrir un desplazamiento progresivo en el foco de la intervención. Si bien, inicialmente y en relación al contexto no universitario (y podemos pensar que, de la misma forma, se puede dar en el contexto universitario), la preocupación era la de dotar a los centros de una estructura adecuada, básicamente fortaleciendo los equipos de profesores; posteriormente, se trató de reforzar los mecanismos relacionados con su funcionamiento, exigiendo programas de trabajo y mecanismos de control sobre sus resultados (Gráfica 2).

Gráfica 2: Evolución de las preocupaciones en relación a los procesos de cambio (Gairín, 2011b: 21)



La situación actual comparte, desde nuestro punto de vista, las preocupaciones anteriores pero permite, también, vislumbrar la importancia de las estrategias de trabajo que están en la base de todas las actuaciones de los centros educativos. Es el momento de hacer referencia a las estrategias globales de cambio en las instituciones de formación (desarrollo organizacional, desarrollo basado en la escuela, desarrollo colaborativo, redes intercentros, etc.) y de considerar estrategias específicas para el trabajo colaborativo del profesorado.

A través de las estrategias adecuadas se puede hacer realidad un determinado planteamiento de cambio. Pensamos en este caso en estrategias que buscan y apoyan el trabajo colaborativo de todos los profesionales que actúan en una institución, tratando, en último extremo, de favorecer el paso de una estructura vertical y que fomenta el individualismo a otra donde se promueve la horizontalidad y el trabajo de colaboración profesional.

Comprender las organizaciones como comunidades profesionales donde se realiza el trabajo colaborativo o como estructuras formales donde se realiza una tarea prefijada tiene amplias connotaciones en los modos de actuar y de entender los procesos de mejora. La potenciación de una cultura peculiar y consolidada, que apoya la existencia de las comunidades formativas, permite orientar las acciones individuales y colectivas, movilizando una buena parte del potencial personal y profesional de los componentes de la organización. El cambio apoyado en una cultura consecuente es el más eficaz y duradero, aunque, sin ninguna duda, es el más difícil de conseguir. Se trata de identificar a los miembros de la organización con el proyecto institucional, de compartir su estrategia de trabajo, de implicarse en su consecución y de sentir la necesidad de evaluar las actuaciones para ver si la mejora se da en la dirección señalada.

La asunción compartida de los anteriores planteamientos será fundamental, si queremos conservar la capacidad del profesorado para transformar las prácticas pedagógicas y la organización habitual de las instituciones educativas formales. La actividad en los centros educativos debe ser el resultado del trabajo colaborativo y la expresión de la existencia de una auténtica comunidad educativa. Se trata de superar etapas y de pasar de conglomerados humanos al fortalecimiento de equipos educativos y a la creación de comunidades profesionales y comunidades educativas que funcionan como comunidades de aprendizaje.

3.- LA METODOLOGÍA APRA

El Proyecto ACCEDES ha desarrollado un Manual de trabajo que orienta la identificación de colectivos vulnerables en las universidades y la intervención sobre los mismos, con la finalidad de promover su permanencia en la universidad y su mayor éxito académico.

3.1.- El Manual ACCEDES.

El Manual, explicitación del Modelo ACCEDES desarrollado (ver Gairín, Rodríguez-Gómez y Castro, 2012), delimita la filosofía de intervención, propone una metodología de trabajo y proporciona elementos para apoyar las prácticas institucionales inclusivas. La gráfica 3 sintetiza su contenido fundamental.

Gráfica 3: El Manual ACCEDES y su contenido



La Filosofía hace referencia a los tópicos que recoge la gráfica 3, que concretan en forma de principios los aspectos que se consideran más significativos para la intervención con colectivos vulnerables. Los principios considerados surgen tanto de las experiencias propias de las universidades que han promovido el modelo como de la revisión realizada sobre la temática.

En particular, se han considerado especialmente las referencias a: las relaciones entre universidad, sociedad democrática y justicia social; la promoción y desarrollo de sociedades y organizaciones inclusivas; la concreción del derecho a la educación; y, sobre todo, las tendencias internacionales (declaraciones, acuerdos, informes) que al respecto existen. También, se ha dado importancia al trabajo colaborativo entre instituciones que permite intercambiar aprendizajes y generar nuevo conocimiento sobre la temática.

La metodología APRA, que se comenta en el siguiente apartado, no deja de ser una propuesta de intervención que considera los elementos fundamentales que apoyan los procesos sistemáticos de cam-

bio y mejora institucional. Estos procesos se apoyan en estrategias de intervención definidas y seleccionadas en función de su pertinencia y significatividad al contexto de intervención, que también son presentadas en un apartado posterior.

3.2. La Metodología APRA

El esquema operativo para la planificación estratégica de las universidades que se presenta y que identificamos como Metodología APRA (Acceso, Permanencia y Rendimiento Académico) recoge de una manera operativa (aunque no cerrada y excluyente de otros contenidos posibles) la secuencia a desarrollar en el diseño, aplicación y evaluación de planes para la mejora del Acceso, el Progreso y el Egreso de colectivos vulnerables en las universidades iberoamericanas.

La propuesta sigue el esquema presentado en el cuadro 1 (contextualizando la propuesta sobre procesos de cambio concretada en Gairín (2002: 149-150) e intenta responder a preguntas básicas de cualquier proceso de planificación estratégica (por ejemplo: ¿De dónde partimos?, ¿Dónde estamos?, ¿Qué pretendemos?, ¿Cómo lo conseguiremos? y ¿Cómo sabremos que lo hemos conseguido?. Su consideración es imprescindible para la concreción por las distintas universidades de los planes de intervención que realicen para atender a los colectivos vulnerables. La referencia a un mismo esquema general de trabajo permite validar su utilidad y sentido para los distintos contextos; asimismo, avala la intervención al basarse en los aprendizajes que hemos acumulado sobre desarrollo organizacional.

Cuadro 1. Esquema operativo para la planificación estratégica. Metodología APRA

FASES	ACTUACIONES	DESCRIPCIÓN
A. FASE PREVIA "Crear condiciones"	CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO DE ACTUACIÓN	<p>Identificar la finalidad última de la creación de un plan para la mejora del acceso, progreso y egreso de estudiantes universitarios: cambio de valores, mejora del capital humano, contribuir a la justicia social...</p> <p>Considerar las condiciones del contexto externo (autonomía administrativa, académica, económica) e interno (cultura y clima de la institución, finalidades educativas, estructuras, sistema relacional, papel del Equipo rectoral, tradición del trabajo en equipo, tradición en procesos reflexivos de análisis y resolución de problemas).</p> <p>Identificar y diagnosticar los colectivos vulnerables en la universidad o susceptibles de incorporarse a la misma.</p> <p>Revisar las políticas externas e internas existentes, sobre acceso, permanencia o egreso de colectivos vulnerables u otras que les afecten.</p> <p>Delimitar el rol y soportes del contexto externo e interno.</p> <p>Valoración de los costes, riesgo y oportunidad de crear un plan de mejora del acceso, progreso y egreso de colectivos vulnerables en la universidad.</p> <p>.....</p>

A. FASE PREVIA "Crear condiciones"	DETECCIÓN DE NECESIDADES	<p>Delimitar las necesidades concretas de los distintos colectivos vulnerables que se desean atender.</p> <p>Categorizar y priorizar las necesidades detectadas de acuerdo a criterios (incidencia en el contexto, pertinencia, urgencia de la intervención, viabilidad de las propuestas,).</p> <p>.....</p>
	DETECCIÓN DE OBSTÁCULOS PARA LA PUESTA EN MARCHA DE UN PLAN PARA LA MEJORA	<p>Grado de motivación del personal</p> <p>Grado de integración de las relaciones entre diferentes colectivos.</p> <p>Dinámica grupal del trabajo dentro de la institución y entre quienes deben desarrollar la propuesta.</p> <p>Capacidad de la organización y personas para acomodarse a nuevas situaciones.</p> <p>Nivel de sintonía para crear, compartir y trabajar con visiones compartidas</p> <p>Existencia de líderes con capacidad de dinamización del cambio</p> <p>Implicación y soporte a iniciativas nuevas</p> <p>.....</p>
	FORMULACIÓN DE OBJETIVOS DEL PLAN DE MEJORA	<p>Clarificación y formulación precisa de las necesidades a abordar (también se pueden considerar los problemas y disfunciones vinculados y susceptibles de mejora o las temáticas vinculadas seleccionadas para la intervención).</p> <p>Concreción de metas (finalidades) y objetivos.</p> <p>Clarificación terminológica de los conceptos vinculados a las metas y finalidades concretadas.</p> <p>.....</p>
	SISTEMATIZACIÓN DE ACTUACIONES GENERALES y ESPECÍFICAS	<p>Organización de las líneas generales de actuación</p> <p>Definición de la metodología de trabajo</p> <p>Concreción del plan de actuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • acciones paso a paso (concretas, identificables, observables, ajustadas a los objetivos,..); • roles y funciones de los implicados y responsables de coordinación; • recursos asignados; • tiempos establecidos (cronograma); • <p>Concreción del proceso de implementación (planificación logística):</p> <ul style="list-style-type: none"> • delimitación del proceso y los mecanismos de participación y control; • concreción de las estrategias e instrumentos más adecuados para informar a los protagonistas; • delimitación de las necesidades de formación u otras, si las hubiera, para participar activamente en la mejora del acceso, progreso y egreso de estudiantes universitarios; • concreción de los mecanismos para disminuir los inconvenientes al desarrollo del plan y motivar a los participantes (alumnado, profesorado, responsables). <p>.....</p>

B. PLANIFICACIÓN "Diseñar"	PROCESO DE EVALUACIÓN	<p>Concreción de los criterios de evaluación.</p> <p>Diseño del proceso e instrumentalización de la revisión: recogida de datos, elaboración de informes,...</p> <p>Diseño de mecanismos de autorregulación (detección temprana de brechas, líneas rojas a evitar,..) y de retroalimentación.</p> <p>Difusión de los resultados de evaluación en relación al proceso y a los acuerdos tomados.</p> <p>Cronograma del plan de evaluación.</p> <p>.....</p>
	DESARROLLO DEL PLAN DE ACCIÓN	<p>Información del programa y su desarrollo a los participantes.</p> <p>Puesta en marcha de las acciones: tareas concretas, equipos específicos, grupos temporales,....</p> <p>Movilización y gestión de los recursos necesarios.</p> <p>Movilización y gestión de los participantes y otros implicados.</p> <p>.....</p>
C. IMPLEMENTACIÓN – REVISIÓN ESPECÍFICA "Actuar"	DESARROLLO DE LOS MECANISMOS DE SEGUIMIENTO Y REVISIÓN	<p>Realización de informes de eficacia o de sugerencias durante el desarrollo, detección de dificultades y progresos, puesta en marcha de mecanismos de autoobservación y revisión, funcionamiento de mecanismos de retroalimentación.</p> <p>.....</p>
D. EVALUACIÓN REVISIÓN GLOBAL "Verificar"	DETECCIÓN DE DISFUNCIONES	<p>Interrelación e interdependencia de los elementos que provocan las disfunciones detectadas.</p> <p>Ánalysis de causas y factores asociados.</p> <p>.....</p>
	BÚSQUEDA DE ALTERNATIVAS	<p>Búsqueda de soluciones a las disfunciones/problemas planteados.</p> <p>Introducción de modificaciones en el plan inicial para corregir las disfunciones detectadas.</p> <p>.....</p>
	INFORME GLOBAL DE VALORACIÓN	<p>Confección de un informe evaluativo global en base al Plan del proceso de evaluación y a los mecanismos de seguimiento y revisión puestos en marcha, de acuerdo con los informes parciales que provengan de los procesos de revisión.</p> <p>Crítica y reflexión sobre el proceso y la práctica realizada.</p> <p>Propuesta operativa de actuaciones para la mejora.</p> <p>.....</p>

E. INSTITUCIONALIZACIÓN "Incorporar"	INCORPORACIÓN A LA DINÁMICA ORGANIZATIVA DE LOS MECANISMOS ESTABLECIDOS	<p>Incorporar los nuevos hábitos y estrategias en la actividad habitual de la institución universitaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> • concreción de las cuestiones de filosofía, organización y gestión a incorporar; • identificación de mecanismos de incorporación: proyecto institucional, plan estratégico, reglamento normativo, protocolos de actuación,... • identificación de responsables de la institucionalización; <p>Mecanismos para información periódica del proceso de normalización iniciado.</p> <p>.....</p>
E. INSTITUCIONALIZACIÓN "Incorporar"	INCORPORACIÓN EN LA CULTURA	<p>Incorporación de nuevos símbolos, valores y comportamientos a la actividad institucional.</p> <p>Referencia a los mismos en los programas y desarrollos institucionales</p> <p>.....</p>
E. INSTITUCIONALIZACIÓN "Incorporar"	PERMANENCIA EN EL TIEMPO	<p>Establecimiento de mecanismos de apoyo al mantenimiento y desarrollo de acciones..</p> <p>Verificación de que la mejora se mantiene por encima de las personas que la pusieron en marcha.</p> <p>.....</p>
F. DIFUSIÓN "Compartir"	EXTERNALIZACIÓN PARA FORTALECER INTERNAMENTE Y DESARROLLAR EL CONTEXTO	<p>Elaboración de estrategias de difusión de la experiencia.</p> <p>Motivación a los participantes a explicar la experiencia.</p> <p>Participación y promoción de la temática a través de redes internas y externas.</p> <p>Compromiso institucional para incidir en las políticas educativas sobre la temática.</p> <p>.....</p>

El esquema operativo presentado en el cuadro 1 sirve así de marco conceptual y para la acción de una secuencia de tareas a desarrollar. Es indudable que estas tareas las ha de concretar cada institución en un plan de intervención, que, además, puede acompañarlas de otras acciones (informativas, de formación, de creación de responsables o comisiones de apoyo,...) que puedan ayudar a garantizar su éxito.

La realización de tareas previas es fundamental para los propósitos de cambio que se pretenden. Al respecto, llamamos la atención sobre la importancia de tener un conocimiento exhaustivo de los colectivos vulnerables que tiene la universidad o que quiere incorporar, la concreción de las necesidades que tienen, la detección para su consideración de los posibles obstáculos que la intervención ha de soslayar y la priorización que se haga de las actuaciones.

El proceso de concreción del plan implica, como mínimo: formular el objetivo general y los objetivos operativos (metas a conseguir); identificar las actuaciones a realizar; distribución y reparto de responsabilidades; concreción de recursos necesarios; concreción de los mecanismos de evaluación; asignación de plazos y tiempos.

La planificación será útil en la medida en que de respuesta a necesidades existentes. Desde este punto de vista, insistimos en que es importante identificar los colectivos vulnerables existentes en la universidad y priorizar, en función de las posibilidades de intervención que se tengan, los que deban tener un plan específico de intervención. La compilación realizada por Gairín, Rodríguez-Gómez y Castro (2012)¹ dedica el capítulo V a presentar un instrumento para el diagnóstico e identificación de colectivos vulnerables en la universidad. La focalización en determinados colectivos busca posibilitar una profundización en las actuaciones (evitando la habitual aplicación de medidas genéricas de efectos discutibles) y, en consecuencia, más efectividad de los cambios.

El diagnóstico institucional realizado puede completarse con otros informes internacionales o contextuales sobre los colectivos a atender. Algunos informes referenciales sobre países y universidades de Latinoamérica pueden verse en <http://projectes.uab.cat/accedes/content/documentos-accedes>; asimismo, el repositorio de buenas prácticas existente en <http://projectes.uab.cat/accedes/buenas-practicas> se puede considerar como otro referente para planificar la intervención. En cualquier caso, se trata de delimitar las actuaciones que se consideran válidas y factibles para conseguir una respuesta positiva a los problemas de inclusión que presentan los colectivos vulnerables.

1.- Accesible en http://accelera.uab.cat/documents_edo/biblio/Accedes_libro2012.pdf

4.- LAS ESTRATEGIAS PARA LA INTERVENCIÓN

Como hemos mencionado, tan importante como planificar un cambio es garantizar que se consiga. Al respecto, son importantes las estrategias de intervención, que permiten pasar de la intención a la acción y de la filosofía a la práctica.

El cuadro 2 ofrece sólo una tabla resumen sobre las estrategias de orientación y tutoría, ya que el resto de opúsculos que componen esta colección describen y adaptan cada una de las estrategias a los ocho colectivos prioritarios considerados en el marco del proyecto ACCEDES: IDH muy bajo, discapacitados, indígenas, mujeres, estudiantes de zonas rurales, estudiantes no habituales, minorías étnico-culturales, e inmigrantes.

Cuadro 2: Estrategias de orientación y tutoría para intervenir con grupos vulnerables

ESTRATEGIA	COLECTIVO							
	IDH MUY BAJO	DISCAPACITADOS	INDÍGENAS	MUJERES	ESTUDIANTES RURALES	ESTUDIANTES NO HABITUALES	MINORÍAS ÉTNICO-CULTURALES	INMIGRANTES
Acciones de sensibilización		X	X	X	X		X	X
Convivencia y desarrollo social			X					
Jornadas de "Puertas Abiertas"	X	X						X
Plan de vinculación de líderes de grupo	X							
Plan de acción tutorial			X		X	X		X
Tutorías entre pares	X					X	X	
Tutorías personalizadas	X			X		X		
Tutorías virtuales						X	X	
Plan de desarrollo personal y académico	X			X	X			X
Servicio especializado	X	X		X		X		X
Gabinete psicopedagógico		X						X
Ayuda de alojamiento, viajes y similares	X		X	X	X			X
Ayudas financieras y préstamos	X	X	X	X	X			X
Redes y apoyos: comunidades de aprendizaje		X		X	X			
Redes socioeducativas	X							
Colaboración con otras instituciones		X						
Red de relaciones secundaria-universidad						X		
Colaboración universidad-empresa								
Curriculum y asignaturas propedéuticas		X					X	X
Asociacionismo		X	X					
Eliminación de barreras arquitectónicas		X						

Plan de desarrollo de habilidades comunicativas			X					
Cursos de perfeccionamiento intercultural indígena			X					
Planes específicos de ingreso y admisión				X				
Sesiones de técnicas de estudio					X			
Grupo de estudio entre iguales					X			
Libro verde						X		
Plan de acogida lingüística								X

Las 28 estrategias presentadas no son ni todas las posibles ni todas las necesarias, pero si responden a las consideradas más significativas por las universidades participantes en el Proyecto ACCEDES y que intervienen de manera directa con los distintos colectivos vulnerables.

La intervención para el cambio efectivo exige no sólo actuar sobre los usuarios directos sino y también considerar los cambios organizativos que pueden posibilitar o limitar la efectividad de algunas de las propuestas de orientación y tutoría presentadas, tal y como se apuntaba en el apartado 2.3.1 (además de que también se han de considerar acciones sobre los protagonistas y sobre el entorno).

Al respecto, el anexo presenta en forma de fichas las distintas estrategias organizativas para la planificación, desarrollo y seguimiento de planes de intervención, que las distintas universidades pueden seleccionar y utilizar para hacer realidad el proceso de dinamización institucional que facilite un contexto favorable al cambio. Las consideradas en este caso quedan recogidas en el cuadro 3.

Cuadro 3: Estrategias organizativas para promover e impulsar cambios institucionales

ESTRATEGIAS	MOMENTO DE APLICACIÓN					COSTE		
	Diagnóstico	Planificación	Desarrollo	Evaluación	Instauración	Bajo	Medio	Alto
Análisis DAFO	X					X	X	
Análisis de escenarios	X							X
Análisis del puesto de trabajo	X	X		X		X	X	
Auditoría cultural	X			X		X	X	
Autoanálisis Institucional	X	X		X		X	X	
Benchmarking	X	X				X	X	
<i>Brainstorming</i> y Técnica de las Dos Columnas	X	X	X			X	X	
Círculos de calidad	X	X	X			X	X	
<i>Coaching</i> y <i>Peer-coaching</i>		X	X			X	X	
Comunidades de Práctica		X	X			X	X	
Cuadro de mando integral		X	X			X	X	
Diagrama Ishikawa / Diagrama Causa – Efecto / Diagrama Espina de Pez		X	X			X	X	
Diagramas de Afinidad	X	X				X		
El Cuaderno de Bitácora y Blog		X		X		X	X	
Estudio de casos o problemas	X			X		X	X	X
Evaluación 360 Grados				X		X		
Evaluación del Trabajo en Equipo				X		X	X	
Intranet y web 2.0		X	X	X		X	X	X
Investigación Acción	X		X			X	X	
Mentoring (Tutorización)			X			X	X	
Organigrama	X	X				X	X	
RedesPERT	X	X		X		X		
Supervisión Clínica		X		X		X		
Trabajo en Equipo	X	X	X	X	X	X		

Al igual que se señaló respecto a las estrategias de orientación y tutoría, las 24 ahora presentadas no son todas las posibles pero si las consideradas más útiles por las distintas universidades participantes en el proyecto. Para cada una de ellas se señala: en qué consisten, cuáles son sus características generales y formas de utilización, algunos ejemplos de aplicación y algunas referencias para profundizar; asimismo, se especifica el momento más apropiado para su aplicación y una estimación del coste (bajo, medio, alto) que implica.

La utilización de las estrategias presentadas, más allá de las consideraciones específicas que sobre cada una se puedan hacer, debería de considerar (partiendo del análisis realizado en Gairín, 2003: 42-63):

- La consideración que se hace de las estrategias como procedimientos de intervención o pautas de acción, frente a otras concepciones que hablan de las mismas como plan o guía para abordar una situación, modelo o patrón de conducta, posición frente a la realidad o perspectiva de abordaje.
- Marcan, en este sentido, una dirección para la actuación práctica y se relacionan directamente con el método de intervención y con las propuestas de sistematización que le acompañan.
- Se relacionan con la promoción y desarrollo de modelos participativos y colaborativos de gestión.
- Se dirigen tanto a la producción como a la atención a las personas implicadas, que las hace protagonistas del cambio que se pretende.
- Buscan un proceso reflexivo que, partiendo del análisis de la realidad, pueda ayudar a impulsar nuevas propuestas de intervención.

La orientación operativa de la planificación a realizar y de las estrategias presentadas nos permite, además, considerar:

- Necesidad de adecuar las acciones y estrategias que se incluyan en la planificación a la singularidad de cada contexto y teniendo en cuenta el nivel institucional desarrollado.
- Importancia de la sensibilización, convocatoria y difusión sobre los aspectos que pretende el proyecto de intervención y que se abordarán a partir de la planificación.
- Pertinencia de contar con una planificación flexible y cíclica, que permita ajustarla e incorporar retroalimentación con los efectos y resultados de las fases anteriores.
- La oportunidad de incorporar metas de proceso durante toda la actividad dirigida al cambio.
- La exigencia de considerar la naturaleza y especificidad de todas las fases de transición entre lo real y lo deseado y entre todas las fases del proceso de cambio.
- Entender, finalmente, que las diferentes actuaciones se relacionan entre sí; también, que las ayudas deberían de ser integrales (por ejemplo, comida, transporte y tasas de matrícula) y tener en cuenta y de manera diferenciada la situación personal-social y la carrera considerada.

En cualquier caso, la utilización de estrategias tiene un sentido instrumental respecto a los objetivos y metas institucionales. A pesar de que su incidencia puede ser determinante para el éxito de una mejora, hemos de evitar que se conviertan en fines. Ocurre ello cuando los objetivos son difusos o se piensa en lo instrumental como la única vía factible en la resolución de disfunciones o problemas. Se olvida así que las organizaciones son meras ficciones sociales que se materializan a través de sus componentes pero no por sus componentes, que cambian con el tiempo y ayudan a configurar una identidad que les supera.

5.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. (2001). De la Reforma del sistema a las innovaciones en los centros. En Gairín, J. y Antúnez, S. (Coord). *Gestión e innovación escolar*. Escuela Española (serie Temáticos, nº 3), Madrid, págs 4-6.
- Gairín, J. (2002). La innovación educativa, cultura y transformación permanente de las instituciones de formación. En Medina, Rodríguez-Diéguéz, J.L. y Sevillano, Mª L. (Coord). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas*. Madrid: Universitas, Tomo I,116-174.
- Gairín, J. (2005). Retos y perspectivas en administración y gestión de la educación. En Ruiz, J.; Vázquez, G. y Otros. *Pedagogía y Educación en el siglo XXI*. Madrid: Universidad Complutense, 409-448.
- Gairín, J. (2010a). Innovación y cambio en las instituciones educativas. En Medina, A. y otros: *Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas*. Madrid: Universitas, capítulo 2.
- Gairín, J. (2010b). Cambio y mejora. La innovación en el aula, equipo de profesores y centro. En Paredes, J. y De la Herrán, A. (Ed.). *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Síntesis, págs. 21-48
- Gairín, J. (2011a). Innovación y mejora curricular. En DELGADO, M. (Ed.). *Didáctica para la educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Editorial Universitas, capítulo 16.
- Gairín, J. (2011b). Promover e impulsar el cambio educativo desde los municipios. En Gairín, J. y Sánchez, S. (2011) (ed.). *Municipio y Educación: reflexiones, experiencias y desafíos*. Santiago de Chile: EDO-FIDECAP, páginas 7-33.
- Gairín, J. y Castro, D. (2010) (ed). *Desarrollo educativo al servicio del desarrollo social*. Santiago de Chile: FIDECAP.
- Gairín, J. y otros (2006). *Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas*. Madrid: CIDE.
- Gairín, J., Rodríguez-Gómez, D. y Castro, D. (Coord.) (2012) . *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. Madrid: Wolters Kluwer.

- Gairín, J.. (2003). Sentido y límites de las estrategias y procedimientos de intervención. En Gairín, J. y Armengol, C. (Coord.). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: Praxis, 31-68.
- Miranda, E (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6, págs 1-1.

6.- ANEXO

Estrategias de organización y gestión para la planificación, desarrollo y seguimiento de programas para la mejora del acceso, permanencia y egreso de colectivos vulnerables en la educación superior²

1.- ANÁLISIS DAFO

Resumen:

La técnica DAFO o FADO es el acrónimo de Debilidades-Amenazas-Fortalezas-Oportunidades. El análisis DAFO permite trabajar tanto los elementos internos, como externos de la organización, ofreciendo así una valoración completa de dicha organización en relación al entorno.

Una vez realizado el análisis, debemos organizar toda la información en una matriz que nos permita derivar estrategias organizativas que nos ayuden a centrarnos en las fortalezas de la organización, minimizar las debilidades y sacar el mayor provecho posible de las posibilidades del entorno, salvando las amenazas.

Palabras claves: diagnóstico, planificación estratégica, toma de decisiones, análisis interno, análisis externo.

MOMENTO:

- Diagnóstico
- Planificación
- Implementación
- Evaluación
- Institucionalización

COSTE:

- Bajo
- Medio
- Alto

DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA

Características Generales y forma de utilización

La técnica DAFO o FADO es el acrónimo de Debilidades-Amenazas-Fortalezas-Oportunidades (en inglés *SWOT analysis* y *TOWS matrix*). Se trata de una de las técnicas más utilizadas en los procesos de diagnóstico propios de cualquier planificación estratégica. Para llevar a cabo un análisis DAFO debemos centrarnos en:

Debilidades: sin caer en el pesimismo, la organización debe ser capaz de identificar aquellas áreas en las que debe mejorar o aquellas acciones que debería evitar (ej. escasos recursos, mala comunicación/transporte con el territorio, visión y misión organizativa difusa, etc.). En este caso, como en el resto, es conveniente preguntarnos si, desde el exterior, perciben debilidades que la propia organización no es capaz de vislumbrar.

Amenazas: más allá de las paredes de la propia organización, debemos analizar el entorno en busca de posibles amenazas: ¿otras organizaciones ofrecen los mismos servicios que nosotros? ¿están desapareciendo las vías de financiación habituales? ¿disminuye el número de usuarios/alumnado? ¿la aparición de nuevas tecnologías supone un problema para nuestra actividad?

Fortalezas: son los ámbitos en los que nuestra organización sobresale, en relación al resto de organizaciones de su mismo sector y/o entorno. Deberemos plantearnos cuestiones como, por ejemplo: ¿qué hacemos bien? ¿de qué ventajas disponemos? ¿a qué recursos tenemos acceso? ¿cuáles son nuestros rasgos diferenciales? ¿cuáles son nuestras competencias clave?

2.- *Elaboradas por Carme Armengol, María del Mar Duran, Joaquín Gairín, David Rodríguez-Gómez, Patricia Silva y Marina Tomás.*

Oportunidades: finalmente, debemos volver a fijar la mirada en el exterior en busca de elementos que nos puedan favorecer: ¿existen nuevos usuarios a los que atender? ¿existen nuevas vías de financiación que podamos aprovechar? ¿se generan nuevas políticas públicas que refuerzan nuestra actividad?.

Una vez realizado el análisis, debemos organizar toda la información en una matriz que nos permita derivar estrategias organizativas que nos ayuden a centrarnos en las fortalezas de la organización, minimizar las debilidades y sacar el mayor provecho posible de las posibilidades del entorno, salvando las amenazas.

	Oportunidades (externas) (O) 1. 2. ...	Amenazas (externas) (A) 1. 2. ...
Fortalezas (internas) (F) 1. 2. ...	FO Estrategia "Maxi-Maxi" Estrategias que utilizan las fortalezas para maximizar las oportunidades.	FA Estrategia "Maxi-Mini" Estrategias que utilizan las fortalezas para minimizar las amenazas.
Debilidades (internas) (D) 1. 2. ...	DO Estrategia "Mini-Maxi" Estrategias que minimizan las debilidades sacando provecho de las oportunidades.	DA Estrategia "Mini-Mini" Estrategias que minimizan las debilidades evitando las amenazas.

Ejemplos

- Plan de Desarrollo Académico. Facultad de Ingeniería. Universidad Veracruzana. 2009-2013. En <http://www.uv.mx/veracruz/ingenieria/files/2012/11/Plan-de-Desarrollo-Academico-2009-2013.pdf>
- Shahzad Trading & Consulting FZE (sf). Swot and Tows analysis. En <http://www.shahzadtc.com/pdf/SWOTTOWS.pdf>

Referencias

- De Pablos Pons, J., Colás Bravo, P., González Ramírez, T. y Jiménez Cortés, R. (2007). La adaptación de las universidades al Espacio Europeo de Educación Superior. Un proceso metodológico para el diseño de planes estratégicos. *Revista de investigación educativa*, 25(2), 533-554.
- Helms, M. M., & Nixon, J. (2010). Exploring SWOT analysis—where are we now?: A review of academic research from the last decade. *Journal of Strategy and Management*, 3(3), 215-251.
- Navajo, P. (2009). *Planificación estratégica en organizaciones no lucrativas. Guía participativa basada en valores*. Madrid: Narcea.
- Weihrich, H. (1982). The TOWS matrix—a tool for situational analysis. *Long range planning*, 15(2), 54-66.

2.- ANÁLISIS DE ESCENARIOS

Resumen:

Uno de los factores que más afecta la toma de decisiones en cualquier organización es la incertidumbre. Para tratar de disminuir el riesgo de la toma de decisiones ante esta incertidumbre se plantean los diferentes escenarios posibles, tomando en cuenta los factores del entorno más sobresalientes que pueden interactuar e influir sobre la organización.

Un Escenario es la descripción de una situación futura posible, que se basa en la interacción de los factores o situaciones que pueden presentarse y que son los de mayor impacto sobre la organización.

Palabras claves: planificación, prospectiva, incertidumbre, decisiones, análisis

MOMENTO:

- Diagnóstico
- Planificación
- Implementación
- Evaluación
- Institucionalización

COSTE:

- Bajo
- Medio
- Alto

DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA

Características Generales y forma de utilización

El análisis de escenarios es una técnica de toma de decisiones ante el futuro de una organización en base a la configuración de posibles situaciones predecibles. La capacidad de predecir escenarios permitirá una mejor planificación estratégica. La incertidumbre y dificultad de predicción es uno de los factores que más afecta la toma de decisiones, la definición de estrategias y los planes de acción en cualquier organización.

Siguiendo a Gausemeier, J., Fink, A., & Schlake, O. (1998) existen 4 niveles de incertidumbre:

- a) un futuro suficientemente claro donde existe estabilidad en los factores que intervienen en el entorno.
- b) futuros alternativos donde existen dos o más factores alternativos que pueden afectar el futuro de la organización.
- c) se cuenta con diversos factores o alternativas que pueden suceder en el futuro de manera indistinta.
- d) ambiente de ambigüedad donde la cantidad de factores que intervienen es muy variada y la probabilidad de ocurrencia de uno u otro es incierta.

Esta técnica tendrá más utilidad conforme mayor sea el nivel de incertidumbre que tengamos. Para indagar sobre el escenario más probable, conviene tener en cuenta una serie de factores clave y sus proyecciones futuras. Para hacer prospectiva de cuál va a ser la situación o escenario del futuro nos basamos en una serie de elementos (factores clave) o situaciones que pueden llegar a ocurrir en un futuro y que tienen impacto sobre la organización o sus resultados, e influyen sobre lo relativo al escenario. Por ejemplo, un factor clave para un hospital puede ser el descubrimiento de la curación definitiva de una enfermedad a través de un fármaco. Las proyecciones futuras resultan de aplicar estos factores clave a lo largo del tiempo considerando también las probabilidades de aplicabilidad de estos.

Siguiendo con el ejemplo, una proyección puede ser considerar que este fármaco se ha comercializado o no. La combinación de estos factores clave y cómo éstos se pueden ir presentando en un futuro nos ofrecen las visualizaciones y planteamientos de las diferentes posibilidades de ocurrencia o sea los escenarios alternativos.

Las fases o pasos a seguir para un análisis de escenarios son:

1. Identificar los factores clave (F1, F2, F3). Imaginemos que son sólo 3 los factores identificados.
2. Hacer una lista de proyecciones futuras correspondientes a cada factor (Pr1,Pr2,Pr3)

Pr1: Se da F1(Pr1SI), No se da F1 (Pr1No)

Pr2: Se da F2 (Pr2SI), No se da F2 (Pr2No)

Pr3: Se da F3(Pr3SI), No se da F3 (Pr3No)

3. La combinación de estas proyecciones constituirán los escenarios posibles:

Escenario 1 (Esc 1): Pr1SI, Pr2SI, Pr3SI

Escenario 2(Esc 2): Pr1SI, Pr2SI, Pr3No

Escenario 3(Esc 3): Pr1SI, Pr2No, Pr3SI

La aplicación de técnicas de toma de decisiones sobre los escenarios hallados nos permite decidir sobre qué escenario nos ponemos a trabajar o a planear nuestras acciones. Es clave el acierto en la decisión sobre el escenario más probable, para planificar las acciones que nos llevarán a intervenir en un futuro más o menos próximo en este escenario.

El análisis de escenarios es más complejo cuántos más factores consideremos y las proyecciones de estos factores sean más diversas. En la propuesta, sólo se considera SI/NO se da el factor pero ésta dicotomía puede ser insuficiente en algunos casos y requerir matices como algo/poco/bastante/mucho o intervalos numéricos en términos de probabilidad (0-20)/(21-40)/(41-60). El uso de computadoras puede ser de gran ayuda para llevar a cabo cálculos de probabilidades si los factores pueden calcularse de forma numérica.

Ejemplos

- Análisis de Escenarios. En <http://www.freewebs.com/victormartinez/23-GFLP.pdf>
- Las universidades hacia el 2020: un ejercicio de prospectiva. En <http://www.antoniopulido.es/documentos/con070621.pdf>

Referencias

- Armengol, C., & Castro, D. (2003). Análisis de los nuevos escenarios universitarios: reflexión previa a los procesos de cambio. *Contextos educativos: Revista de educación*, (6), 137-158.
- Barbieri Masini, E (1992): "Why Futures Studies?". Grey Seal Books, London
- Gausemeier, J., Fink, A., & Schlake, O. (1998). Scenario management: An approach to develop future potentials. *Technological Forecasting and Social Change*, 59(2), 111-130.
- Rivero, L. C., Doorn, J. H., del FRESNO, M., Mauco, M. V., Ridao, M., & Leonardi, M. C. (1998). Una Estrategia de Análisis Orientada a Objetos basada en Escenarios: Aplicación en un Caso Real. In *WER* (pp. 79-88).
- Serra, J (2002): Las lecciones de la prospectiva. *VII Congreso Español de Sociología*.
- Subirats, J. (2001). El análisis de las políticas públicas. *Gaceta Sanitaria*, 15(3), 259-264.

3.- ANÁLISIS DEL PUESTO DE TRABAJO

Resumen:

El análisis de puestos de trabajo constituye una de las tareas claves en la gestión de los recursos humanos de cualquier organización, entre ellas, las universitarias. La descripción y análisis de puestos de trabajos resulta fundamental para garantizar la adecuación del personal a las tareas propias de la institución y, por tanto, la consecución de los objetivos de dicha organización.

Este tipo de análisis debe ir encaminado, principalmente, a delimitar las tareas a desarrollar, así como las competencias y responsabilidades requeridas por la persona que ocupe el puesto de trabajo.

Palabras claves: recursos humanos, planificación, puesto de trabajo, selección de personal, competencias.

MOMENTO:

- Diagnóstico
- Planificación
- Implementación
- Evaluación
- Institucionalización

COSTE:

- Bajo
- Medio
- Alto

DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA

Características Generales y forma de utilización

Cualquier proceso de mejora organizativa requiere de una previsión y delimitación de los recursos y personal necesario para alcanzar de forma satisfactoria los objetivos marcados. El "análisis de puestos de trabajo" resulta fundamental para determinar las características del personal necesario y, por tanto, facilitar tanto su reclutamiento, como la promoción, rotación, sucesión, formación y retribución.

La delimitación de los atributos de un puesto de trabajo requiere, en primer lugar, determinar con claridad qué necesitamos para ejecutar con éxito la acción institucional. La descripción y análisis del puesto de trabajo debe considerar los siguientes elementos:

denominación del puesto (suele utilizarse la denominación habitual en el contexto correspondiente); situación en el departamento, sección o servicio al que pertenecerá; dependencia jerárquica directa (esto exige tener claro el organigrama de la institución); ubicación territorial del departamento, sección o servicio; finalidad del puesto de trabajo; descripción de las tareas específicas a desarrollar, ya sean diarias, periódicas u ocasionales (debe especificarse tanto la frecuencia con que se realizan, como el tiempo que se debe invertir en ellas); responsabilidades; características del ambiente de trabajo (ej., iluminación, disposición del espacio, ventilación, etc.); relaciones funcionales, como consecuencia de sus tareas; horario y calendario laboral; disponibilidad para traslados y viajes; estilo de trabajo requerido (i.e., flexibilidad, eficacia, rapidez, etc.); exigencias físicas del puesto; equipamiento que debe utilizarse; riesgos habituales del puesto de trabajo (i.e., tipo de accidentes); categoría profesional; desarrollo profesional; sistema retributivo (i.e., retribuciones fijas, variables, incentivos, antigüedad, etc.); sistema de supervisión (incluyendo los criterios de evaluación de su rendimiento); sistema de acogida y orientación inicial.

El análisis de las tareas que conlleva un puesto de trabajo implica la recogida y estudio de la información disponible sobre dicho puesto de trabajo. Desarrollar este tipo de análisis implica: (1) determinar la información necesaria; (2) seleccionar las técnicas y construir los instrumentos para la recogida de datos (i.e., cuestionarios, entrevistas, pautas para la observación del puesto de trabajo); (3) selección de las fuentes de información (i.e., documentación, trabajadores, mandos intermedios, mandos superiores); (4) selección de las personas que deben llevar a cabo el análisis (deben ser personas que dominen tanto los procedimientos de análisis, como el contexto organizativo).

Una vez recogida la información sobre el puesto de trabajo, deben registrarse y organizarse para facilitar los procesos organizativos oportunos. Así, por ejemplo, algunos de los más utilizados son: profesiogramas (<http://goo.gl/dzkE7X>); monografías profesionales; catálogos profesionales (<http://goo.gl/KrR47S>).

Ejemplos

- Ejemplos de fichas de puestos de trabajo. En <http://goo.gl/Yfdkhv>
- Análisis y descripción de puestos de trabajo en Pymes. Caso: Eirtel. S.L. En: <http://goo.gl/j9wG1t>
- Evaluación de las condiciones de trabajo: método del análisis ergonómico del puesto de trabajo. En <http://goo.gl/e3QOKU>

Referencias

- Dolan, S. L.; Valle Cabrera, R.; Jackson, S. E. y Schuler, R. (2007). *La Gestión de los Recursos Humanos* (3^a edición). Madrid: Mc Graw-Hill.
- Gómez-Mejía, L. R., Balkin, D. B., y Cardy, R. L. (2012). *Dirección y gestión de recursos humanos*. Madrid: Pearson Educación.
- Puchol, L. (2012). *Dirección y Gestión de Recursos Humanos* (7^a edición). Madrid: Díaz de Santos.
- Roig, J. (1996). *El estudio de los puestos de trabajo. La valoración de tareas y la valoración del personal*. Madrid: Díaz de Santos.

4.- AUDITORÍA CULTURAL

Resumen:

Para conocer los valores que subyacen en la cultura de una organización, y que condicionan todas sus prácticas, puede realizarse una auditoría cultural.

Dependiendo del marco teórico en el que nos situemos, el procedimiento diferirá. Aquí proponemos uno de ellos, basado en la teoría de Edgar Schein sobre cultura organizativa. Consiste en preguntar a las personas miembros de la organización por una serie de temas que a menudo no están disponibles a nivel consciente, pero que, al ser preguntados, afloran y son verbalizados.

Palabras claves: cultura organizativa, cambio organizativo, valores organizativos, entrevista en profundidad, gestión del conocimiento, evaluación.

MOMENTO:

- Diagnóstico
- Planificación
- Implementación
- Evaluación
- Institucionalización

COSTE:

- Bajo
- Medio
- Alto

DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA

Características Generales y forma de utilización

El concepto de auditoría es acuñado en el ámbito financiero y se refiere a una estrategia por la que se detectan las fortalezas y las debilidades de los procesos y las prácticas de una organización en relación a sus planes estratégicos y a sus resultados obtenidos. Más recientemente, aparece el concepto "auditoría cultural" haciendo referencia al análisis de la cultura organizativa; también, con el fin de evaluarla y tomar decisiones al respecto de las fortalezas detectadas, así como de las debilidades. El procedimiento a seguir en una auditoría cultural depende de la perspectiva teórica que se siga. En función de cómo se entienda el concepto de "cultura organizativa", se utilizarán unas técnicas u otras. Proponemos aquí realizar una auditoría cultural a partir de la teoría de Edgar Schein, que considera que la cultura de una organización se fundamenta de una serie de presunciones básicas que son compartidas por todos los miembros y que no siempre son conscientes. Las divide en cuatro grupos:

1. Sobre las relaciones de la organización con su entorno
2. Sobre la naturaleza de la realidad, la verdad, el tiempo y el espacio
3. Sobre la naturaleza del ser humano
4. Sobre la naturaleza de la actividad humana
5. Sobre la naturaleza de las relaciones humanas

En función del contenido de cada una de estas presunciones básicas, se definen los valores de la cultura de la organización y éstos estarán en la base de los esquemas de conducta visibles y audibles, de la tecnología y el arte que existan en la organización. Auditarse la cultura significará, en este caso, hablar con las personas de la organización (conducta audible), para detectar los valores culturales que contiene su discurso y, detrás de éstos, llegar a captar el contenido de las presunciones básicas. Se trata de auditarse en el sentido más etimológico del término: escuchar, para conocer. En consecuencia se deberán organizar entrevistas a los miembros de la organización, elaborando un guión de entrevista que contenga preguntas que concreten las diversas presunciones básicas. También puede ser interesante organizar entrevistas grupales con el fin de contrastar los resultados obtenidos en las entrevistas individuales.

Duran (2002) aporta un guión de entrevista individual para realizar una auditoría cultural, algunas de cuyas cuestiones se retoman, como ejemplo, a continuación.

GUIÓN PARA LAS ENTREVISTAS

- a) Explícame tu perfil profesional: el tiempo que llevas en la empresa y en el Departamento, si has formado parte de algún otro departamento en el pasado
- b) ¿Cuáles son las tareas que llevas a cabo actualmente?, etc.

Sobre valores:

- 1. ¿Cuáles crees que son los valores de esta empresa?
- 2. ¿Son diferentes los valores de la Dirección que los del resto de personal? ¿En qué sentido?, etc.

Sobre el clima:

- 3. ¿Cómo es el ambiente de trabajo en la organización?
- 4. ¿Cómo se resuelven los conflictos?
- 5. ¿Cómo describirías el liderazgo en la organización? ¿En qué se basa?, etc.

Sobre suposiciones básicas:

- 6. ¿Cómo son las personas con las que trabajas? ¿Qué crees que les interesa? ¿Qué crees que les desagrada? ¿Cómo son sus relaciones interpersonales? ¿Qué conducta no se permitiría nunca a un miembro del Departamento?, etc.
- 7. ¿Cómo es el proceso de integración de una persona nueva? ¿Qué se le pide para ser aceptada como miembro del grupo? ¿Se integra en un equipo concreto? ¿Quién se lo ofrece, de ser así?, etc.

Ejemplos

- Duran; M^a del Mar (2002) *Auditoria cultural d'una empresa d'alta tecnologia com a procediment inicial en la implementació d'una estratègia de formació continuada: la gestió del coneixement*. Tesis doctoral. En <http://www.tdx.cat/handle/10803/5012>
- Jiménez; P. (2009): *Auditoría universitaria y calidad: la evaluación como conquista social ante la competencia global*. Tesis doctoral. En <http://www.tdx.cat/TDX-0314108-160127/>

Referencias

- García Cabrera, A.M. (1998). La influencia de la cultura en el performance de las organizaciones. *Alta dirección*. 200, 294-304.
- Garmendia, J.A. (1990). *Desarrollo de la organización y cultura de empresa*. Madrid: ESIC.
- Schein, E.H. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Thévenet, M. (1992). *Auditoría de la cultura empresarial*. Madrid: Díaz de Santos.

5.- AUTOANÁLISIS INSTITUCIONAL

Resumen:

Parte de la misma filosofía que tiene la Técnica del Grupo Nominal. Se emplea para facilitar el análisis de problemas y generar posibles soluciones. El proceso está muy pautado y permite llegar a un amplio consenso al acabar una sesión de trabajo evitando las etiquetas de vencedores y vencidos.

El objetivo es detectar aquellos problemas que preocupan más a la mayoría de sus integrantes. No pretende detectar la limitación más prioritaria de la institución sino aquella que más inquieta a la mayoría de sus miembros.

Palabras claves: autoevaluación, colaboración, consenso, priorización, toma de decisiones.

MOMENTO:

- Diagnóstico
- Planificación
- Implementación
- Evaluación
- Institucionalización

COSTE:

- Bajo
- Medio
- Alto

DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA

Características Generales y forma de utilización

El proceso empieza reuniendo a los diferentes miembros de la organización. Se explica el objeto de la estrategia y se empieza preguntando a los presentes *¿Cuáles son a su juicio los tres/cuatro problemas más importantes que afectan a la empresa, al estamento o al ámbito con que se está tratando?*

Previamente, se ha repartido papel y bolígrafo a todos los asistentes a la reunión y se les requiere que apunten sus respuestas en la hoja que han recibido. Se dejan pasar unos minutos y se empieza una rueda de contestaciones. El propio dinamizador o un ayudante va anotando las contestaciones en una pizarra o tablón. Cuando haya coincidencia en las respuestas, éstas no vuelven a anotarse, sino que se establece algún símbolo que así lo indique. Al finalizar la rueda, se determina cuál o cuáles son las problemáticas en que los diferentes miembros muestran más coincidencia. Una vez determinada la problemática o problemáticas "X", se escoge la primera de ellas y se plantea una nueva pregunta: *¿Cuáles son a su juicio las causas que desencadenan el problema "X"?*

Se vuelve a repetir el mismo procedimiento y se obtienen al final las causas que a juicio del personal generan el problema. Priorizamos aquellas en las que se da más coincidencia y, empezando por la primera, realizamos una tercera pregunta: *¿Qué tres soluciones de mayor interés se pueden aportar para solucionar el problema "X" cuya causa es "Y"?* Una vez más se reitera el mismo rito con otros problemas detectados. Podemos después repetir las dos últimas preguntas con la segunda, tercera, cuarta,... de las problemáticas obtenidas en la primera pregunta. Es primordial, durante toda la sesión, el papel del dinamizador, si queremos que la aplicación del instrumento tenga éxito. El papel de agentes externos o asesores en este planteamiento de autoevaluación institucional debe de suponer un soporte para llevar a buen puerto el proceso, aunque su presencia ha de esquivar cualquier tipo de protagonismo. La persona encargada de dirigir la consulta debe forzar a los participantes a contestar únicamente a las preguntas que se les formulan de forma concisa y breve. Si en algún momento la respuesta puede ofrecer confusión debe preguntar; también, deberá preguntar al participante si la respuesta ofrecida por éste puede vincularse a otra parecida que ya se ha dado.

Finalmente, deberá recogerse la información en un documento. En el caso de realizarse más de una sesión con otros grupos o estamentos, hay que reunir todos los datos obtenidos en un único informe que ayudará a tener la información sintetizada de todos los grupos o estamentos participantes. La información que del informe se desprenda será de mucha utilidad para tomar decisiones respecto de las áreas,

ámbitos o aspectos que se pretendan o decidan mejorar. El proceso de interrogación así planteado genera respuestas a los problemas existentes cuya concreción son, a menudo, programas de intervención o de mejora institucional.

La aplicación de esta estrategia supone asumir como punto de partida los siguientes presupuestos:

- o Los ámbitos y contenidos de reflexión quedan circunscritos a las temáticas cuya mejora puede abordar el grupo.
- o Existe siempre una reflexión individual sobre cada pregunta previa a cada puesta en común. En la puesta en común se ordenan las aportaciones por ámbitos o espacios de análisis.
- o Las aportaciones buscan o recogen las preocupaciones que comportan mayor inquietud al colectivo.
- o Las sucesivas reflexiones se centran en aquellos aspectos en los que hay un mayor nivel de acuerdo.

Es una técnica que fomenta la libertad disminuyendo el dominio de miembros del grupo de trabajo que sean fuertes sobre los que lo son menos. Permite a un grupo de trabajo llegar a un consenso en relación a la importancia que tiene algún tema, problema o solución que se esté revisando de acuerdo a las prioridades establecidas por el grupo. Reduce así la aparición de conflictos dando protagonismo también a las posiciones minoritarias y garantizando que el éxito de las ideas no depende de la brillantez con que se exponen. Se establece un compromiso por parte del equipo en las elecciones que se han tomado por ellos mismos, así como una participación igualitaria en el proceso.

Ejemplos

- Técnica del Grupo Nominal. En <http://goo.gl/wGglyt>
- Dinámicas de grupo para la toma de decisiones. En <http://goo.gl/TRbIET>

Referencias

- Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. (1998). *Estrategias e Instrumentos para la Gestión Educativa*. Barcelona: Praxis.
- Olaz, A. (2010). *La Técnica del Grupo Nominal como Herramienta de Investigación Cualitativa*. Madrid: Bohedon Ediciones
- Villa, A. (Ed.) (1994). *Autonomía Institucional de los Centros Educativos. Presupuestos, Organización y Estrategias*. Bilbao: Universidad de Deusto.

6.- BENCHMARKING

Resumen:

Cuando es externo, se trata de un proceso en el que se buscan organizaciones que hayan obtenido éxito en algún tema que sea de interés para la propia organización. Una vez detectadas las organizaciones exitosas, se estudian los procesos que las han llevado a la obtención de buenos resultados y, posteriormente, se considera la viabilidad de llevarlos a cabo en la propia organización. Cuando es interno, la propia organización detecta buenas prácticas, para estudiar la posibilidad de extenderlas a otros ámbitos de la propia organización.

Palabras claves: buenas prácticas, historias de éxito, análisis comparativo, colaboración entre organizaciones, ventaja competitiva, desarrollo organizacional.

MOMENTO:

- Diagnóstico
- Planificación
- Implementación
- Evaluación
- Institucionalización

COSTE:

- Bajo
- Medio
- Alto

DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA

Características Generales y forma de utilización:

Se trata de un proceso que nació en contextos empresariales y que, en los últimos años, se ha extendido a otros ámbitos. Su propósito busca incrementar la capacidad competitiva de la organización optimizando sus procesos. La traducción del "Benchmarking" al español podría ser "valor de referencia", en el sentido de modelo a seguir. Consiste en detectar casos de éxito y estudiarlos. También se conoce como detección de "buenas prácticas".

Existen dos grandes tipos de Benchmarking: el externo y el interno. El externo es aquel en el que una organización estudia a otra o a otras que han destacado por obtener buenos resultados en sus campos. Una vez identificadas estas empresas y comprendidas sus "buenas prácticas" se analiza la propia organización, con el fin de aprender a partir de la comparación y aplicar las mejoras que sean factibles. El Benchmarking interno busca detectar buenas prácticas en departamentos o grupos dentro de la propia organización, valorar si pueden ser aplicadas a otras áreas en las que no se obtienen tan buenos resultados y en caso afirmativo, llevar a cabo los cambios necesarios en consecuencia.

En cuanto al Benchmarking externo, cabe diferenciar entre tres tipos: el llamado competitivo, el cooperativo y el colaborativo. En el primero, la información se obtiene de la competencia, sin que esta lo consienta. En el segundo y en el tercer tipo, ambas organizaciones están de acuerdo en el proceso. En la modalidad cooperativa una empresa aprende, estudia a la otra, y adopta las estrategias que considera adecuadas. Este caso se da cuando no hay competencia directa entre las organizaciones. En el tipo colaborativo ambas organizaciones obtienen aprendizaje de comparar sus maneras de hacer y se ayudan mutuamente en la mutua mejora.

Podemos dividir en 5 fases la implementación de un proceso de *Benchmarking*:

1ra fase: Identificación de buenas prácticas. El primer paso consiste en detectar "al mejor de la clase", es decir, una o más organizaciones que hayan trabajado el tema que nos concierne y lo hayan resuelto con éxito. Según el programa "Management of Social Transformation" (MOST) de la UNESCO (2003), será una buena práctica aquella estrategia que sea innovadora (que desarrolle soluciones nuevas y creativas a problemas comunes); efectiva (que tenga un impacto positivo y medible sobre las personas, grupos o

sobre la organización); sostenible (que tenga consistencia en el tiempo en tanto que la participación de los implicados lo permita); replicable (que sea lo suficientemente general como para poder ser útil en diversos contextos) y evaluable (que pueda medirse su impacto en su campo de aplicación).

2a fase: Análisis de los procesos que llevan a cabo las organizaciones exitosas.

3ra fase: Análisis de los procesos que lleva a cabo la propia organización.

4a fase: Comparación entre los resultados obtenidos en la fase 2 y 3.

5a fase: Valoración de las posibilidades de adoptar las buenas ideas estudiadas.

El benchmarking contribuye a que se conozcan experiencias que podrían pasar inadvertidas, a pesar de su valor. Además, también puede funcionar como motor para la generación de ideas. Es sabido que el pensamiento creativo se nutre de lo ya existente, que se asocia con lo novedoso o diferente. No se crea de la nada, por lo que aunque no siempre una experiencia detectada como buena práctica sea replicable al cien por cien en otro contexto, el hecho de entrar en contacto con ella y analizarla puede promover ideas sí aplicables, que difícilmente hubiesen surgido de no ser por el "contagio" suscitado en el proceso.

Ejemplos

- Obra del Proyecto Accedes que reúne en su último capítulo una selección de buenas prácticas en gestión universitaria. En http://accelera.uab.cat/documents_edo/biblio/Accedes_libro2012.pdf
- Video en el que se explica el proceso de Benchmarking seguido por la empresa NESTLÉ. En <http://www.youtube.com/watch?v=6U8KNzusesg>

Referencias

- Boxwell, Jr., R.J. (2000). *Benchmarking para competir con ventaja*. Madrid: McGraw-Hill.
- Burquel, N., & van Vught, F. (2010). Benchmarking in european higher education: A step beyond current quality models. *Tertiary Education and Management*, 16(3), 243-255.
- Fleitman, J. (2009). *Evaluación integral para implantar modelos de calidad*. México: Pax México.
- Rubio, F. (2012). Innovation and good practices in university government and management. [Innovación y buenas prácticas en el gobierno y la gestión de las universidades] *Revista De Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 9(2), 261-266.
- UNESCO (2003). *MOST Clearing House. Best practices*. Disponible en: <http://www.unesco.org/most/bphome.htm> (consulta: 07/11/2013)

7.- BRAINSTORMING Y TÉCNICA DE LAS DOS COLUMNAS

Resumen:

Se trata de una técnica grupal donde se estimula la imaginación de los participantes para que produzcan gran cantidad de ideas y, posteriormente, analizadas y seleccionadas, o no, en función de los objetivos perseguidos.

Es necesario que una persona dirija la técnica y explice las normas y vele para que éstas se respeten. Su cumplimiento garantiza que el clima que se consiga durante la producción de ideas sea suficientemente adecuado para conseguir incrementar la creatividad del grupo.

Palabras claves: creatividad, solución de problemas, generación de propuestas, pensamiento lateral, toma de decisiones en grupo, asociación de ideas.

MOMENTO:

- Diagnóstico
- Planificación
- Implementación
- Evaluación
- Institucionalización

COSTE:

- Bajo
- Medio
- Alto

DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA

Características Generales y forma de utilización

El *Brainstorming* es una técnica grupal que sirve para obtener una buena cantidad de ideas creativas sobre un tema concreto y aunque también puede realizarse de forma individual (se aporta un ejemplo más abajo), no es lo más frecuente. A menudo, se traduce equivocadamente como "lluvia de ideas". Si se traduce, debe hacerse como "tormenta de ideas", puesto que el símil sólo es correcto en el segundo caso. Para que la técnica sea útil es necesario crear un clima de excitación en el que las ideas "caigan como cae el agua en una tormenta", no como caen las gotas de lluvia.

La técnica está pensada para estimular el pensamiento lateral, que es ilógico y complementario al lógico u horizontal. Para ello, hay que entrar en contacto con el propio inconsciente a partir de la asociación de ideas. Es muy importante que haya una persona que dirija la técnica, dé las instrucciones a medida que van pasando las fases y vele para que se cumplan las normas del *Brainstorming*. La técnica en sí misma consta de dos fases: la preparación y la producción de ideas. Con todo, suele existir una tercera fase en la que se aplican otras técnicas grupales de análisis lógico de la información generada. Aquí exponemos una de ellas, denominada TDC (Técnica de las Dos Columnas) pero pueden utilizarse otras como, por ejemplo, los Diagramas de Afinidad. A continuación, describimos como ha de proceder quien facilite el proceso para obtener buenos resultados.

Fase I: Preparación. Antes de enunciar el tema, la persona que dirige explica, o recuerda, las normas a seguir. Las normas son las siguientes:

- No hay que respetar turno de intervención. Las personas tienen que expresar las ideas que les pasen por la cabeza de forma espontánea y si dos de ellas hablan al mismo tiempo no hay problema; lo importante es haberse asegurado de que las ideas quedarán recogidas (mediante grabación de la sesión o asignando a alguna persona que tome nota de las mismas).
- Las ideas no han de explicarse ni justificarse ni defenderse, solamente enunciarse.
- Los participantes no pueden valorar de ningún modo las aportaciones de los demás y han de procurar no auto sancionarse. El objetivo es producir una gran cantidad de ideas, aunque muchas de

ellas posteriormente analizadas sean consideradas no válidas. No pasa nada por decir "tonterías"; al contrario, de una de esas "tonterías" puede surgir una idea brillante.

- El tiempo que dura la producción de ideas es muy breve y viene determinado por la velocidad de producción. Cuando pasa más de un segundo entre idea e idea verbalizada, se considera que la fase ya ha de terminar.

Una vez expuestas las normas, la persona que dirige enuncia el tema o problema sobre el que producir ideas. Puede hacerse de forma interrogativa o afirmativa.

Fase II: Producción de ideas. A la señal de "tiempo", las personas que forman el grupo dicen todo lo que se les pasa por la cabeza en relación al tema. Se recogen todas las producciones. Quien dirige procura crear y mantener un clima de excitación mental, animando y presionando para que no se pueda pensar lógicamente sobre el tema y evitar, así, el pensamiento vertical que no nos interesa en esta fase.

Fase III: Técnica de las Dos Columnas (TDC). Análisis y selección de ideas. Llegados a este punto, contamos con una cantidad de ideas que se han dado durante el torbellino creado en la fase II. Ahora se trata de incorporar a la sesión el pensamiento lógico a fin de valorar cuales de estas ideas pueden ser válidas o bien, cuáles de las ideas producidas, una vez pasadas por el pensamiento lógico pueden ser aprovechadas. La Técnica de las Dos Columnas es simple: consiste en dibujar una línea vertical que separa dos contenidos: "aspectos positivos" y "consecuencias no deseadas". Por turnos, cada participante aporta su visión sobre cada una de las ideas producidas. También puede utilizarse en esta fase la técnica denominada "Diagrama de Afinidad".

Ejemplos

- Ejemplo de realización de un brainstorming en solitario. En <http://www.youtube.com/watch?v=QRax9NK5B-M>
- Fragmento de la serie Dilbert en el que se ilustra todo como NO debe hacerse un Brainstorming. En <http://www.youtube.com/watch?v=F5pShXs4eMs>
- Un ejemplo de tema adecuado para un brainstorming, en la modalidad: "qué pasaría si". En <http://www.youtube.com/watch?v=WlnkOcycKiM>

Referencias

- Byron, K. (2012). Creative reflections on brainstorming. *London Review of Education*, 10 (2), 201-213.
- De Bono, E. (1993). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Fabra, M.I. (2007). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC.
- Fritzen, S. (1988). *70 Ejercicios de dinámica de grupo*. Santandrt: Salterae.

8.- CÍRCULOS DE CALIDAD

Resumen:

Los círculos de calidad son grupos de profesionales que pertenecen a una misma unidad de trabajo dentro de una institución. Están formados por entre 6 y 12 personas aproximadamente, con formación adecuada para saber trabajar en equipo, identificar problemas, analizarlos y buscarles solución. Su adscripción al círculo es voluntaria.

Son valores fundamentales de esta estrategia la participación, el respeto entre los profesionales que realizan una determinada tarea y el compromiso de los trabajadores con la institución y al revés.

Palabras claves: participación, compromiso, respeto mutuo, calidad, diagnóstico, planificación.

MOMENTO:

- Diagnóstico
- Planificación
- Implementación
- Evaluación
- Institucionalización

COSTE:

- Bajo
- Medio
- Alto

DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA

Características Generales y forma de utilización

Los círculos de calidad analizan los problemas propios de su ámbito de actuación, derivados de sus funciones y de sus competencias. Son coordinados por alguien del propio círculo de calidad, normalmente elegido entre ellos.

Las condiciones que deben cumplir los profesionales que forman los círculos de calidad son: participación voluntaria, formación, trabajo en grupo, grupo democrático, respeto por todas las opiniones, consideración de los méritos colectivos y no individuales, ser un grupo reducido, realizar reuniones cortas y en horas de trabajo, respeto por el horario, reconocimiento del trabajo realizado por parte de los jefes y apoyo de la dirección. Se basan en los siguientes principios:

- Nadie conoce mejor un trabajo que la propia persona que la realiza
- Respeto total al individuo, a su inteligencia y a su libertad
- Las capacidades individuales se potencian mediante el trabajo en grupo

La metodología de trabajo debe tener en cuenta estos pasos:

1. Detectar el problema que comparten como profesionales y describirlo con el mayor consenso posible.
2. Realizar una lista de causas que a juicio del Círculo de calidad generan el problema.
3. Ponderar las causas por orden de importancia. Cada participante reparte 100 puntos entre todas las causas considerando que la causa que tiene mayor peso le damos más puntos y que entre todas las causas deben sumar 100. Despues se calcula la media aritmética de cada una de las causas juntando las puntuaciones de todos los miembros del círculo de calidad.
4. Se ordenan de mayor a menor y se seleccionan las que producen el 60% del problema.
5. Se estudia las posibles soluciones de la causa 1. Se puntúan y ponderan las soluciones del mismo modo que se ha procedido con las causas y se seleccionan las que obtienen el 60% de la puntuación.
6. Se repite la misma operación con las otras causas seleccionadas.
7. Se redacta un informe con los resultados obtenidos: problema, principales causas y principales soluciones a las causas.

8. El equipo directivo estudia el informe.
9. El equipo directivo ofrece los recursos para poner en marcha las soluciones.
10. Se evalúan los resultados por parte del equipo directivo.

Una organización educativa obtiene beneficios adicionales fruto del trabajo con los círculos de calidad. Los Círculos de Calidad generan en las personas un sentimiento de satisfacción y pueden proporcionarles el reconocimiento de sus logros. Estos se deben a tres razones:

- o Una mayor conciencia del trabajo en equipo.
- o Un aumento en la participación de los individuos.
- o Mejoras en el modo de realizar tareas y, por lo tanto, el aumento de la calidad.

El fomento del espíritu de equipo mediante los Círculos de Calidad puede tener un efecto extraordinario en el ambiente de toda la organización. La comunicación también mejora enormemente con los Círculos de Calidad. Naturalmente, la comunicación entre ambos miembros del grupo mejora, pero también se beneficia la comunicación horizontal entre círculos dedicados a campos de trabajo diferentes y la comunicación vertical entre las personas que trabajan en la organización y la dirección. La institución que alberga círculos de calidad se compromete y acoge con sumo respeto las propuestas de mejora de los círculos de calidad y pone en marcha las soluciones a los problemas proporcionados por el círculo.

Ejemplos

- Implementación de los círculos de calidad en el Instituto Superior Tecnológico. En http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/tesis/ingenie/guitarra_m_v/t_completo.pdf
- Información básica de los círculos de calidad. En <http://circulosdecalidad4.blogspot.com.es/>

Referencias

- Fabl, B. (2011). Los Círculos de Calidad Lecciones de una experiencia internacional. *Cuadernos de Administración*, 13(19).
- González, C., Cristina, G. G., Rosario, D. N., Navas, R. D., Pérez, M. Á. S., y Ángel, S. P. M. (2013). *Técnicas de mejora de la Calidad*. Madrid: Editorial UNED.
- Ishikawa, K. (1997). *Qué es el Control Total de Calidad?: La modalidad japonesa*. Editorial Norma.
- Palom Izquierdo, F. J. (1987). *Círculos de Calidad: Teoría y práctica*. Marcombo. D.L: Barcelona
- Thompson, P. C., y de Hassan, A. (1984). *Círculos de calidad: cómo hacer que funcionen*. Cali, Colombia: Norma.

9.- COACHING Y PEER-COACHING

Resumen:

El desarrollo profesional del profesorado, directivos, investigadores y personal de administración resulta fundamental para la mejora de cualquier Institución de Educación Superior (IES).

Las estrategias de *coaching* permiten promover el desarrollo profesional en el propio contexto laboral, incrementando así la transferencia e impacto de los aprendizajes adquiridos. Tanto el *coaching*, como el *peer-coaching* se basan en el diálogo y el análisis de la práctica diaria, que permiten mejorar o desarrollar aspectos concretos. La diferencia esencial entre estas dos modalidades es que el *peer-coaching* se desarrolla entre iguales, mientras que en el *coaching* no resulta necesario.

Palabras claves: desarrollo profesional, diálogo, mejora, aprendizaje, participación.

MOMENTO:

- | | |
|-------------------------------------|----------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> | Diagnóstico |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Planificación |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Implementación |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Evaluación |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Institucionalización |

COSTE:

- | | |
|-------------------------------------|-------|
| <input checked="" type="checkbox"/> | Bajo |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Medio |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Alto |

DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA

Características Generales y forma de utilización

El coaching (y el peer-coaching) es una de las estrategias que mayor impacto está teniendo en los últimos años en el desarrollo de recursos humanos. La *International Coaching Federation* (ICF) define el *coaching* como una “relación profesional continua que ayuda a las personas a producir resultados extraordinarios en sus vidas, carreras, negocios u organizaciones. A través del proceso de *coaching*, los clientes profundizan en sus aprendizajes, mejoran su desempeño y su calidad de vida”.

Desde el ámbito educativo, el “*coaching* suele centrarse el diálogo profesional diseñado para ayudar al coachee [usuario] en el desarrollo de habilidades profesionales específicas para aumentar su repertorio docente. Para el profesorado, a menudo, fomenta la experimentación de nuevas estrategias en el aula” (Lofthouse, Leat y Towler, 2011, p. 8). Más allá del profesorado, el *coaching* suele utilizarse con los miembros de los equipos directivos para mejorar el funcionamiento general de las instituciones educativas. En este sentido, Gorham (2008) nos dice que el *coaching* “es un proceso de aprendizaje altamente personalizado que se centra en la capacitación de un líder escolar para lograr resultados excepcionales, alineando sus objetivos, decisiones y acciones” (p. 2).

Aunque los procesos de coaching, *peer-coaching* (o *co-coaching*) y *mentoring* tiende a confundirse en determinados contextos, el marco establecido por CUREE (<http://goo.gl/cWBE8x>) ayuda a establecer claras diferencias entre ellos:

- Mentoring: es un proceso constante y estructurado para apoyar a los “usuarios/aprendices” durante transiciones significativas en su carrera.
- Coaching: es un proceso constante y estructurado que permite el desarrollo de un aspecto específico de la práctica profesional del usuario/aprendiz.
- Co-Coaching: es un proceso constante y estructurado entre dos o más profesionales-aprendices que les permite incorporar en su práctica diaria nuevos conocimientos y competencias obtenidas desde fuentes especializadas.

La introducción de estrategias de *coaching* en cualquier IES supone no sólo diferenciar entre los conceptos anteriores sino que se debe conocer, entre otros: (1) el compromiso del personal con este tipo de iniciativas; (2) los modelos de participación en la institución; (3) qué tipo de *coaching* deseamos desarrollar (voluntario, obligatorio, con coordinadores, autogestinado, etc.) y, operativamente, cómo se plantea (conversaciones generales sobre docencia o gestión universitaria, discusiones centradas en aspectos concretos, observación de la actividad diaria y posterior análisis por parte del *coach*, conversaciones confidenciales, discusiones abiertas y compartidas con el resto de la comunidad)?; (4) cuál será el objetivo de la estrategias de *coaching* (compartir prácticas docentes, desarrollo organizativo, mejorar la eficacia de determinados procesos organizativos, apoyar las transiciones en las carreras profesionales, etc.)?

Una vez clarificadas estas cuestiones iniciales, ya puede iniciarse el desarrollo de una estrategia de *coaching* en la IES. Lofthouse et al. (2010) plantean un ciclo de *coaching* de 4 fases en los centros educativos: (1) acuerdos sobre el ciclo de *coaching*; (2) reunión inicial entre *coach* y *coachee* para clarificar el objeto del proceso; (3) desarrollo de la actividad profesional y recolecta de evidencias sobre la práctica; (4) reunión posterior para valorar y discutir la práctica profesional a partir de las evidencias.

Ejemplos

- Peer Coaching: Implication for Teaching and Program Improvement. En http://www.kwantlen.ca/_shared/assets/scott_miner_peer_coaching7421.pdf
- International Coach Federation (ICF). Coaching Success Stories. En <http://coachfederation.org/need/testimoniallist.cfm?navItemNumber=566>
- Coaching for School Improvement: A Guide for Coaches and Their Supervisors. En http://www.adi.org/about/downloads/Coaching_for_School_Improvement.pdf

Referencias

- Connor, M., & Pokora, J. (2012). *Coaching and mentoring at work: Developing effective practice*. New York: McGraw-Hill International.
- Fletcher, S., & Mullen, C. A. (Eds.). (2012). *SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education*. London: Sage.
- Gorham, M., Finn-Stevenson, M., & Lapin, B. (2008). *Enriching school leadership development through coaching*. Recuperado el 9 de Septiembre de 2013, desde http://www.yale.edu/21c/documents/2008_Spring_Leadership_IssueBrief.pdf
- Lofthouse, R., Leat, D., & Towler, C. (2010). *Coaching for teaching and learning: a practical guide for schools*. Recuperado el 9 de Septiembre de 2013, desde http://cdn.cfbt.com/_/media/cfbtcorporate/files/research/2010/r-processes-outcomes-of-coaching-guidance2010.pdf

10.- COMUNIDADES DE PRÁCTICA

Resumen:

Las comunidades de práctica constituyen una de las principales estrategias para promover procesos de gestión del conocimiento dirigidos a generar aprendizajes, individuales y organizativos, e innovaciones que contribuyan a la mejora de cualquier tipo de institución, entre ellas, las Instituciones de Educación Superior (IES). El óptimo desarrollo de las comunidades de práctica en las organizaciones implica un conocimiento exhaustivo de su funcionamiento y, especialmente, la identificación y comprensión de los factores que determinan su funcionamiento y su efectividad para el cambio organizacional.

Palabras claves: comunidades de práctica, trabajo colaborativo, gestión del conocimiento, innovación, desarrollo profesional.

MOMENTO:

- Diagnóstico
- Planificación
- Implementación
- Evaluación
- Institucionalización

COSTE:

- Bajo
- Medio
- Alto

DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA

Características Generales y forma de utilización

Las políticas de formación resultan esenciales en cualquier tipo de organización que pretenda fomentar procesos de innovación sistemática. El reto está en conseguir que las experiencias y reflexiones individuales sean analizadas y compartidas colectivamente, estructurando el conocimiento generado para que pueda ser transmitido y asimilado por otras personas en las Instituciones de Educación Superior (IES). En este contexto, las Comunidades de Práctica (CoP) constituyen una de las estrategias organizativas más utilizadas para promover procesos de desarrollo profesional en el seno de las organizaciones y, consecuentemente, generar aprendizaje organizativo y la mejora de la propia organización. Wenger (2007) define las CoP como grupos de personas que comparten un interés o pasión por algo que hacen, y aprenden como hacerlo mejor, por lo que interactúan regularmente (presencialmente o con el uso de las nuevas tecnologías).

Desde su aparición, las CoP han sido rápidamente integradas en la gestión y diseño organizativo, ya que proporcionan un nuevo enfoque para el tratamiento del conocimiento en las organizaciones, centrado en las personas y las estructuras sociales, que permite que los miembros de la organización puedan aprender unos de otros. Wenger (2007) nos comenta algunas de las características que explican el interés de las organizaciones en las CoP, como medio para el desarrollo de capacidades estratégicas: (1) permiten que los practicantes asuman una responsabilidad colectiva en la gestión del conocimiento que necesitan; (2) crean un enlace perfecto entre aprendizaje y rendimiento; (3) los participantes pueden abordar tanto los aspectos dinámicos y tácitos de compartir y crear como los aspectos más explícitos; (4) no están limitadas por estructuras formales.

La integración de las CoP en las organizaciones implica la consideración de los cuatro desafíos para el cultivo de CoP propuestos por McDermott y O'Dell (2001):

- Gestión: se debe centrar en aspectos importantes para la organización y sus miembros, encontrar un miembro respetado de la organización para coordinar la comunidad, asegurarse que las personas disponen de tiempo y predisposición para participar y basar la comunidad en los valores centrales de la organización.

- Comunidad: implicar a líderes claves; desarrollar relaciones personales entre los miembros y desarrollar un grupo nuclear apasionado / altamente implicado; crear foros para pensar juntos y sistemas para compartir información.
- Tecnología: facilitar el acceso y las contribuciones a la comunidad.
- Personal: generar un diálogo real sobre temáticas importantes y actuales.

Finalmente, más allá de estas cuestiones, el desarrollo de una CoP en cualquier organización implica conocer los principales condicionantes a los que habitualmente se enfrentan (Rodríguez-Gómez y Gairín, 2014): contexto organizativo (i.e., recursos materiales, cultura organizativa, apoyo de la alta dirección); dinámicas de la comunidad (i.e., compromiso de los participantes, el rol de los moderadores); características individuales de los participantes (i.e., actitudes, formación previa, experiencias previas); resultados de la propia CoP (i.e., utilidad, difusión, mejora del clima organizativo).

Ejemplos

- Programa "Compartim". Uso de las CoP en el Departamento de Justicia de la Generalitat de Cataluña para promover el intercambio de experiencias y buenas prácticas. En <http://www.gencat.cat/justicia/compartim>
- University of Southern Queensland. Las CoP son utilizadas para que el profesorado reflexione, revise y regenere colaborativamente sus prácticas docentes. En <http://www.usq.edu.au/cops>

Referencias

- Collison, C. y Parcell, G. (2003). *La Gestión del Conocimiento. Lecciones prácticas de una empresa líder*. Barcelona: Paidós.
- Gairín, J. (Ed.) (2011). *El Trabajo Colaborativo en Red*. Barcelona: Davinci
- McDermott, R. y O'Dell, C. (2001). Overcoming Cultural Barriers to Knowledge Sharing. *Journal of Knowledge Management*, 5 (1), 76-85.
- Rodríguez-Gómez, D., y Gairín J. (2014). Communities of practice in the Catalan Public Administration: promoting their improvement. En Y.AlBastaki and A. Shajera (Eds.), *Building Competitive Public Sector with Knowledge Management Strategy* (pp.383-402). Hershey, PA: IGI Global.
- Wenger, E. (2007). *Communities of Practice. A brief Introduction*. Recuperado el 9 de Septiembre de 2013, desde http://www.ewenger.com/theory/communities_of_practice_intro_WRD.doc

11.- CUADRO DE MANDO INTEGRAL

Resumen:

El *Balanced ScoreCard* o Cuadro de mando integral es un instrumento de información y control para la mejora que forma parte de un sistema de gestión estratégico en las organizaciones. Comunica una visión general sobre los objetivos, estrategias, recursos y procesos de manera sencilla.

Convierte la estrategia de una organización en un conjunto de indicadores que informan sobre la consecución de los objetivos y las causas que conducen a los resultados esperados. Formaliza en forma gráfica el proceso de toma de decisiones en una organización.

Palabras claves: planificación, control, mejora, indicadores, logro.

MOMENTO:

- Diagnóstico
- Planificación
- Implementación
- Evaluación
- Institucionalización

COSTE:

- Bajo
- Medio
- Alto

DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA

Características Generales y forma de utilización

El *Balanced ScoreCard*, también llamado *Cuadro de mando integral*, es un instrumento de gestión que facilita la implantación de estrategias de organización. Proporciona una visión estratégica de la misión a través de objetivos e indicadores de logro, organizados a partir de los recursos, las personas usuarias, la formación y los procesos internos que se necesitan para lograr los resultados esperados. Permite la comunicación entre todas las personas y ámbitos de gestión; al mismo tiempo, es una herramienta individual que permite que cada persona responsable de los ámbitos de gestión, tenga una visión general de las metas, las actividades y los resultados esperados.

En el proceso de elaboración, hay cinco preguntas que se deberían plantear: *¿Para qué se elabora?*; *¿Por qué ámbito de gestión comenzar?*; *¿Cuándo llevarlo a cabo?*; *¿Por dónde comenzar?*; *¿Quiénes son los responsables de su elaboración?*

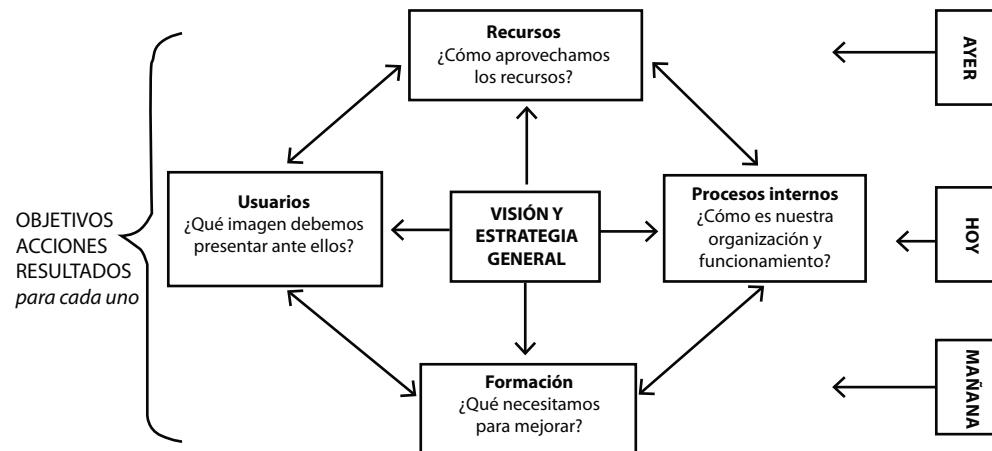
Los objetivos son, entre otros:

- Planificar un sistema de control para la mejora.
- Establecer un sistema de comunicación entre todos los miembros de la organización.
- Mejorar la gestión estratégica de la organización.

Las fases del proceso de elaboración son, principalmente:

- Explicitación de la visión y misión de la organización.
- Análisis de la situación en el tiempo.
- Identificación de los elementos de éxito.
- Definición de los objetivos estratégicos.
- Establecimiento de indicadores de resultados.
- Elección de necesidades de formación.

En esta estrategia es fundamental el proceso de información y comunicación entre las personas que participarán. Una vez que se diseña el *Balanced Scorecard*, se entrega a los diferentes grupos o departamentos la documentación para que elaboren un cuadro similar entre las personas de sus departamentos y determinen cómo puede contribuir a alcanzar la visión reflejada en el *Balanced ScoreCard* de más alto nivel, tal y como lo muestra la siguiente figura.



Ejemplos (enlaces)

- Nueva visión del Cuadro de Mando Integral. En <http://goo.gl/4S7XBL>
- Centro Europeo de Empresas e Innovación. Plan estratégico e implantación del cuadro de mando integral. En <http://goo.gl/PzGcMn>

Referencias

- Bastidas, L. y Feliu, V. (2003). Una Aproximación a las implicaciones del Cuadro de Mando Integral en las Organizaciones del Sector Público. *Compedium*, 6 (11), 22-41.
- Batista, J. y Rodríguez R. (2000). *Una nueva visión del cuadro de Mando integral para el sector público*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Horváth y Partners. (2003). *Dominar el Cuadro de Mando Integral*. Barcelona: Gestión 2000.
- Kaplan, R. y Norton, D. (2000). *Cuadro de mando integral*. Barcelona: Gestión 2000.

12.- DIAGRAMA ISHIKAWA / DIAGRAMA CAUSA – EFECTO / DIAGRAMA ESPINA DE PEZ

Resumen

Es una herramienta estructurada muy útil. Se aplica por primera vez en 1952 en *Kawasaki Iron Fukiai Works* para ser adaptada posteriormente al sector de los servicios. Se considera a su creador Kaoru Ishikawa (1915/1989) el padre del análisis científico de las causas de problemas en procesos industriales.

La herramienta se utiliza, principalmente, para identificar situaciones o problemas y analizar sus causas. La representación gráfica resultante (que recuerda una espina de pez) nos da información suficiente para plantear propuestas de mejora.

Palabras claves

Análisis de Problemas, Causalidad, Diagnóstico, Procesos de Mejora, Toma de Decisiones.

MOMENTO:

- Diagnóstico
- Planificación
- Implementación
- Evaluación
- Institucionalización

COSTE:

- Bajo
- Medio
- Alto

DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA

Características generales y forma de utilización

El Diagrama Causa Efecto tiene como objetivo ofrecer una visión sencilla y concentrada de las causas que contribuyen a generar un problema o una situación concreta que preferimos evitar. También puede ser útil para conocer las posibles resistencias que puedan surgir en la implementación de una nueva propuesta.

Para que la herramienta tenga éxito, es necesario que se aplique correctamente y que estén muy bien definidas las reglas que rigen la elaboración o construcción del diagrama. Los pasos a considerar se comentan a continuación de forma sucinta:

- PRIMER PASO: Definir de forma sencilla y breve el fenómeno, efecto o resultado a analizar. La definición debe ser específica y comprendida por los miembros del equipo para que las aportaciones posteriores se concentren sobre el problema o efecto a estudiar.
- SEGUNDO PASO: Colocar el efecto o problema a estudiar (con una breve descripción del mismo) al final de una flecha dibujada previamente y que corresponde al eje central del diagrama (ver gráfica de la explicación al final de los pasos).
- TERCER PASO: Identificar las causas principales que inciden en el problema, efecto o situación. Estas serán las espinas principales y por tanto constituirán las categorías principales.
- CUARTO PASO: Situar cada una de las categorías principales en un recuadro conectado con una flecha a la línea central. En el ejemplo gráfico que proponemos las categorías principales son las palabras Hombre, Máquina, Entorno, Material, Método y Medida.
- QUINTO PASO: Identificar las causas de las causas. Cada rama principal o causa principal detectada lleva asociados otros factores más específicos que a su vez también son causas del efecto, del problema o de la situación que estamos analizando. Estos factores formarán las ramas de segundo nivel o las subcausas.
- SEXTO PASO: Identificar (si se cree necesario) para cada factor específico de segundo nivel otras causas de tercer nivel, y así sucesivamente. Para desplegar las ramas y sus distintos niveles, puede utilizarse el método de la tormenta de ideas.

- **SEPTIMO PASO:** Verificar la validez lógica de cada una de las causas principales. Hay que asegurar que cada una de ellas tiene un sentido lógico. Será preciso revisar el diagrama para asegurar que se han incluido todos los factores causales posibles.
- **OCTAVO PASO:** Analizar el diagrama en su conjunto. El análisis debe ayudar a identificar las causas reales y a partir de ellas proceder a realizar las propuestas de mejora pertinentes.

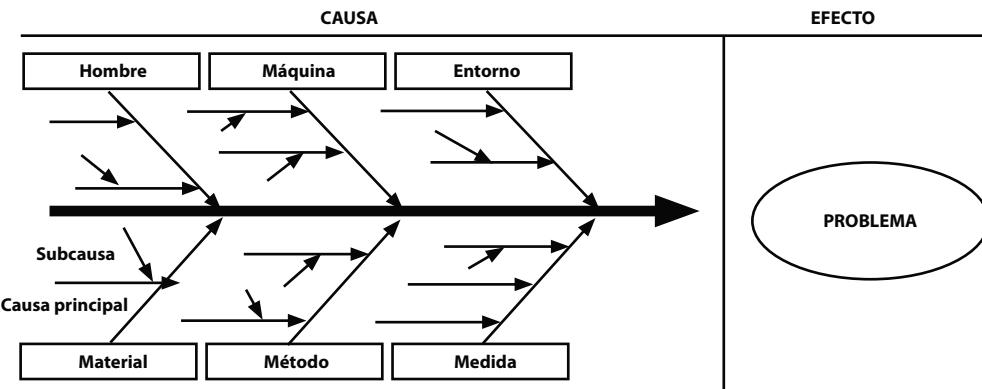


Gráfico: Diagrama causa efecto (Fuente: google imágenes)

Beneficios de la aplicación del diagrama de Causa - Efecto:

- Ayuda a encontrar las causas del problema o situación más allá de las que son obvias.
- Motiva y propicia la participación de todo el grupo implicado en el problema o situación que se quiere abordar.
- Focaliza los temas sin exceso de quejas, discusiones o divagaciones.
- Se obtiene una estructura lógica de ideas dispersas e inconexas.
- El hecho de que se trabaje con un diagrama visual ayuda a entender mejor y más globalmente la situación, ya que se presenta la información de manera clara, precisa y ordenada, permitiendo una mejor comprensión del fenómeno de estudio.

Ejemplos

- Ejemplos aplicación Diagrama Causa-Efecto. En <http://www.decisionesfáciles.com.ar/2009/07/diagrama-de-ishikawa-en-la-práctica-un.html>
- Software para elaborar diagramas causa efecto. En <http://www.eduteka.org/DiagramaCausaEfecto.php>

Referencias

- De las Nieves, G. (s.d.). *Análisis Causa-Efecto*. En <http://www.capac.org/web/Portals/0/biblioteca/virtual/doc004/CAPITULO%205.pdf>
- Fantova, F. (2011). *Manual para la gestión de la intervención social*. Madrid: Editorial CCS.
- Gutierrez, H. (2005). *Calidad Total y Productividad*. Mexico D.F.: McGraw Hill Interamericana Editores.
- Talavera, C. (2012). *Métodos y Herramientas de Mejora*. Granada: Aiteco Consultores.

13.- DIAGRAMAS DE AFINIDAD

Resumen:

Se trata de un método grupal para ordenar información y/o clarificar la relación existente entre un gran número de ideas y/o propuestas. Durante el proceso, además, se consigue la negociación de significados, imprescindible para la buena comunicación.

Se trabaja, así, el consenso entre los miembros del grupo en relación al tema, consiguiendo comprobar que todos ellos comparten significados. Su autor es Kawakita Jiro, por lo que también se conoce a la técnica con el nombre de KJ.

Palabras claves: ordenación de ideas, clarificación de conceptos, conceptualización visual, taxonomía conceptual, toma de decisiones.

MOMENTO:

- Diagnóstico
- Planificación
- Implementación
- Evaluación
- Institucionalización

COSTE:

- Bajo
- Medio
- Alto

DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA

Características Generales y forma de utilización

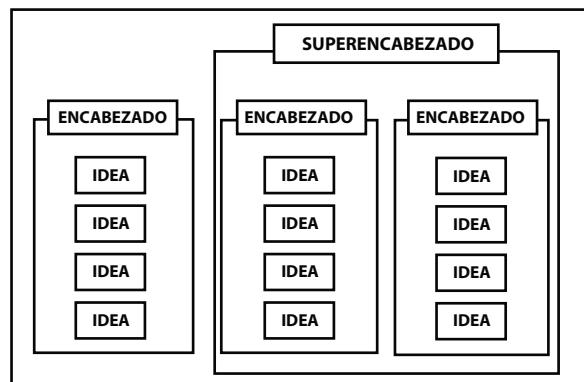
Es un método de organización y clasificación de ideas, que pueden provenir de diversas fuentes, desde un *Brainstorming* realizado anteriormente, pasando por los resultados obtenidos en un *Focus Group* y hasta propuestas recogidas mediante un cuestionario abierto. El método es especialmente útil cuando se tiene mucha información o se han dado muchas opiniones o ideas sobre un tema especialmente complejo y nos encontramos ante una especie de "caos" conceptual.

En su forma tradicional, el primer paso consiste en escribir las ideas en tarjetas o notas adhesivas. Una vez escritas las ideas, se sitúan en un lugar visible y accesible en el que todos los miembros del grupo puedan moverlas y organizarlas, basándose en asociaciones decididas en función de los objetivos a conseguir. La técnica se basa en el hecho de que muchas opiniones o conceptos son afines entre sí y, por consiguiente, pueden agruparse en torno a unas cuantas ideas generales, reduciéndose, así, la complejidad de tener muchas aportaciones sin ordenar. Una norma importante a seguir durante todo el proceso es mantener el silencio. Cada miembro del grupo puede hacer y deshacer agrupaciones de ideas o conceptos hechos por otros miembros. A la vez, éstos pueden rectificar, si así lo desean. Si no hay acuerdo silencioso, puede replicarse la tarjeta que contiene la idea en discordia (señalando de alguna forma la nueva, por ejemplo siendo el papel de otro color) y dejar las dos propuestas.

A continuación sugerimos una posible secuencia de acción:

1. Detectar las ideas que están relacionadas entre sí, reuniéndolas juntas en el espacio.
2. Buscar relaciones entre los grupos de ideas reunidas.
3. Repetir el proceso hasta que todas las tarjetas hayan sido agrupadas.
4. Las tarjetas que no puedan incluirse en ningún grupo pueden ser reunidas en uno que pue- de llamarse "miscelánea".

5. Crear una tarjeta de afinidad. En este momento los miembros del grupo ya pueden comunicarse verbalmente y deben acordar los encabezados que aglutinarán cada uno de los grupos de ideas reunidas. Un ejemplo gráfico sería:



6. Finalmente se dibujan líneas conectando encabezados, "superencabezados", grupos, subgrupos, etc. indicando la relación existente. Al ordenar los conjuntos de ideas, el grupo puede ir discutiendo los grupos creados y las asociaciones establecidas, hasta que se alcance el consenso necesario entre todos los miembros.

Algunas ventajas de realizar diagramas de afinidad son:

- La representación gráfica de los resultados es comprensible para todos los participantes y se puede presentar a otros públicos con facilidad
- Su uso aumenta la cohesión de grupo y también mejora el clima grupal y
- Ayuda a mejorar la planificación y la evaluación de los proyectos

Actualmente, se dispone de software informático para llevar a cabo el diagrama de afinidad. Un ejemplo lo encontramos en el programa PowerPoint de presentaciones, que permite crear diagramas de afinidad. Puede consultarse al respecto la página: <http://www.plantillas-powerpoint.com/blog/que-son-los-diagramas-de-afinidad/>

Ejemplos

- Ejemplos gráficos de diagramas de afinidad. En <http://goo.gl/UmuOt5>
- Video en el que se ilustra cómo confeccionar un diagrama de afinidad. En <http://www.youtube.com/watch?v=S6ZVelioee4>

Referencias

- Campos Arenas, A. (2005). *Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Chang, R. y Niedzwiecki, M. (2000). *Las herramientas para la mejora continua de la calidad*. Buenos Aires: Granica.
- Palomo Vadillo, M.T. (2008). *Liderazgo y motivación de equipos de trabajo*. Madrid: ESIC.
- Sangüesa, M.; Mateo, R.; Ilzarbe, L. (2006). *Teoría y práctica de la calidad*. Madrid: Paraninfo.
- Vilar Barrio, J.L. (1997). *Las 7 nuevas herramientas para la mejora de la calidad*. Madrid: Fundación Confemetal.

14.- EL CUADERNO DE BITÁCORA Y BLOG

Resumen

El Cuaderno de Bitácora (*cdb*) era el libro donde los marineros registraban los datos acontecidos a lo largo de una travesía. Los Blogs, que se fundamentan en la idea original de los *cdb*, son sitios web en los que se compendian informaciones en diferentes formatos y temáticas como si fuera un diario personal. Cuando la información es de carácter personal y privada se utilizará el *Cdb*, si la reflexión adquiere una dimensión más colectiva y pública el Blog será el instrumento más eficaz.

Palabras claves: crítica, indagación, mejora, profesionalidad, reflexión

MOMENTO:

- Diagnóstico
- Planificación
- Implementación
- Evaluación
- Institucionalización

COSTE:

- Bajo (cuaderno de bitácora)
- Medio (blog)
- Alto

DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA

Características Generales y forma de utilización

La práctica reflexiva consiste en la observación, análisis y reflexión sobre la actuación del día a día con el objetivo de mejorar la práctica profesional. Se trata de un proceso de toma de conciencia que, además de permitir el perfeccionamiento profesional, ha de revertir en los resultados de la institución. Schon (1989) recomienda que en el inicio del uso de la reflexión como herramienta profesional se parta de los distintos momentos en los que se produce la reflexión:

- o *Reflexión en la práctica.* Engloba tanto el análisis como la toma de decisiones que se hacen sobre la marcha durante la intervención educativa o directiva.
- o *Reflexión sobre la práctica.* El pensamiento y la evaluación que se producen inmediatamente después del suceso o actuación.
- o *Reflexión para la práctica.* El análisis pormenorizado y las decisiones de mejora que orientan las acciones futuras.

El *cdb* nos da la oportunidad de recoger, las ideas, sentimientos, sucesos en el momento en que suceden. La recolección de estos datos de forma sistemática nos proporcionará la posibilidad de revisar con posterioridad lo sucedido. El *cdb* nos permite llevar un registro escrito de nuestras acciones de forma cronológica y con el fin de facilitar la revisión de los hechos. No hay que prescindir de nada de lo que se escribe aún cuando consideremos, después de escribirlo, que no hemos sido fieles en la descripción o en el análisis, debemos conservar el relato y limitarnos a explicar donde subyace la mala interpretación. Se actúa de este modo porque se considera que aquello que en un momento determinado y puntual puede considerarse erróneo en el futuro puede servir para una situación diferente o semejante. La práctica reflexiva realizada a través del *cdb* sugiere, según Campo (2010, p.99), el desarrollo, en las personas que lo utilizan, de las siguientes características:

- Reflexionan de modo intencionado (autoreflexión).
- Quieren contrastar sus ideas (autocritica).
- Someten a revisión la práctica existente (crítica).
- Empiezan las indagaciones con apertura de mente y sin prejuicios (indagación).
- Se perciben a sí mismos como profesionales de la educación (profesionalidad).
- Intentan cambiar sus prácticas guiados por determinados valores (mejora).

- Buscan conseguir sus objetivos en la actuación (eficacia).
- Desean realizar buenas prácticas (justicia).
- Están dispuestos a cambiar sus prácticas (innovación).
- Quieren reconstruir el conocimiento adquirido (comprensión de la práctica).
- Intentan influir en las prácticas institucionales (contexto de actuación).

El *blog* puede considerarse como un diario en la red. Es una herramienta muy utilizada en los últimos años y gran parte de su éxito se debe a la gran difusión y a su facilidad de creación y de uso. Pueden estar escritos por una o varias personas. Los contenidos se presentan cronológicamente y su actualización se produce de forma inmediata. Son interactivos, ya que las visitas que acceden al blog pueden hacer comentarios sobre los temas presentados, permiten compartir información y recursos y pueden ser un medio para poner en contacto a personas interesadas por el mismo tema. A menudo presentan enlaces con otros blogs o páginas web.

Hay seis cuestiones que se deben considerar antes de crear un blog (Campo 2010, p.105):

1. **Por qué:** Establecer claramente el propósito por el cual se va a crear. Cuales son los objetivos que se persiguen y qué sentido tienen.
2. **Qué:** Definir qué tipos de contenidos se van a tratar y darle un nombre que lo identifique.
3. **Cómo:** Mostrar un estilo personal y cuidado, tanto en los temas tratados como en los textos que se publiquen.
4. **Dónde:** Decidir cómo se va a publicar en la red y el tipo de acceso que va a tener audiencia.
5. **A quién:** Pensar en el tipo de audiencia / lectores a los que va dirigido, para acomodar tanto el registro lingüístico como la selección de los temas.
6. **Cuándo:** Fijar un criterio de actualización periódica y planificar un tiempo para hacerlo.

Ejemplos

- El Cuaderno de Bitácora un dispositivo pedagógico. En <http://catedravalentino.com.ar/descargas/ElCuadernoDeBitacora.pdf>
- Cuadernos de bitácora. Los *weblogs* como herramientas de trabajo de las bibliotecas. En <http://eprints.rclis.org/7840/1/Weblog.pdf>
- Cuaderno de Bitácora. En <http://www.linux-magazine.es/issue/11/Python.pdf>

Referencias

- Campo, A. (2010). *Herramientas para directivos escolares*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Downes, S. (2004). Educational blogging. *Educause Review*, 5 (39), 14–26.
- Fumero, A. (2005). El abc del universo blog. *Telos*, 65.
- Saez Vacas, F. (2005). La blogosfera: un vigoroso subespacio de comunicación en Internet. *Telos*, 64.
- Schön, D.A. (1989). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

15.- ESTUDIO DE CASOS O PROBLEMAS

Resumen:

El estudio de casos como estrategia organizativa es una técnica que puede adoptar diversas formas y complementarse con otras técnicas, pero su objetivo principal es contribuir a la cohesión y mejora de la cultura institucional así como aprender a diagnosticar, comprender y evaluar las claves culturales de las situaciones planteadas. Se trata de llevar a cabo de forma colaborativa un análisis completo de un caso o problema que atañe a la institución.

Palabras claves: caso, problema, autoanálisis, estrategia cultural, diagnóstico.

MOMENTO:

- Diagnóstico
- Planificación
- Implementación
- Evaluación
- Institucionalización

COSTE:

- Bajo
- Medio
- Alto

DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA

Características Generales y forma de utilización

El estudio de caso o resolución de un problema es una estrategia que tanto se puede usar en investigación, como en formación, como estrategia de trabajo colaborativo en una institución de formación. Estas tres situaciones tienen en común que abordan el tema en cuestión (caso o problema) en profundidad y en grupo adoptando la metodología de trabajo colaborativo. Se trata de una estrategia poco formalizada por lo que no podemos señalar pasos o fases concretos a seguir siendo lo más recomendable que el grupo o responsables del estudio de caso adopten sus propias estrategias de análisis del caso o problema.

Hay que señalar, sin embargo, que es muy importante el proceso en tanto que contribuye a compartir puntos de vista, objetivos de la institución, procedimientos, etc. En este análisis participan los miembros de la institución a los que atañe el problema o caso de manera que se comparten puntos de vista sobre las causas y soluciones. Participar en el análisis y las soluciones favorece una visión más homogénea de la institución y contribuye a fortalecer la cultura organizacional.

Siendo importante el proceso, no hay que subestimar el producto, que consiste en aportar claves que ayuden a comprender la situación y posibles vías de solución al problema. Para ello, suelen ser útiles estrategias tales como la lluvia de ideas, la técnica de grupo nominal, constituirse como círculo de calidad, etc. También es importante que los miembros del grupo que vayan a estudiar el caso tengan habilidades en solución de problemas y cuenten con actitudes que favorezcan el trabajo en equipo. Sería recomendable analizar el problema aislándolo de lo personal y subjetivo.

Lo primero que hay que conseguir es una descripción consensuada y compartida del caso o problema en sí mismo. La descripción de casos o situaciones debe realizarse con el máximo cuidado, en el sentido de que no se utilicen adjetivos evaluadores ni que se juzgue a las personas que intervienen en el caso puesto que esto puede contribuir a adoptar una actitud negativa ante la resolución del caso. Para ello, es recomendable acudir a datos objetivos que puedan ser compartidos por todos.

En segundo lugar, analizar la situación en sus múltiples perspectivas (la técnica de 360º puede ser útil aquí) y con toda esta información sintetizar las causas o variables interviniéntes en el problema. Puede ser de utilidad técnicas de búsqueda de información tales como entrevistas o acceso a documentos que nos ayuden a indagar las verdaderas causas del problema.

Si estos dos primeros pasos se han superado con éxito, el tercero, aportar posibles vías de solución, será fácil. Conviene mantener una actitud abierta ante soluciones creativas e imaginativas, que satisfagan a todos. Una vez más, reiteramos que esta estrategia se puede, y debe, complementar con otras. Así por ejemplo el uso de métodos de toma de decisiones en grupo puede ser muy útil ya que de nada serviría hacer un análisis compartido y consensuado para luego tomar decisiones individualmente.

Ejemplos

- Seis casos de emprendimientos sociales en europa. En <http://itemsweb.esade.es/wi/research/iis/publicaciones/2012-AprendiendoEmpresasSociales.pdf>
- Caso de Estudio realizado por IESE Business School. En http://wings4b.com/consultoria/case-studies/iese_esp.pdf

Referencias

- Axelos, Global Best Practice. En <http://www.best-management-practice.com/Knowledge-Centre/Best-Practice-Users-Case-Studies-and-Testimonials/>
- Gairín, J (1999). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Wassermann, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu

16.- EVALUACIÓN 360 GRADOS

Resumen:

La evaluación de 360º es una estrategia de retroevaluación basada en la recolección de información de múltiples fuentes. Proporciona, mediante la comparación de la propia percepción con la de los demás, un resumen completo de los puntos fuertes y de las áreas de mejora, basado en las destrezas específicas, los comportamientos, las habilidades personales y las competencias requeridas para mejorar los resultados del desempeño y efectividad del trabajo desarrollado.

No debe ser utilizado como un elemento para medir el desempeño sino como una oportunidad de mejora.

Palabras claves: competencias, comportamientos, desarrollo profesional, destrezas, evaluación, habilidades.

MOMENTO:

- Diagnóstico
- Planificación
- Implementación
- Evaluación
- Institucionalización

COSTE:

- Bajo
- Medio
- Alto

DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA

Características Generales y forma de utilización

La evaluación 360º es una herramienta usada por numerosas organizaciones para recoger información desde distintos puntos de vista sobre la actuación de sus empleados. Esta estrategia debe su nombre a que los informantes rodean al sujeto evaluado, ya que debe incluir, al menos, las percepciones del superior inmediato, la de algunos de sus compañeros, supervisores y la de los clientes o usuarios del servicio (mínimo, 5 personas en total). Los informantes deben estar relacionados con el trabajo del evaluado. Tienen el compromiso de ser objetivos en sus observaciones sobre las acciones y comportamientos de la persona a evaluar. La información recogida nos proporciona un dibujo equilibrado y completo de la persona en cuestión y de su actuación profesional.

Los instrumentos que se utilizan con los informantes pueden variar en función del aspecto que se quiera evaluar. El mercado ofrece un amplio abanico de cuestionarios pero también se pueden construir cuestionarios *adhoc*. Con ellos se debe poder obtener información confidencial en relación a:

- a. Auto descripción de las competencias de la persona participante.
- b. Descripción de las competencias de la persona participante a través de personas que le conocen (observadores).
- c. Un informe que compare los datos recogidos entre los observadores y la persona participante.

La información obtenida es importante porque nos permite saber cómo nos perciben los demás (independientemente de que tengan razón), ya sea para mejorar en aquellos aspectos que así lo requieren como para explicar los errores perceptivos que los demás puedan tener del participante. Describimos a continuación los pasos que deberíamos dar para utilizar correctamente la evaluación de 360º:

1.- Preparación: En esta etapa se deberá de definir la planificación de todos los procesos de ejecución así como la temporalización de los mismos. Se debe acotar el objeto de estudio y decidir o bien elaborar los cuestionarios. Hay que decidir también quién será el responsable del proceso así como las personas a evaluar y los observadores.

2.- Sensibilización: Hay que convencer a los participantes y observadores del valor del proceso. Si no se consigue es muy posible que los resultados obtenidos no tengan el valor deseado. El objetivo del proceso de sensibilización es que los evaluados y los evaluadores comprendan los beneficios de la evaluación 360º así como el impacto organizacional que esta puede tener.

3.- Proceso de ejecución: En esta etapa, los participantes responden los cuestionarios. Este proceso puede hacerse en formato papel o bien on-line. En cualquiera de los dos formatos, hay que garantizar la confidencialidad de los resultados. Es necesario revisar el avance de las respuestas y avisar si hay retrasos o si se presenta alguna anomalía.

4.- Recolección y análisis de los datos: Una vez recolectadas las evaluaciones, hay que procesar y sintetizar la información de manera lógica y estructurada para que tenga el impacto esperado a la hora de la retroalimentación.

6.- Retroalimentación: La retroalimentación debe hacerse desde un enfoque positivo, en un clima de confidencialidad y con unos datos claros. La manera como se presenta puede influir mucho en la reacción y aceptación de los resultados. La retroalimentación tiene como finalidad ayudar a crecer profesional y personalmente al evaluado.

7.- Planes de desarrollo: Los resultados son muy útiles para identificar los patrones de competencia y las necesidades de desarrollo profesional. Hay que afrontar las resistencias que generan los resultados y manejarlos de manera provechosa. Una vez obtenidos los datos e informado al evaluado se debe poder desarrollar procesos de mejora que permitan paliar las carencias detectadas.

Ejemplos

- Aplicación de la evaluación 360º para conocer el desempeño de los trabajadores de una empresa metal-mecánica. En <http://academiajournals.com/downloads/Lara10.pdf>
- Bisquerra, R., Martínez Olmo, F. Obiols, M. y Pérez Escosa, N. (2006). Evaluación de 360 grados: una aplicación a la educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*. Vol.24, núm. 1. Pp.187-203. En <http://stel.ub.edu/grop/files/Evaluacion360-RIE-p.pdf>

Referencias

- Alles, M. (2002). *Desempeño por competencias, Evaluación de 360 grados*. Buenos Aires: Editorial Gar- nica.
- Bharwaney, G. (2004). Emotional intelligence and 360-degree assesment. *Competency & Emocional Intelligence*, 12 (1), 39-45.
- Campo, A. (2010). *Herramientas para directivos escolares*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Lévy-Leboyer, C. (2000). *Feedback de 360 grados*. Barcelona: Gestión 2000.

17.- EVALUACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO

Resumen:

Los miembros de la organización deberían evaluar con regularidad el rendimiento del trabajo en equipo. Se trata de una estrategia que permite observar y monitorear el desarrollo de las actividades de los grupos con la finalidad de identificar posibles deficiencias en su funcionamiento y rendimiento.

Permite a los responsables de la organización tomar decisiones a partir de la aplicación de instrumentos como la observación, lista de control o el monitoreo considerando ámbitos y aspectos específicos de la evaluación.

Palabras claves: evaluación, trabajo en equipo, monitoreo, toma de decisiones, mejora.

MOMENTO:

- Diagnóstico
- Planificación
- Implementación
- Evaluación
- Institucionalización

COSTE:

- Bajo
- Medio
- Alto

DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA

Características Generales y forma de utilización

El trabajo de una institución resulta satisfactorio si se desarrolla en colaboración y en equipos trabajo. Los resultados del trabajo resultan más eficaces cuando se realiza una evaluación sistemática de la actividad que tienen encomendada. Valorar el desarrollo grupal y sus efectos sobre la actividad es una preocupación natural de los responsables del desarrollo de las organizaciones. Ante esta situación, ¿qué se puede hacer para saber si los compañeros y compañeras que trabajan en equipo se implican y son más productivos?

No se puede evaluar simplemente observando los resultados de la actividad. La evaluación intenta "aceptar y promover la revisión objetiva, crítica y documentada del trabajo de los demás" Kern, Serraiva Dos Santos, (2003). El objetivo es promover la reflexión crítica sobre el trabajo propio y el de los demás, al mismo tiempo que permite obtener información útil sobre ellos y sobre sus propios compañeros. Al aplicar esta estrategia será posible observar las causas de los problemas identificados y seguramente se podrá iniciar una vía de solución para muchos de los problemas que se generan al trabajar en equipo.

Para comenzar se sugiere una reflexión preliminar a través de la siguiente pregunta: *¿Somos todos los miembros del grupo conscientes de que tenemos problemas –del tipo que sea– al realizar un trabajo asignado?* La respuesta permitirá entrar en el proceso:

tomar conciencia → aceptar → tomar decisiones → actuar

Posteriormente, se pueden recoger datos mediante la observación externa (enfoque en tercera persona) y la evaluación realizada por los propios participantes (visión en primera persona). Se recomienda especificar, entre otros, los siguientes ámbitos de observación y aspectos específicos para evaluar los resultados del trabajo en equipo.

Ámbito de observación	Aspectos a evaluar
OBJETIVOS	¿Todos conocen, comprenden e interpretan con claridad los objetivos de trabajo?, ¿son factibles?, ¿se impusieron por parte de alguna persona del grupo?, ¿se ha establecido un orden de prioridades?
RECURSOS	¿Se ha constituido con las personas idóneas (cantidad, pericia, complementariedad de competencias)?, ¿qué información falta para poder avanzar de manera eficiente?, ¿alguna persona no dispone de tiempo para involucrarse plenamente en el trabajo?, ¿el tiempo disponible (considerando el que puede aportar cada persona) es suficiente?, ¿el espacio físico en el que nos reunimos y los horarios en que lo hacemos, son los idóneos?
ESTRUCTURA	¿Se ha establecido el papel y funciones de cada cual?, ¿todos aceptan el papel y funciones que le corresponden?, ¿cumplen con el papel y funciones que le corresponden?, ¿se han establecido normas de funcionamiento interno adecuadas?, ¿aceptan las normas de funcionamiento interno?, ¿cumplen con las normas de funcionamiento interno?
METODOLOGÍA DE TRABAJO	¿Se ha establecido con claridad un plan de trabajo [etapas, calendario, etc.]?, ¿aceptan el plan de trabajo?, ¿se hace un uso eficiente del tiempo en las sesiones de trabajo: reuniones, encuentros, etc.?, ¿se dispone de un índice o guía útil para organizar la información y lo que se pide?, ¿los sistemas de comunicación: e-mail, Dropbox, WhatsApp, GoogleDocs, etc., son eficientes?, ¿las cargas de trabajo de las diversas personas, son equilibradas?, ¿se cumplen los acuerdos a los cuales llegamos?
SISTEMA RELACIONAL	¿Se ha expresado individualmente, de manera pública y evidente el compromiso y aceptación de trabajar en común?, ¿hay algún conflicto o malentendido de orden personal entre el equipo?, ¿el ambiente y clima de trabajo es satisfactorio?
CULTURA	¿Se realiza el trabajo siempre a última hora?, ¿existe el hábito de hacer las cosas siempre del mismo modo, independientemente del que se trate?, ¿el peso fundamental del trabajo recae siempre en las mismas personas?

Dichos ámbitos y aspectos específicos se pueden verificar mediante listas de control que considere la cantidad (mucho, bastante, poco nada), la frecuencia (frecuentemente, a menudo, a veces, nunca) y la calidad (muy bueno, bueno, malo, muy malo) del trabajo en equipo, el diseño de una rúbrica y la elaboración de autoinformes.

Ejemplos

- La importancia de asumir responsabilidades como equipo de trabajo. Disponible en <http://goo.gl/Q9xsy>
- Puntuación entre iguales para la evaluación del trabajo en equipo. <http://goo.gl/5tiomo>

Referencias

- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educar* 24, 89-110.
- Kern, V. M., Saraiva, L. M., y Dos Santos Pacheco, R. (2003). Peer review in education: Promoting collaboration, written expression, critical thinking and professional responsibility. *Education and Information Technologies*, 8 (1), p 37-46.
- Leoncini, P. (2002). *The five dysfunctions of a team. A leadership fable*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Poblete, M., García-Olalla A. (2004). *Ánalisis y evaluación del trabajo en equipo en alumnado universitario*. Bilbao: Universidad de Deusto.

18.- INTRANET Y WEB 2.0

Resumen:

La Intranet es una herramienta de gestión de la información y la comunicación que funciona a través de redes locales de computadores conectados al mismo sistema que el Internet. Es una red propia que tiene el propósito de gestionar la información interna y externa que se genera en la institución.

La Intranet, puede ser una vía de acceso a lo que se denomina web 2.0, que, a diferencia del *website*, permite interactuar y colaborar en la creación de contenidos como el moodle, el wiki, los blogs, los *mashups* y recopilarlos.

Palabras claves: gestión de la información, comunicación interna, colaboración, creación de contenidos, almacenamiento de datos.

MOMENTO:

- Diagnóstico
- Planificación
- Implementación
- Evaluación
- Institucionalización

COSTE:

- Bajo
- Medio
- Alto

DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA

Características Generales y forma de utilización

La intranet es una herramienta muy útil, y cada vez más recurrida por las instituciones de formación, para gestionar la información y comunicación de todas las personas que trabajan en la organización. Proporciona la posibilidad de conectarse o desconectarse a Internet, dependiendo de sus necesidades, y genera distintas formas de comunicarse con todas las personas que integran la comunidad universitaria. Los servicios que ofrece son:

- Compartir recursos (impresoras, scanner, carpetas de datos).
- Alojamiento de distintas páginas web: la web principal del centro, la web del profesorado y los estudiantes, la página de los padres y madres.
- Sistemas de almacenamiento y gestión de la información.
- Servicio de correo electrónico, webmail, mensajería instantánea, listas de distribución.
- Foros, anuncios.
- Gestión académica (tutorías)
- Gestión administrativa

Un aspecto que llama la atención es que este sistema permite la toma de decisiones de forma rápida y eficiente. Las comisiones permanentes que, en muchas ocasiones deben decidir aspectos importantes en un mismo día, tienen la posibilidad de reunirse virtualmente a través de esta herramienta. Algunas de las ventajas que genera para el desarrollo de la organización son, entre otras: i) acceso a la información en todo momento; ii) mejora de la gestión de la comunicación con todos las personas usuarias; iii) la generación de contenido y la gestión del conocimiento en un ambiente controlado; iv) ahorro de recursos en la compra de licencias de programas o software.

Por otra parte, cada vez es más frecuente la introducción de herramientas como la Web 2.0 en los sistemas educativos. Permite la generación de entornos colaborativos y de creación y gestión del conocimiento. Podría incorporarse -a la Intranet- de forma paulatina. Un buen comienzo sería la implantación de un wiki o de un blog para que los profesionales de la institución puedan trabajar de forma colaborativa.

Una vez que el usuario se sienta participe del contenido, será mucho más sencilla la introducción de nuevas herramientas, y, probablemente, él mismo comience a demandar lo que dará origen a la creación de las *mashups* (aplicaciones que combinan datos, presentaciones y diversas funciones para crear nuevos servicios).

Ejemplos

- La educación superior virtual en América latina y el Caribe. <http://goo.gl/Q4Enjx>
- Tutorial a las familias sobre el uso de la intranet <http://goo.gl/vswtKf>

Referencias

- Duart, J.M. (2011). La Red en los procesos de enseñanza de la Universidad. *Comunicar*, 37(XIX), 10-13.
- Llopart J. Moran, J.L. (2005). La intranet, herramienta de comunicación y gestión institucional en Carnicer, P. (coord.). *La Comunicación y la gestión de la información en las instituciones educativas*, (pp 183-198). Madrid: Wolters Kluwer.
- Rosenberg, J. (1998). ¿Necesita usted internet o intranet? *Harvard Deusto business review*, 86, 82-89.
- Sangrà, A., Montalvo, A., Girona, C. (2005). Web i escola: usos pedagògics i desenvolupament de comunitats educatives". *DIM*, 1. Disponible en <http://goo.gl/RvcDtB>

19.- INVESTIGACIÓN ACCIÓN

Resumen:

La propuesta impulsada por Kurt Lewin en relación a la investigación acción fue considerada como un enfoque radical e inadecuado. Posteriormente, la idea de acercarse teórica y metodológicamente a los problemas significativos de la vida cotidiana involucrando al investigador como agente de cambio social obtuvo éxito.

La secuencia en un proceso de Investigación Acción (I-A) se inicia con el análisis de la realidad, para continuar con la determinación de puntos de mejora, propuestas alternativas, aplicación de propuestas y análisis de los efectos.

Palabras claves: acción, mejora, participación, práctica, reflexión.

MOMENTO:

- Diagnóstico
- Planificación
- Implementación
- Evaluación
- Institucionalización

COSTE:

- Bajo
- Medio
- Alto

DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA

Características Generales y forma de utilización

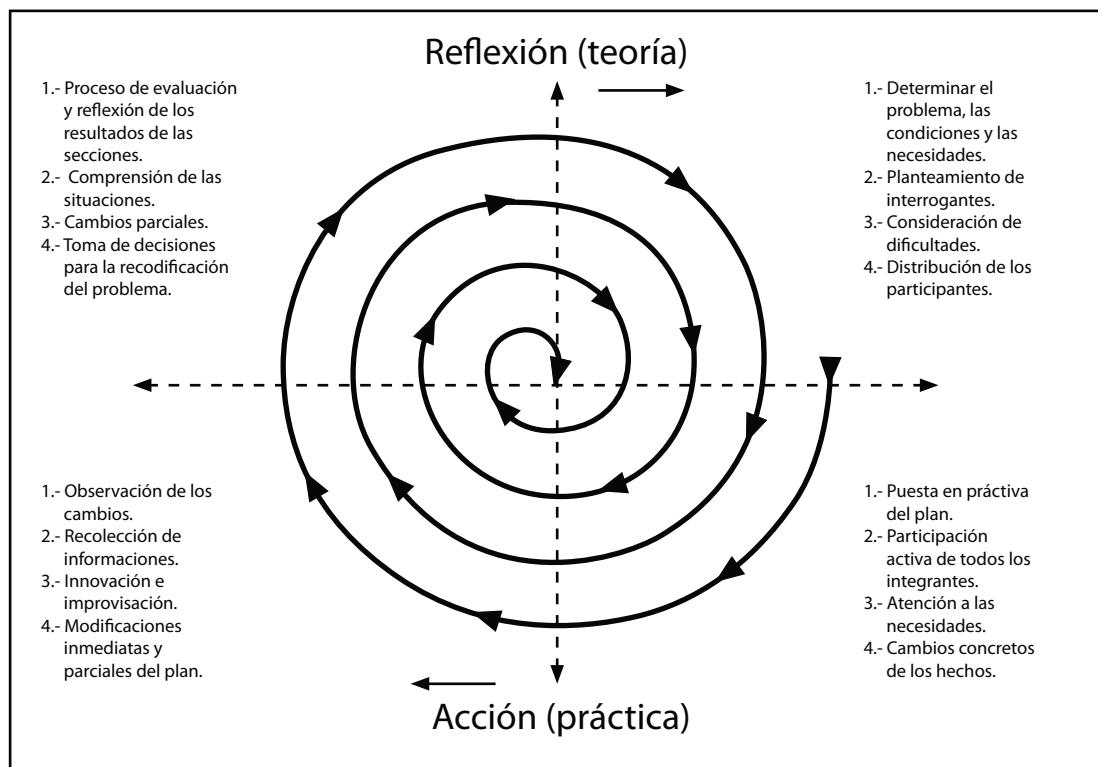
La primera característica de la términos de la Investigación-Acción la encontramos en sus propios términos, aunque hay otros rasgos que pueden ayudar a situar mejor su contenido:

- Nace desde y para la práctica. Parte del diagnóstico de una situación concreta en un contexto específico e intenta dar solución al tema planteado. No pretende dar una solución universal, intenta dar una respuesta prescriptiva a la situación planteada.
- Reflexiona sobre la práctica para mejorarlala, comprenderla y transformarla. Busca profundizar en la comprensión de los problemas sin concepciones previas.
- Se desarrolla en grupos de manera participativa. Los miembros del equipo toman parte en la mejora de la investigación. Los equipos externos, si es que lo hay trabajan colaborativamente con los actores del proceso. Debe existir una implicación y compromiso de los propios involucrados.
- Se interesa tanto por los procesos como por los productos. Si bien se sugieren unas fases, no sigue un plan predeterminado. Se van dando sucesivos pasos, donde cada uno de ellos es consecuencia de los pasos anteriores. Hay una retroalimentación continua a partir de la cual se introducen modificaciones.
- Contribuye a relacionar la teoría con la práctica. Se da un proceso interactivo, la propia investigación genera nuevo conocimiento y una mejora casi inmediata de la realidad concreta.
- La interpretación se efectúa desde el punto de vista de los participantes involucrados en la situación del problema. Se reflexiona sobre el proceso de investigación y se acumulan evidencias empíricas desde diversas fuentes de datos. También acumulan diversidad de interpretaciones que enriquecen la visión del problema de cara a su mejor solución.
- Permite a los protagonistas seleccionar la opción a seguir frente a las situaciones complejas y problemáticas. Las modificaciones son evaluadas continuamente, siendo el último objetivo mejorar la práctica.

El proceso de investigación-acción es una espiral continua que genera diversos momentos. Acostumbra a surgir de situaciones donde se presenta un problema práctico. Identificado el problema, se realiza la recopilación de información que nos permitirá un diagnóstico claro de la situación. A partir de aquí, se diseñan las diversas alternativas de actuación y se lleva a cabo por las personas interesadas. Es importante entender que cualquier actuación se emprende como una nueva forma de mejoramiento de nuestra práctica, que debe ser sometida permanentemente a condiciones de análisis, evaluación y reflexión.

Todo este proceso daría pie a otro ciclo en la espiral de la investigación. La acción proporciona evidencias del alcance y las consecuencias de las acciones emprendidas. La evaluación, además de ser aplicada en cada momento, debe estar presente al final de cada ciclo, para averiguar en qué medida el propio proceso de investigación y transformación ha supuesto un proceso de cambio.

Diagrama Investigación Acción (Fuente: google imágenes)



Ejemplos

- Observar, interpretar y reflexionar a través del espejo de la investigación acción. En <http://www2.uah.es/fit/publicaciones/Observar,%20interpretar%20y%20reflexionar.pdf>
- Investigación - Acción Participativa y Mapas Sociales. En <http://www.uji.es/bin/serveis/sasc/ext-uni/ofirim/forma/jorn/tall.pdf>

Referencias

- Bartolome, M. (1986). La Investigación Coperativa. *Educar*, 10, 51-78.
- Campo, A. (2010). *Herramientas para directivos escolares*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Contreras, J. (1994). Investigación Acción. *Cuadernos de Pedagogía*, 224.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 4 (2), 34-46.

20.- MENTORING (TUTORIZACIÓN)

Resumen:

El *mentoring* o tutorización es una estrategia que sirve para apoyar a profesionales que se enfrentan a responsabilidades, situaciones problemáticas o dificultades para las que no están preparados y que requieren de una ayuda especializada.

Proporciona acompañamiento, apoyo y asesoría a las personas en diferentes etapas de su vida laboral y tiene la finalidad de contribuir al desarrollo de competencias profesionales. Permite, asimismo, tener elementos para saber cómo transmitir y compartir el conocimiento con el resto de los miembros de la organización.

Palabras claves: mentor, procesos de tutorización, acompañamiento, desarrollo de competencias.

MOMENTO:

- | | |
|-------------------------------------|----------------------|
| | Diagnóstico |
| | Planificación |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Implementación |
| | Evaluación |
| | Institucionalización |

COSTE:

- | | |
|-------------------------------------|-------|
| | Bajo |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Medio |
| | Alto |

DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA

Características Generales y forma de utilización

El *mentoring* o sistema de tutorización, está basado en la transferencia de conocimientos y el aprendizaje a través de la experiencia. Una de las características principales es que establece una relación de confianza entre una persona experta y otra que es la persona que necesita acompañamiento. Los objetivos que se pretenden alcanzar son:

- Potenciar el desarrollo personal y profesional a través del apoyo y acompañamiento de una persona con mayor experiencia a otra/s que no la tiene.
- Capitalizar el saber acumulado en las personas que forman parte de la organización y que pueden aportar sus experiencias a favor de otras.
- Desarrollar competencias profesionales en personas noveles en el cargo.
- Ayudar en la incorporación de personas de recién ingreso en la institución.

En el proceso de mentoring, hay cuatro elementos fundamentales: (i) el mentor, también conocido como el tutor o maestro; (ii) la persona tutorizada, también llamado aprendiz o alumno; (iii) el programa, las técnicas y/o las estrategias que el mentor utiliza para que el tutorizado aprenda y responda con éxito a las exigencias de la organización y pueda superar los obstáculos que encontrará a lo largo de su vida profesional y, iv) el supervisor, que tiene por objetivo asegurar que la relación entre el mentor y el tutorizado se lleve a cabo con eficacia y se logren los objetivos establecidos.

Algunas de las condiciones que recomendamos tomar en cuenta para llevar a cabo un buen proceso de acompañamiento son:

- Generar un clima de confianza mutua, de respeto y de colaboración.
- Generar oportunidades para compartir experiencias y reflexionar sobre ellas sin emitir juicios de valor.
- Promover en la persona tutorizada autonomía e independencia.
- Fomentar la diversidad de opiniones y percepciones.

Para que el programa de tutorización tenga éxito, deben considerarse una serie de elementos que giran entorno a la relación mentor y la persona novel:

Selección del mentor, tutor o maestro. Difícilmente se podrá llevar a cabo con eficacia si no existe una buena relación entre ambos.

Establecimiento del programa de tutorización: Planificar un programa donde figuren los objetivos, los contenidos a trabajar, la temporalización y los recursos previstos para la realización de las actividades programadas. En la configuración de este programa entraría el papel del supervisor.

Existencia de una confianza mutua: La relación entre el mentor y el tutorizado debe basarse en la confianza. El primero de ellos debe aportar capacidad de comunicación y visión crítica a las problemáticas y/o obstáculos basándose en su experiencia profesional e incidir en aquellos aspectos que deben ser objeto de aprendizaje para el segundo. La persona tutorizada debe transmitir al primero las dificultades a las que se enfrenta en su actividad profesional confiando en que se le guiará y acompañará en la resolución.

Actitud positiva hacia el aprendizaje: Cualquier persona que desempeña el papel de mentor está compartiendo sus conocimientos y experiencias, y está invirtiendo su tiempo en asesorar a personas que, en ocasiones de su vida profesional, se encuentran con problemáticas de difícil superación.

Ejemplos

- Profesor Holland <http://formadores.ning.com/video/2111028:Video:288>
- What is Mentoring? <http://goo.gl/dJGq6n>

Referencias

- Bell, C. (1997). *Mentoring*. Barcelona: Gestión 2000.
- Campo, A. (2010). *Herramientas para directivos escolares*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- DfES (2004). *National Framework for Mentoring and Coaching*. London: DfES.
- Valderrama, B. (2009). *Desarrollo de competencias de mentoring y coaching*. Madrid: Pearson Educación.

21.- ORGANIGRAMA

Resumen:

Los organigramas son la representación gráfica, abstracta y sistemática de la estructura formal de cualquier tipo de organización. Habitualmente, representan las relaciones de autoridad existentes entre las unidades organizativas, las relaciones funcionales y los canales de comunicación existentes, entre otros.

El organigrama tiene como funciones principales y básicas: (1) descubrir y eliminar defectos o fallas de organización; (2) comunicar la estructura organizativa; y (3) reflejar los cambios organizativos. Existen diversos tipos de organigramas, pero los más habituales son: verticales, horizontales, escalares y circulares o concéntricos.

Palabras claves: estructura organizativa, análisis organizativo, planificación, distribución de tareas, cadena de mando.

MOMENTO:

- Diagnóstico
- Planificación
- Implementación
- Evaluación
- Institucionalización

COSTE:

- Bajo
- Medio
- Alto

DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA

Características Generales y forma de utilización

Mediante el organigrama tenemos una visión de las relaciones de autoridad, de las responsabilidades, los canales de comunicación y los departamentos, unidades y/o equipos de trabajo. No obstante, debemos considerar que los organigramas se limitan a la vertiente formal y estática de la organización, obviando la estructura informal, que suele resultar fundamental para comprender el funcionamiento de cualquier organización, y los aspectos dinámicos de la misma.

En cualquier caso, los organigramas no sólo informan o describen la estructura formal de la organización, sino que, además, su revisión periódica permite identificar mejoras sobre algunas de las variables esenciales que definen cualquier estructura organizativa: departamentalización (¿sobre qué base se agrupan las tareas?), cadena de mando (¿a quién reportan los individuos o grupos?), tramos de control (¿a cuántas personas puede dirigir un gerente de forma eficaz?) y el grado de centralización o descentralización (¿quién tiene la autoridad de tomar decisiones?).

Así, pues, el organigrama tiene como funciones principales y básicas: (1) descubrir y eliminar defectos o fallas de organización; (2) comunicar la estructura organizativa; y (3) reflejar los cambios organizativos.

A pesar de la diversidad de estructuras organizativas, es recomendable respetar ciertos signos y símbolos en la representación de los organigramas:

1. Las unidades organizativas deben representarse con un rectángulo, para identificar órganos asumidos por nombramiento, o un círculo, para identificar órganos electos o de representación.
2. Los rectángulos o círculos de línea simple se utilizan para representar órganos unipersonales y, complementariamente, los rectángulos o círculos de doble línea representan órganos colegiados.
3. Las relaciones entre unidades organizativas se establecen mediante líneas verticales y/u horizontales: la línea continua vertical indica autoridad formal, la línea horizontal implica relaciones funcionales y la línea discontinua representa relaciones provisionales de apoyo.
4. Las unidades entre las que se establecen procesos de colaboración permanente o constituyan unidades de agrupamiento más general, se identifican con una línea continua cerrada que las engloba.

Existen diversos tipos de organigramas. La clasificación más habitual es la que se establece en función de forma y disposición geométrica de los organigramas, y que suele diferenciar entre:

- a. Verticales: son los más habituales y representan la pirámide jerárquica, ya que las personas, unidades y departamentos se sitúan, según su jerarquía, de arriba abajo en una graduación jerárquica descendente.
- b. Horizontales: son una variante de los organigramas verticales, donde la graduación jerárquica se establece de izquierda a derecha.
- c. Organigrama Escalar: este tipo de organigramas no utiliza recuadros para los nombres de las unidades de la estructura, sino líneas encima de las cuales se colocan los nombres.
- d. Organigrama circular, radial o concéntrico: la graduación jerárquica se representa mediante círculos concéntricos en una distribución de adentro hacia afuera. Este tipo de organigramas suele utilizarse para diluir la imagen de subordinación que transmiten los organigramas verticales.

Ejemplos

- Organigrama circular de la Corporación de Profesionales para el Desarrollo Integral Comunitario. En <http://www.corprodinco.org/quienes-somos/organigrama/>
- Organigrama de la Universidad Abierta para Adultos. En <http://www.uapa.edu.do/nosotros/organigrama/>

Referencias

- Gairín, J. (1984). Posibilidades y límites de los organigramas. *Educar*, 6, 181-204.
- Mayo, I. C. (2003). La estructura de las organizaciones educativas y sus múltiples implicaciones. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (47), 139-165.
- Mintzberg, H. (1984). *La estructura de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Robbins, S. P. (2004). *Comportamiento organizacional*. Madrid: Pearson educación.

22.- REDES PERT

Resumen:

El PERT (Program Evaluation and Review Technique) es una técnica de revisión y evaluación de programas (Kaufmann, 1993). Es una representación gráfica secuencial y de líneas de tiempo, de sucesos y etapas importantes.

Proporciona información relativa a lo que hay que hacer, cuándo hay que hacerlo y qué pasará al resto de elementos cuando uno de los elementos del plan se lleve a cabo antes o después de lo previsto.

Palabras claves: planificación, revisión, programación, control, tiempo, gestión.

MOMENTO:

- Diagnóstico
- Planificación
- Implementación
- Evaluación
- Institucionalización

COSTE:

- Bajo
- Medio
- Alto

DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA

Características Generales y forma de utilización

El PERT aplicado, con las adaptaciones pertinentes al ámbito educativo, es útil para la planificación, desarrollo y control puesto que:

- Integra todos los elementos de una planificación con detalle y las relaciones que hay entre ellos.
- Permite el análisis continuo del desarrollo del proyecto.
- Facilita acciones correctoras e identifica motivos de parada.
- Proporciona información constante sobre la adecuación entre el momento de la ejecución del Plan y los plazos previstos.
- Identifica actividades que requieren una atención especial.
- Permiten la dirección por excepción.
- Reduce la incertidumbre.
- Mejora las comunicaciones y las aumenta.
- Ayuda a la toma de decisiones.

Es una técnica que permite planificar y coordinar diversas actividades, a veces simultáneas y no relacionadas entre sí, pero que buscan el mismo objetivo. Los elementos básicos del PERT son la *actividad* y *suceso*. La actividad es una unidad de trabajo o tarea que se realiza como parte del proyecto global. Se representa mediante una flecha. El suceso es el punto de la red donde se inician o acaban una o diversas actividades. Es un objetivo concreto conseguido. Se representa con una circunferencia.

El proceso a seguir es el siguiente:

1. Desglose del plan de sucesos
2. Representación de la red y análisis de su estructura. Hay que tener en cuenta que: las flechas siempre van de izquierda a derecha, la longitud de las flechas no indica nada, la dirección indica simplemente una progresión en el tiempo, la red representa el orden y la secuencia de las relaciones del proyecto, cada actividad puede definirse por números de su suceso inicial y final. En algunos diagramas puede ocurrir que entre el mismo suceso inicial y el final aparezcan paralelamente diversas actividades. El suceso final de una actividad es idéntico al suceso inicial de la actividad siguiente; una actividad no puede empezar antes de que haya acabado todas las actividades que concurren en el suceso que marca el inicio.
3. Estimación de la duración de cada actividad y camino crítico. El tiempo estimado (T_e) se calcula considerando el T_m : tiempo medio, t_o : tiempo optimista, t_{pr} : tiempo probable y t_{pe} : tiempo pesimista, de acuerdo con la siguiente fórmula:

$$T_e = \frac{t_o + 4 \times t_{pr} + t_{pe}}{6}$$

El camino crítico es el camino que suma más cantidad de tiempo, de tal manera que cualquier retraso de las actividades que forman el mismo supondrá un retraso en todo el proyecto.

En concreto, los pasos a seguir en una planificación y elaboración de un PERT son:

1. Hacer la lista de sucesos
2. Ordenar los sucesos en base al momento anterior o posterior que deben hacerse
3. Diseñar el diagrama
4. Calcular los tiempos entre sucesos
5. Analizar los caminos, rutas y el camino crítico.

Ejemplos

- <http://www.youtube.com/watch?v=AjfEvEZum88>
- http://www.youtube.com/watch?v=Wtb_hMPuzqw
- Projecte Management- CPM/PERT. En <http://goo.gl/bHJJbA>

Referencias

- Kaufmann, R.A. (1993). *Planificación de sistemas educativos*. México: Trillas
- Romero, C. (1997). *Técnicas de programación y control de proyectos*. Madrid: Pirámide.
- Sánchez Algarra, P., Anguera Argilaga, M.T. (1993). Aproximación al PERT en evaluación de programas desde las técnicas matemáticas de análisis de grafos. *Anales de Psicología*, 9 (2), 213-226
- Tomàs, M (1997). Temes bàsics d'organització i gestió d'institucions d'educació no formal. Materials 43 Servei de Publicacions

23.- SUPERVISIÓN CLÍNICA

Resumen:

La *Supervisión Clínica* es una estrategia que favorece la evaluación formativa. Permite al profesorado llevar a cabo un proceso de mejora de la práctica profesional. Posibilita la identificación de necesidades, la reflexión sobre la práctica y el diseño de estrategias para resolver problemas identificados a través de la observación directa en el aula.

Se realiza mediante la observación concisa de prácticas específicas llevadas a cabo durante la actividad profesional y, posteriormente, se diseñan y ponen en marcha planes de mejora.

Palabras claves: supervisión, evaluación formativa, análisis de la práctica, mejora.

MOMENTO:

- Diagnóstico
- Planificación
- Implementación
- Evaluación
- Institucionalización

COSTE:

- Bajo
- Medio
- Alto

DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA

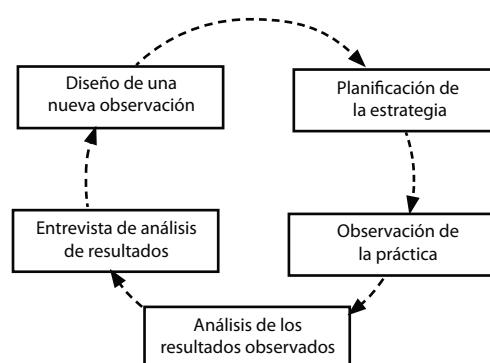
Características Generales y forma de utilización

La Supervisión clínica se dirige hacia el perfeccionamiento de las prácticas profesionales. El término clínica alude a la interacción que se produce entre dos profesionales o un equipo de profesores y sus estudiantes, así como el énfasis que se pone a la observación en el aula. Tiene como propósito analizar las prácticas que se realizan en las aulas, identificar los puntos críticos y proponer acciones de mejora. En el proceso de Supervisión clínica, hay tres elementos principales: *La persona supervisora* cuya tarea consiste en observar la clase y recoger evidencias de las prácticas profesionales, las metodologías o los sistemas de evaluación; ii) *el profesional que participa en el proceso de supervisión* y que desea mejorar sus prácticas docente; iii) *las actividades de enseñanza y aprendizaje* que son sujetas a supervisión. Los objetivos que se pretenden alcanzar son:

- Planificar un sistema de acompañamiento al profesorado para mejorar su quehacer profesional.
- Diseñar de herramientas que ayuden a mejorar el desempeño docente.
- Mejorar la enseñanza a través del diálogo y el análisis de la práctica docente.

Las fases del proceso de Supervisión Clínica son, principalmente:

- Planificación de la estrategia de Supervisión.
- Observación de la práctica docente.
- Identificación de las necesidades.
- Análisis e interpretación de los datos recogidos durante la observación en clase.



- Encuentro individual con el profesorado para exponer los resultados de la observación y orientar su mejora.
- Diseño de una nueva observación en clase, para llevar a cabo un seguimiento y evaluación del desempeño y nueva valoración conjunta con la persona observada.

Es fundamental, en esta estrategia, el proceso de sensibilización del profesorado que participa, ya que el supervisor entra en el espacio más importante de la práctica docente: el aula. Resulta conveniente explicar cómo funciona esta metodología y que el supervisor sea una persona con experiencia y reconocimiento académico que ayude a la persona observada a identificar estrategias de mejora e implementarlas para iniciar un segundo ciclo de supervisión, si así se acuerda.

Ejemplos

- La Supervisión clínica como estrategia formativa. Un estudio de caso <http://goo.gl/aioi7Z>
- No es cuestión de datos. La evolución de un currículo de supervisión clínica y la pedagogía. <http://goo.gl/hRArZC>

Referencias

- Bernard J. (2010). Special Issue on Clinical Supervision: A Reflection. In *Canadian Journal of Counselling*. 44 (3), 238–245.
- Black, A., Bailey, L., Bergin, J. (2011). Status of Clinical Supervision among School Counselors in Southeast Georgia. *Georgia School Counselors Association Journal*, 18 (1), 12-21.
- Fuentes, E. (2003). Supervisión clínica y colaboración entre profesores. *Padres y maestros*. 280, 35-39.
- Sanchez - Moreno, M., Mayor, C. (2003). Supervisión Clínica como estrategia de aprendizaje entre profesores. *Estrategias de Formación para el Cambio Organizacional*. Barcelona. Ciss-Praxis. Pag. 487-494.

24.- TRABAJO EN EQUIPO

Resumen:

Un grupo es un conjunto de personas que interaccionan y son interdependientes, pero un equipo es algo más. Es necesario que el grupo consensue los objetivos y su organización interna, a la vez que acepte que todos los miembros son valiosos para lograr dichos objetivos.

Trabajar en equipo implica dedicar tiempo y esfuerzo al proceso grupal (también llamado nivel de relación interpersonal) y no solamente a la tarea encomendada. Tener conocimientos relacionados con la Dinámica de Grupos facilita el buen desarrollo del trabajo en equipo.

Palabras claves: grupo, organización, objetivos grupales, cohesión, rendimiento grupal, desarrollo grupal.

MOMENTO:

- Diagnóstico
- Planificación
- Implementación
- Evaluación
- Institucionalización

COSTE:

- Bajo
- Medio
- Alto

DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA

Características Generales y forma de utilización

Se puede definir el trabajo de equipo como una estrategia en la que un grupo de personas se consideran necesarias, unas de otras, para conseguir una serie de objetivos que se consensuan y se organizan para lograrlos. Su principal ventaja es que permite lograr objetivos que difícilmente podrían conseguirse trabajando individualmente. De hecho, este es el principal aspecto que debe tenerse en cuenta a la hora de decidir si es adecuado o no utilizar el trabajo de equipo como estrategia. Si una sola persona puede lograr los mismos objetivos que un grupo, no es necesario trabajar en equipo. Si se opta por esta estrategia, ha de tenerse claro y aceptarse que habrá que dedicar un tiempo a la comunicación interpersonal. La cantidad de tiempo necesaria variará en función de lo complejos que sean los objetivos que se plantee el equipo.

No es lo mismo un grupo que un equipo. Para que haya grupo ha de haber un conjunto de personas que son interdependientes entre ellas y que interaccionan. Para que haya un equipo, sin embargo, es necesario algo más: estas personas que son interdependientes y que interaccionan deben compartir objetivos y deben aceptarse las unas a las otras como miembros valiosos del grupo, o lo que es lo mismo: el grupo debe estar suficientemente cohesionado como para poder resolver problemas complejos. Para que un grupo se convierta en un equipo es necesario pasar por un proceso de consenso de objetivos, en el que cada miembro explice qué espera obtener a partir de la acción grupal. Es necesario que se llegue a un acuerdo al respecto. Una vez se ha llegado al acuerdo, el siguiente paso es establecer una organización: qué hará cada quién para contribuir a conseguir el objetivo o los objetivos compartidos.

Para garantizar el buen funcionamiento del equipo, será adecuado programar reuniones periódicas en las que no sólo se traten temas relacionados con las tareas realizadas o a realizar, sino en las que se traten también temas relacionados con el proceso grupal o relación interpersonal. No hay que olvidar que la cohesión pasa por el hecho de que los miembros se valoren los unos a los otros. Para ello será menester comunicarnos, conocernos, ampliar el grado de confianza, etc.

A menudo, se percibe que el mantenimiento de grupo a nivel de relación interpersonal es una pérdida de tiempo. Nada más lejos de la realidad. Nuestra sociedad valora el rendimiento, los resultados y a menudo eso nos lleva a centrarnos exclusivamente en la tarea que hemos de realizar y no en cómo la estamos realizando. Trabajar en equipo implica que los miembros del grupo han de plantearse diferentes formas de organizarse para llevar a cabo la tarea y, también, preguntarse por el grado de satisfacción que sienten de pertenecer al equipo y de cómo éste está funcionando.

Los conocimientos sobre Dinámica de Grupos y Psicología de los Grupos y de las Organizaciones ayudan a conseguir mejores resultados al trabajar en equipo. Saber qué variables existen en los grupos y qué fenómenos pueden darse, contribuye al buen funcionamiento grupal. Conocer técnicas de intervención grupales, que obedecen a distintos objetivos también es un facilitador a tener en cuenta.

Ejemplos

- Un simpático vídeo que ilustra las ventajas de trabajar en equipo. En <http://www.youtube.com/watch?v=Lj1Oa5J5IOE>
- Steven Covey expone las principales dificultades del trabajo en equipo en las organizaciones, ejemplificándolas y ofreciendo algunas alternativas. En <http://www.youtube.com/watch?v=dVdEXvliJgA>
- Steve Jobs explica cómo se trabaja en equipo en Apple. En <http://www.youtube.com/watch?v=9z1-OCQ8cGg>

Referencias

- Cembranos, F. y Medina, J.A. (2008). *Grupos inteligentes. Teoría y práctica del trabajo en equipo*. Madrid: editorial Popular.
- Fabra, M.LI (1992). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC.
- Katzenback, J (2001). *El trabajo en equipo*. Barcelona: Granica.
- López-Yarto, L. (1997). *Dinámica de Grupos. Cincuenta años después*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Luft, J. (1992). *Introducción a la Dinámica de Grupos*. Barcelona: Herder.

El acceso y permanencia en la universidad no ofrece, hoy por hoy, las mismas oportunidades a todos los ciudadanos que están en condiciones de realizar estudios superiores. Razones económicas, culturales, sociales o de género castigan de una manera significativa a determinados colectivos, que ven mermadas sus posibilidades de realización y de promoción personal y social.

La presente aportación, complementaria a otra ya editada anteriormente (http://accelera.uab.cat/documents_edo/biblio/Accedes_libro2012.pdf), recoge de una manera sintética orientaciones y recursos para planificar y gestionar la intervención con colectivos vulnerables en la universidad. Organizada por opúsculos contiene, por una parte, unas orientaciones generales sobre los procesos de cambio y la manera como se pueden afrontar; por otra, aporta en ocho opúsculos diferentes orientaciones específicas y estrategias para la intervención con los colectivos más presentes en las universidades: indígenas, mujeres, discapacitados, minorías, no habituales, estudiantes de zonas rurales, emigrantes y colectivos con un Índice de Desarrollo Humano (IDH) muy bajo.

Se trata, en síntesis, de apoyar el desarrollo de una universidad cuya misión y objetivos se orientan a promover la inclusión de todos los estudiantes y, especialmente, de aquellos que se encuentran en una situación de vulnerabilidad y que pueden poner en evidencia la capacidad o incapacidad del sistema universitario para lograr el equilibrio entre calidad y equidad.

El Proyecto ACCEDES (<http://projectes.uab.cat/accedes/>), financiado por la Unión Europea, contribuye así a alcanzar el segundo de sus objetivos específicos previstos: "Contribuir al desarrollo organizacional de las instituciones de educación superior en la aplicación de las acciones de mejora en el acceso, excelencia académica y fase de egreso". Es, de alguna manera, una de sus aportaciones a la mejora de la inclusión en la educación superior en Latinoamérica. Esperemos que su contenido sirva a las metas señaladas por el Proyecto y contribuya a mejorar la situación de los colectivos vulnerables en esas instituciones.

Joaquín Gairín Sallán
Coordinador del Proyecto ACCEDES

Esta publicación ha sido posible gracias a la colaboración de las siguientes instituciones

