



Instituto Hidalguense de Educación
Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo

Licenciatura en Intervención Educativa



Planeación y Evaluación Institucional

ADVERTENCIA
ESTOS MATERIALES FUERON ELABORADOS CON FINES EXCLUSIVAMENTE
DIDÁCTICOS PARA APOYAR EL DESARROLLO CURRICULAR DEL PROGRAMA
EDUCATIVO.

ETAPA DE FORMACIÓN PROFESIONAL
BÁSICA EN EDUCACIÓN
CAMPO DE COMPETENCIA:
INSTRUMENTAL
SEXTO SEMESTRE
CURSO
OBLIGATORIO
10 CRÉDITOS

Compilación
Sede Regional Tulancingo

PRESENTACIÓN

El curso de Planeación y Evaluación Institucional esta ubicado en el sexto semestre de la Licenciatura en intervención educativa con una carga semanal de 6 horas y con un valor de 10 créditos, tiene como antecedente el curso de Administración y gestión educativa. Presenta una relación horizontal con el curso de evaluación educativa y dos cursos de la línea específica y un optativo; y vertical con los cursos del campo de intervención educativa como Investigación cuantitativa e Investigación cualitativa, Desarrollo regional y micro historia, Creación de ambientes de aprendizaje, Asesoría y trabajo con grupos, en especial con los cursos: Diagnóstico socioeducativo y Campos de Intervención, cursos que conforman una salida alternativa para mejorar la calidad de los servicios educativos.

Para definir los alcances y perspectiva de trabajo para este curso es importante señalar que la calidad del profesionista depende de su capacidad para integrar diversos saberes en la solución de problemas novedosos o no estructurados, para ello las herramientas de la planeación y evaluación aprendidas en este curso deberán articularse de manera sinérgica con los diversos conceptos, teorías y técnicas construidos en los diversos cursos de la licenciatura.

En este sentido la planeación y la evaluación le permitirán al egresado dotar de mayor pertinencia, orden y racionalidad a los procesos socio-educativos en los que participa, es decir, a partir de analizar las circunstancias históricas del contexto donde se insertan los objetos de evaluación y planeación, así como los recursos con que se cuenta, la naturaleza y complejidad de dichos objetos y las orientaciones éticas de las acciones implicadas el egresado estará en condiciones de proponer alternativas o tomar decisiones.

Considerando los retos para el diseño y operación de los procesos de planeación y evaluación es necesario aclarar que estos procesos comparten la lógica de complejización y diversificación creciente de la vida social, esto implica que la propuesta

curricular, desde su momento prescriptivo, no puede proponer aprendizajes lo suficientemente específicos para que el egresado responda a las diferentes demandas de los diversos contextos en las que puede desempeñar su labor, por lo que el curso provee sólo los elementos teóricos y metodológicos a nivel general y será tarea del asesor del curso dotar de los elementos específicos necesarios al curso para su buen desarrollo.

Asimismo, en el nivel de las actualidades académicas, el curso busca responder al estado actual que guarda la discusión sobre desarrollo de la planeación y la evaluación institucional de forma tal que responda a demandas y cambios que se gesten en los diversos contextos, considerando especialmente el impacto que las políticas gubernamentales tienen en la organización del trabajo de las instituciones educativas.

El curso también reconoce que los problemas a los que se enfrentan los planeadores y evaluadores institucionales, son diferentes o merecen un abordaje diferente a los que se enfrentan las disciplinas duras, como las ingenierías o la administración de sistemas cerrados, por lo que aborda la discusión sobre la planeación y evaluación institucional a partir de reconocer que los problemas en este ámbito se perciben como retorcidos, enredados, rebeldes y mañosos (Horst y Melvin: 2000) y que los cambios sociales y las encrucijadas de nuestro tiempo deberán de llevar al estudiante a reflexionar acerca de su actuación, en escenarios nuevos y paradigmáticos que exigen respuestas y demandan una nueva cultura, donde las acciones y las situaciones aún cambiantes pueden proyectarse con una visión de futuro posible y deseable.

COMPETENCIA

El alumno será capaz de utilizar las herramientas de planeación y evaluación institucional para mejorar el servicio educativo en el cual participa como profesional de la educación.

BLOQUES

Los bloques que se trabajarán en esta curso taller tendrán como eje la elaboración y aplicación de un plan de evaluación institucional en donde los alumnos podrán aplicar los diversos contenidos abordados por el curso. Los productos propuestos por el curso están secuenciados e integrados por lo que se requiere la realización de todos ellos para poder desarrollar la competencia propuesta.

En el contexto de la intervención a nivel institucional la pregunta obligada es ¿Para qué planear?, ¿A partir de que información puedo iniciar el proceso de planeación?, ¿Cómo puedo conseguir la información necesaria para activar los procesos de información?, ¿Cómo proceso la información recabada para considerarla insumo de planeación, y como consecuencia de estas operaciones: ¿Cómo integrar los procesos de planeación y evaluación institucional para mejorar los servicios educativos?

El trabajo propuesto en los bloques pretende la integración entre teoría y práctica mediante la respuesta a las interrogantes planteadas en cada bloque y la construcción de productos escritos a partir de los análisis realizados en torno a dichos cuestionamientos.

El curso está integrado por los siguientes tres ejes temáticos:

I. Enfoques y metodologías de la planeación

II. Modelos de evaluación

III. Ejercicio de evaluación

Considerando la naturaleza práctica del curso, se enfatiza la recuperación de los análisis realizados en los bloques I y II del curso en el ejercicio de evaluación propuesto para el desarrollo del bloque III, por lo que los productos deberán desarrollarse por aproximaciones sucesivas en las que el alumno tendrá la oportunidad de rehacer productos anteriores según lo demande el avance del curso.

I ENFOQUES Y METODOLOGÍAS DE LA PLANEACIÓN

A partir del reconocimiento de los conceptos y metodologías centrales de la planeación se propone que el alumno diseñe un plan de evaluación de alguna institución del contexto, como primer producto, este diseño le permitirá analizar la pertinencia y las limitaciones de los conceptos sobre planeación aprendidos para llevarlos a la práctica.

En este bloque se incluye el análisis de algunos enfoques de planeación tales como el interactivo, el prospectivo, el sistémico, el estratégico y el holístico a partir de los cuales el alumno seleccionará el que mejor se adapte para la realización de su plan de evaluación institucional.

En términos metodológicos la propuesta no sólo incluye el reconocimiento de las características propias de cada enfoque, sino una comparación en la que se valore la pertinencia de cada uno de ellos para diversos contextos, instituciones, o procesos a planear. En cualquier caso se pretende promover un acercamiento crítico a los enfoques a partir de sus ventajas, debilidades, alcances y Como producto parcial de este bloque se propone el diseño de un plan de evaluación de alguna institución del contexto a la que el alumno tenga acceso.

En un momento posterior del curso (bloque III) la aplicación de este plan lo llevará a cuestionarse sobre la integración del binomio planeación-evaluación y los elementos de política y gestión involucrados en la transformación de las formas de trabajo a partir de una cultura específica de planear y evaluar en las instituciones.

Con el propósito de ubicar el punto de partida de este bloque y los cuestionamientos a los que debe responder, es conveniente aclarar que la noción de eficiencia a partir del

último tercio del siglo XIX fue vista como la condición de operación de cualquier actividad humana, en especial cuando está relacionada con la Industria, el comercio o el Gobierno; ha sido el concepto central de la ingeniería civil, la administración científica y la investigación de operaciones. La noción de eficiencia incluyó, por supuesto, la idea de la planeación y se ha utilizado sin tener una clara conciencia de ¿Qué entendemos por planeación?, ¿Qué involucra el proceso de planeación?, ¿Cuántos enfoques y metodologías de la planeación existen? Y todavía más importante, si tenemos un enfoque más cercano a la gestión ¿Cómo hacer que los involucrados participen y sientan el proceso como propio, en cada una de sus etapas?

En término del impacto que estas ideas han tenidos en nuestra sociedad, también es importante analizar ¿Cómo han sido llevados a cabo los procesos de planeación en nuestras instituciones?, ¿Cómo se han transformados los conceptos, procedimientos y valoraciones de la actividad de planeación en las instituciones educativas?, ¿Cuáles han sido los obstáculos más importantes para el desarrollo de una cultura de planeación en nuestras instituciones?, y ¿Qué adaptaciones requieren los enfoques y conceptos de planeación desarrollados en otros contextos para hacerlos apropiados a las características de nuestra sociedad?

II.- MODELOS DE EVALUACIÓN

El campo de la evaluación nos ha confrontado entre los supuestos teóricos y las prácticas educativas, conflictuando los múltiples aspectos relacionados con las características y procesos de la instituciones educativas, en donde los diferentes actores educativos han sido interlocutores críticos en la construcción de los diferentes enfoques que existen sobre la evaluación; en este marco es conveniente replantearnos ¿Por qué evaluamos?, ¿Qué efectos tiene sobre la vida social el desarrollo de procesos de evaluación? ¿Cuántos modelos existen para evaluar?, ¿Qué criterios norman la evaluación?, ¿Cómo integrar los resultados de la evaluación?, ¿Qué relación existe entre los que planean y los evaluadores?, ¿Qué elementos culturales debemos considerar para hacer pertinentes los procesos de evaluación que proponemos y aplicamos?

Para avanzar en la respuesta a los cuestionamientos planteados, en el bloque II se propone el análisis de diversos modelos de evaluación tales como el modelo naturalista y participativo, el de respuesta al usuario y los orientados por el movimiento de la calidad como el del premio Deming, el premio Baldrige y el de las Normas y Estándares Internacionales.

Es importante señalar que dependiendo del tipo de evaluación que se requiera llevar a cabo (interna-externa o sumativa-formativa), cada uno de los modelos tendrá ventajas y desventajas por lo que el juicio fundamentado del alumno será el criterio fundamental para seleccionar el más conveniente.

En términos operativos el análisis de los enfoques deberá realizarse en términos de la comparación en torno a la forma en que consideran el contexto, los criterios propuestos

por el enfoque para definir los criterios, objetos y preguntas de evaluación, así como la forma en que se propone la recolección y procesamiento de la información.

III.- EJERCICIO DE PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

En este bloque se pretende que el alumno diseñe y aplique un plan de evaluación institucional en el cual se integren todos los aprendizajes realizados durante este y otros cursos.

Como ya se ha señalado, los productos parciales realizados en los bloques I y II serán el insumo a partir del cual se lleve a cabo este ejercicio, sin embargo la integración no es mecánica no sólo una yuxtaposición de trabajos, sino un verdadero trabajo de síntesis en el que el alumno valore los problemas potenciales de sus propuestas al momento de llevarlas a la práctica.

Las tareas y tiempos para la realización de este ejercicio serán definidos a partir de las condiciones específicas en las que se realice este curso, no obstante se sugiere que el bloque III no sea dejado como una actividad separada y al final del semestre.

En forma gráfica el curso está integrado de la siguiente manera:

I. BLOQUE III II BLOQUE

ENFOQUES Y METODOLOGÍAS DE LA PLANEACIÓN MODELOS DE EVALUACIÓN

Conceptos básicos de Planeación Naturalista y participativo
Enfoques de la Planeación Del premio Baldrige

Metodologías para la planeación a partir de los modelos:

Del premio Deming

Rueda

Normas ISO 9000

CIPP

Interactivo

Prospectivo

Sistémico

Estratégico

Holístico

Ejercicios de evaluación

Otros modelos

SUGERENCIAS METODOLÓGICAS

Se recomienda que el curso se realice como curso-taller, dado el interés por el diseño y aplicación de una metodología de planeación-evaluación institucional, en donde el estudiante tenga la oportunidad de poner a prueba las habilidades desarrolladas a lo largo del semestre, a la vez que se aproxime a uno de los ámbitos de intervención propuestos para el ejercicio.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

En este curso-taller se sugiere elaborar dos productos parciales y un producto final que integre la totalidad de los contenidos abordados por el curso. El trabajo final propuesto deberá ser un proyecto de planeación para el desarrollo de una evaluación institucional.

Los criterios a revisar estarán en función de las evidencias de los conceptos y enfoques revisados, la capacidad para trabajar en equipo y en especial en la formalización de los resultados en un documento en los que previamente se definirán los parámetros y el nivel de profundización en la interpretación y presentación de los resultados.

MIKLOS Tomás. "Conceptualización" Las decisiones políticas de la planeación a la acción". Ed. Siglo XXI, México pp. 5-33

CONCEPTUALIZACIÓN

INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO DEL FUTURO

Desde siempre el hombre ha deseado conocer y comprender el mundo que lo rodea: el universo, el planeta, la naturaleza, la sociedad y a sí mismo. Este deseo de conocimiento y de comprensión proviene de, por lo menos, tres propósitos fundamentales:

- Descubrir su significado y su sentido.
- Domesticarlo para ponerlo a su servicio.
- Satisfacer su curiosidad innata.

El primero, de naturaleza trascendental, busca respuestas a preguntas tales como: ¿quién soy?, ¿qué hago aquí?, ¿para qué o para quién estoy?, ¿qué se espera de mí?, ¿qué debo hacer?, etcétera.

El segundo, de supervivencia y bienestar, busca responder a otras preguntas: ¿cómo satisfacer mis necesidades vitales de comida, ropa y vivienda?; ¿cómo reducir mis

temores e incrementar mi seguridad personal y colectiva y ¿cómo vivir más cómodamente y asegurar mi permanencia?, entre otras.

El tercero responde al deseo de conocimiento y a la búsqueda del placer intelectual. En este nivel las preguntas típicas son: ¿cómo funciona?, ¿para qué?, ¿por qué?, ¿qué implica?, ¿qué significa? cómo generalizarlo?, ¿cómo teorizarlo?, etcétera.

De manera similar, el ser humano desea conocer su futuro. Ahora bien, en lo concreto y palpable, para muchos autores y filósofos “el futuro no existe”; por lo menos no “aquí y ahora”. Sin embargo, no se puede negar su existencia en la imaginación: lo que se tiene, lo deseado, lo posible, lo probable, etc. Esto forma parte de la realidad más humana, pues se siente, piensa, imagina, desea y teme al futuro, al mismo tiempo que se convive con lo real y concreto del contexto casual y coyuntural.

Para el hombre, el futuro se inscribe sobre todo en los ámbitos de su libertad, de su voluntad, de su incertidumbre, de sus deseos y de sus aprehensiones (nada menos seguro ni más temible o más deseado que el futuro).

Podemos representar a ese futuro como “destino”, pues se inscribe en el ámbito del descubrimiento. Existe pero permanece oculto: sólo puede develarse o descubrirse. Cuando el deseo del hombre por descubrirlo obedece a su interés personal (sobre sí mismo), por lo general se le clasifica como “adivinación”; cuando es de interés más general (social), la clasificación es de “profecía”.

Cuando se concibe (o se representa) al futuro como “porvenir”, es decir, el conjunto de e posibles de la naturaleza a un plazo más o menos lejano, será objeto de la descripción imaginaria del hombre y, por lo general, se lo encontrará en los ámbitos de las utopías o de la ciencia ficción. En cambio, cuando se lo concibe como “devenir” (algo que se irá construyendo), es objeto del discurso de la acción. En este caso se habla de “estudios del futuro”, de “futurología o de “prospectiva”.

En su primera acepción toma el sentido de “predicciones”; en la segunda de “conjeturas” o “escenarios futuros”.

En un sentido estricto, mientras que los múltiples acercamientos metodológicos para conocer el futuro utilizan técnicas e instrumentos de proyectiva, previsión, predicción, pronóstico, etc., la prospectiva no pretende “adivinar” o “descubrir” un futuro único y unidimensional, sino que lo concibe y lo visualiza como múltiple y pluridimensional. Es más, no únicamente lo imagina como por venir (estará por venir) sino que instrumenta su construcción como devenir (estará sucediendo con, y quizá gracias a, nosotros).

¿PARA QUÉ PLANEAR?

La más arcaica y primitiva posición del hombre ante las situaciones problemáticas ha sido reaccionar, tratar de resolver los problemas dónde y cuándo éstos se presentan, aprovechando todos los recursos e instrumentos disponibles en ese lugar y en ese momento. Mientras no haya problemas adopta una posición inercialmente pasiva, así como una intensamente reactiva cuando aquéllos se presentan (“aparecen” o “emergen”).

Sin embargo, la capacidad del hombre de pensar, imaginar y crear abstracciones, desde y de manera diversa, le brinda la posibilidad de anticipar y de anticiparse a los problemas por venir. Gracias a ello es capaz de prever, predecir, prevenir, preparar, etc.; esto es, de tomar decisiones y adoptar posiciones previas a las situaciones problemáticas.

Todo ello le ayuda a prepararse mejor para la situación previsible, a contar con mejores o mayores recursos para enfrentarla (incluidos gente, dinero, bienes, tecnología, tiempo, instrumentos, ayuda, etc.) e, incluso, a evitar tal situación, a reducir sus efectos perniciosos o a aprovecharla como oportunidad en beneficio personal o colectivo.

Para ello planeamos, para salir airosos de las situaciones problemáticas (presentes o futuras), para enfrentarlas racional y organizada- mente, y para resolverlas de la mejor manera posible. Es más, cuando los recursos disponibles son escasos o insuficientes, la planeación permite obtenerlos a tiempo y optimizar su utilización.

Así, se planea tanto con fines de racionalidad y de eficacia (alcanzar las metas planteadas), como con propósitos de eficiencia (alcanzarlas con el menor costo posible) y de trascendencia (lograr el mayor impacto previsible).

Si se tuviera que elaborar la lista nominal de electores con fotografía se deben considerar todos los detalles que requiere un proyecto así, lo que implicaría su planeación, su programación, y su control y seguimiento, todo ello, en función del tiempo disponible previo al proceso electoral, Además será necesario seleccionar, capacitar y dirigir funcionarios; programar y operacionalizar el ingreso de todos al actualizar el padrón electoral; elaborar la campaña de difusión a la ciudadanía; llevar a cabo la licitación pública para contratar el servicio de fotocredencialización, capacitar a quienes serán responsables de los módulos de atención, etc. Todo esto —y muchos detalles más— a partir del conocimiento del tiempo disponible hasta la fecha prevista (anunciada) para las elecciones y de la disponibilidad de otros recursos.

¿QUÉ PLANEAR?

La planeación afecta prácticamente todas aquellas actividades del hombre en las que éste aplica su inteligencia a algún asunto que no ha ocurrido aún o donde él pudiera llegar a hacer algo. Se puede planear un aprendizaje, una tarea, la consecución de un fin, la fabricación de algún objeto, la prestación de un servicio, una reunión con los amigos, una salida al cine, una excursión al Tepozteco, un viaje por el océano Índico, un proyecto de investigación, uno de intervención, una revolución, un desarrollo, un acto electoral, una campaña política, etcétera.

Dependiendo del objeto de estudio existen planes globales, regionales y sectoriales; planes de vida, de patrimonio, fiscales, de educación, de capacitación, de desarrollo humano y de desarrollo de recursos humanos; planes de corto, mediano y largo plazos; planeación económica, rural, urbana, social, suburbana y socioeconómica; planeación centralizada, descentralizada, desconcentrada, compensadora y democrática; planeación econométrica, estructural, flexible imperativa, indicativa, normativa, participativa, interactiva, estratégica, prospectiva; planeación de ventas, de ingresos, de egresos, de balances, de utilidad, de empleo, de salud y de seguridad; planes de prevención y de aseguramiento contra los efectos de catástrofes, incendio, simulaciones, temblores, gastos médicos, robo, accidente y muerte; planeación política, electoral y de intervención; planes de descentralización, de desconcentración, de federalización y de transferencia de poderes, de funciones, de responsabilidades o de recursos; planes de mercadeo, de fabricación, de producción y de desarrollo de proyectos, etcétera.

Así pues, es factible planear casi todas las actividades humanas. Casi, porque es necesario considerar (la posibilidad de actitudes y de respuestas de carácter espontáneo, urgente o intempestivo. Sin embargo, incluso la espontaneidad podría ser planeada conscientemente (si no totalmente, por lo menos la posibilidad de que ocurra).

¿QUÉ SIGNIFICA PLANEAR?

Toda planeación es fundamentalmente una elección sobre el futuro. Presupone la capacidad de escoger, entre varias alternativas, la que resulte más conveniente. Los planes y la planeación se refieren necesariamente a actividades futuras, cuya orientación y propósito han sido trazados de antemano) En términos concretos, planear significa llevar a cabo acciones de planeación; implica decidir, en el presente las acciones que habrán de ejecutarse en el futuro, con el fin de arribar a objetivos previamente establecidos. De acuerdo con ello, la planeación puede definirse como un proceso anticipatorio de asignación de recursos (personas, bienes, dinero y tiempo) para el logro de fines determinados.

Algunos autores establecen claramente la diferencia entre plan, planeación y planificación. El plan representa la concreción documental del conjunto de decisiones explícitas y congruentes para asignar recursos a propósitos preestablecidos. La planeación implica el proceso requerido para la elaboración del plan. En cambio, la planificación representa el ejercicio (la aplicación concreta) de la planeación vinculada con la instrumentación teórica requerida para transformar la economía o la sociedad. La planificación ha sido entendida como la tecnología de anticipación de la acción política en materia social o económica.

En materia electoral, la planeación representa el proceso anticipatorio de toma de decisiones sobre las acciones político-electorales a desarrollar y sobre la asignación explícita de los recursos a las mismas. Asimismo, implica el establecimiento de los mecanismos de ejecución de un plan, concepción que pudiera identificarse con aquella etapa de la planeación denominada planeación táctica.

El carácter anticipatorio de la planeación implica necesariamente que ésta debe ser realizada previamente a los sucesos. En este sentido, se planea con, por lo menos, uno de los dos siguientes objetivos en mente:

- Aminorar los efectos negativos derivados de algo indeseable que, se prevé, pudiera ocurrir en el futuro.
- Aprovechar futuras conjeturas favorables.

Por lo general, la planeación se entiende como un proceso de reflexión sobre qué hacer para pasar de un presente conocido a un futuro deseado. Se caracteriza por el deseo de orientar el curso de acción que ha de adoptarse con el fin de alcanzar el objetivo. La definición de éste y la selección del curso de acción integran una secuencia de decisiones y hechos que, cuando se realizan de manera sistemática y ordenada, constituyen un ejercicio de planeación.

¿CÓMO PLANEAR?

De entre los múltiples enfoques aceptados por los planificadores y los administradores, cabe destacar los seis siguientes:

Enfoques

Principales representantes

Incrementalismo inconexo	Braybrooke y Lindblom
Exploración mixta	Etzioni
Racional	Manheim, Banfleid, Mach y Simon
Normativo	Ackoff, Ozbekhan y Sachs
Transactivo	Friedmann
Participativo	Grabow y Heskin, Ackoff, Davidoff y Sch

Incrementalismo inconexa. Surge como crítica a la planeación racional comprensiva, con un carácter simplificador, adaptativo y mucho menos riguroso. Tiene esa denominación en virtud de que se presenta como una estrategia en la toma de decisiones en una sociedad que se encuentra parcializada y fragmentada en diversos grupos, en la que no es posible centralizar las decisiones. Sus principales características son:

- Se realizan importantes cambios a variables poco relevantes de un sistema, o bien modificaciones insignificantes a variables trascendentes.

- Se ajustan los fines de acuerdo con las políticas y se modifican en función de los medios con que se cuenta.
- Se analizan, valoran y resuelven los problemas en forma secuencial.
- Se reduce el alcance de los propósitos y se considera que otras decisiones (ajenas) influirán en sus resultados.
- Se selecciona por margen, esto es, se establece la diferencia entre la situación actual de la organización y el estado que se logra ría con el desarrollo de cada acción incrementada.

Exploración mixta Uno de los enfoques que enfatiza el ámbito social en el que se desarrolla la planeación es la explotación mixta, la cual presenta las siguientes características:

- No programa todas las acciones a futuro en virtud de la complejidad y turbulencia del entorno.
 - El reto de la planeación consiste en capacitar a la gente que toma decisiones con el fin de que actúe y obtenga, en cualquier situación, resultados y efectos positivos.
 - Para una decisión se consideran todas las alternativas relevantes e incluso las que se estimen poco viables; posteriormente se eliminan opciones —con análisis cada vez más profundos— hasta que sólo quede una.
- Define etapas de acuerdo con criterios políticos, administrativos y económicos.
 - En la ejecución se realizan exploraciones continuas y se hacen de modo más exhaustivo conforme las decisiones presenten mayor complejidad.

Enfoque racional. De acuerdo con Arredondo, la sola noción de planeación implica la idea de “racionalidad”. Por esto, la necesidad de desarrollar la planeación social puede tener su origen en los diferentes desafíos confrontados por la mente humana en el dinámico contexto social. Estos desafíos, expresados en categorías, son:

- **Complejidad:** cuando diferentes unidades o grupos sociales aumentan y se multiplican surge la necesidad de comprender, relacionar y controlar dicho fenómeno de crecimiento.
- **Organización:** una vez que los múltiples elementos de uno o varios subconjuntos sociales son conocidos surge la necesidad de coordinar su dinámica y, al hacerlo, de aprovechar sus potencialidades en beneficio de todo el conjunto.
- **Cohesión:** la complejidad social hace necesaria la creación de mecanismos que hagan posible la organización del conjunto social, para ser mantenido y desarrollado de acuerdo con su propia naturaleza y estar en capacidad de satisfacer el constante flujo de nuevas necesidades.

Propósito corresponde a la necesidad axiomática de cualquier grupo social de tener un sentido de dirección y un propósito común compartido. Conviene precisar que esta

categorización no prejuzga sobre sistemas y metodologías de plantación ni sobre el papel que deben desempeñar los diferentes sujetos de la planeación.

Debido a que en lo operativo la planeación es la respuesta a necesidades específicas, tales como toma de decisiones, solución de problemas y pronóstico de tendencias y sucesos, la actividad de la planeación social puede verse como un proceso de razonamiento aplicado, encaminado a determinar e implantar políticas sociales orientadas a la producción y distribución de bienes sociales y ser vicios. En este proceso destacan tres tipos de pensamiento: optimizante, satisfaciente y racional-comprensivo.

La planeación optimizante emplea modelos matemáticos y de simulación. Estos consideran estratos de ambigüedad y conocimiento como variables cualitativas, cuyo tratamiento estadístico y matemático consigue la obtención del valor óptimo de una función denominada propósito u objetivo la cual a su vez puede mostrar la medida en que se logran los objetivos

La plantación satisfaciente puede ejecutarse sin información exhaustiva, pues asume que el hombre es capaz de identificar en forma limitada tanto el abanico de alternativas posibles como el impacto global asociado con cada una de ellas. Plantea que las organizaciones e individuos tienden a obtener sólo niveles de satisfacción sin intentar con serenidad la optimización de sus elecciones. De este modo, mediante aproximaciones sucesivas, ajusta los fines y los medios. Para la selección de alternativas plantea, inicialmente, las variables que se hallan bajo el control de quien toma las decisiones; si no se encuentra un programa satisfactorio se procede a modificar las variables no controladas; si persiste esa situación se opta por reducir los criterios de satisfacción. Es pertinente destacar que el concepto de satisfacción se encuentra estrechamente relacionado con el nivel de aspiración; esto es, a mayor nivel de aspiración, menor nivel de satisfacción; a menor nivel de satisfacción, mayor esfuerzo en la búsqueda de opciones de acción.

La planeación racional-comprensiva requiere de un amplio y profundo diagnóstico de las circunstancias en virtud de que se propone abarcar todos y cada uno de los elementos de la situación problemática además, considera y coordina los objetivos del sistema y propone posibles alternativas con los efectos de cada uno de ellos. Entre las principales características de la planeación racional-comprensiva destacan las siguientes:

- Es exhaustiva, ya que pretende identificar y analizar la interacción de todos los elementos del sistema.
- Es política pues se compromete con las metas del bien público y porque trata de conciliar los posibles conflictos entre los sectores y grupos de poder.
- Es sistemática, debido a que aglutina y estructura las acciones del sistema y constituye una herramienta de control.

En cuanto a las formas de llevarla a cabo, la planeación puede ser:

Planeación normativa. La planeación normativa, o por ideales, tiene una orientación sistemática, participativa y fuertemente orientada hacia el futuro deseado (ideales o fines últimos). El primer resultado del ejercicio de planeación es el diseño de la imagen que se desea, la cual es producto de los valores y estilos de la organización. Los ideales conforman una serie de criterios para la selección de los objetivos. Estos se plantean de acuerdo con los fines y las consecuencias de cada uno de ellos, es decir, se conciben como aproximaciones operativas a los ideales. Posteriormente se definen las políticas, estrategias y tácticas que procuren lograr la imagen propuesta.

Planeación transactiva. También llamada innovativa o de investigación-acción, se basa en las ideas del valor de la persona y la reciprocidad, y promueve el aprendizaje mutuo y efectivo mediante el diálogo. Este enfoque transforma el conocimiento en acción a través de una secuencia ininterrumpida de relaciones interpersonales. Este tipo de planeación sigue dos vertientes: la de asignación y la de innovación. La primera se dirige a la predicción del futuro y a la preparación necesaria hacia ese porvenir. La segunda se concentra en los cambios organizacionales que tienen una orientación básica hacia la acción y la movilización de los recursos necesarios. Es, en síntesis, un tipo de planeación analítica, normativa y estratégica.

Planeación participativa. Aquí pueden encontrarse diversos enfoques, desde el más radical —en el cual se eliminan los grupos de planeación hasta los de carácter más inductivo en el que los planificadores y usuarios interactúan continua y dinámicamente. Sin embargo tanto en Davidoff (planeación por apoderado), Ackoff (planeación participativa) y Schön (planeación inductiva), la participación se entiende, como un requisito fundamental en virtud de que permite compartir objetivos comunes, la conjugación de valores, el aprendizaje, y la acción responsable y comprometida por parte de los afectados o usuarios.

En cuanto a las actitudes prevalecientes hacia la planeación, Ackoff señala tres: reactiva, preactiva, y proactiva o interactiva. Estas aparecen combinadas en diferentes proporciones en cada individuo y organización. A continuación se describen en forma breve. Pueden ser reconocidas fácilmente, a pesar de la diversidad de mezclas en que suelen darse.

Reactivismo. Los reactivistas prefieren un estado anterior al cual se encuentran y creen que las cosas van de mal en peor, por lo que no solamente se resisten al cambio sino que tratan de deshacer lo que sea necesario para volver a donde ya estuvieron. Lo anterior significa que su acción se centra en aumentar su habilidad para deshacer los cambios; tratan de hacer lo mejor para “satisfacer” con la perspectiva de lograr que la organización sobreviva. Reaccionan en vez de anticiparse. En síntesis, su enfoque es más un remedio que una corrección estructural. Buscan evitar lo indeseable más que lograr lo deseable. Según Ackoff, los reactivistas no “viajan con la marea”; tratan de nadar en contra de ella a playas más conocidas. Su reacción a la mayoría de los cambios propuestos es “ya lo intentamos y no sirve”.

Preactivismo. Los preactivistas creen que el futuro es mejor que el presente y el pasado, y que el grado de mejoría depende de lo adecuado de su preparación; la

predicción y la preparación son las dos etapas básicas de este tipo de planeación. Estos planificadores desean incrementar su habilidad para pronosticar los cambios que ocurrirán. Se ocupan de aprovechar las oportunidades y de “optimizar” los recursos con el fin de lograr que la organización crezca.

Los preactivistas no buscan los cambios del sistema integral o del entorno sino en el interior del sistema mismo Ackoff señala que no se debe buscar ir con la corriente ni contra ella sino viajar por delante Plantean que de este modo pueden aprovechar oportunidades antes de que otros accedan a ellas.

Proactivismo (o interactivismo) Se orienta hacia la obtención de un control sobre el futuro. Los proactivistas diseñan el futuro que desean y crean los mecanismos y herramientas para lograrlo. No se conforman con la supervivencia o el crecimiento; buscan el auto- control, el autodesarrollo y la autorrealización. Se proponen incrementar su habilidad para influir o controlar el cambio o sus efectos con el fin de responder con rapidez y eficacia a los cambios que no pueden controlar. El proactivismo se preocupa por eliminar amenazas y aprovechar oportunidades. Los proactivistas intentan ser mejores en el futuro en comparación con su situación presente; se proponen alcanzar niveles ideales, procuran que la organización se desarrolle. Son radicales. Tratan de cambiar tanto las bases como la superestructura de la sociedad, así como sus instituciones y organizaciones. No desean ni resistir, ni viajar con la corriente, ni por delante de ésta; tratan de encauzarla.

Perfil actual en la planeación. Conforme pasa el tiempo existe mayor consenso acerca de la necesidad de dirigir campañas, organizaciones, empresas e instituciones con base en la planeación. Sin embargo, han surgido importantes dificultades cuando ésta se ha limitado a informar y justificar el quehacer de la organización. Esa situación no ha permitido que los planeadores tomen decisiones o que las funciones tengan congruencia con la planeación. Aún más, con frecuencia se utiliza a técnicos e instituciones especializadas como simples organizadores y analistas de datos. A continuación se exponen brevemente algunas de las características de este proceso:

- La planeación va del nivel macroeconómico al nivel micro económico, sin evaluación ni retroalimentación. Lo anterior provoca, en el ámbito de la empresa, que los objetivos y políticas, aún con sus características generales, sean distantes de su realidad particular. De esta manera, los propósitos y estrategias son similares pero la práctica es diversa, ya que la situación requiere otro tipo de prioridades. La congruencia e integración son sólo elementos del discurso sobre este proceso.
- De acuerdo con lo anterior, la planeación estratégica tiende a fluir de arriba hacia abajo; ésta es una táctica inversa a la lógica, con pocos puntos de contacto básicamente de índole administrativa.
- Tiende a generar un concepto inmediateista, pues el plazo que se contempla es casi siempre de un año. Es posible que debido a lo anterior, prevalezca aún la idea de programar o presupuestar como equivalente a planear. Asimismo en relación con el presupuesto anual, además de que es un proceso desgastante por las negociaciones que implica el poder obtenerlo —el presupuesto generalmente es asignado por una

instancia central— conduce a las instituciones a retrasos e interrupciones continuas de proyectos que impiden el desarrollo de cualquier alternativa o estrategia. Esto significa generalmente, un desfase entre los costos reales y los previstos.

- Presenta una tendencia marcada a la centralización, sin participación directa de los involucrados
- La prioridad de la planeación tiene como fin la solución de problemas de orden cuantitativo.
- Hay dificultad para armonizar la planeación con tareas de control administrativo y financiero, y con estructuras organizacionales poco flexibles.
- Se da desconocimiento e indiferencia hacia el proceso y productos de la planeación, a menos que se trate de su etapa de programación presupuestación.
- Existe reacción más que previsión y creación.
- Se observa una separación significativa entre planeación y operación.
- Se logra escasa participación, información y comunicación, en virtud de que estos elementos se encuentran asociados con el mantenimiento o consecución de poder.
- No hay continuidad en el proceso pues los planes elaborados con anterioridad pocas veces son considerados para que formen parte de un diagnóstico cuando se valoran las brechas y oportunidades encontradas en los esfuerzos precedentes.

Como puede apreciarse, el grado de racionalidad que impera en muchas de las empresas es consecuencia de una serie de decisiones orientadas por la intuición o algún tipo de interés, sin una visión holística de la situación; aún más, se fragmentan sus elementos y relaciones, aunque éstos sean positivos para el desarrollo y crecimiento de la empresa.

Requerimientos de la planeación. Conducir lo planeado a los hechos y practicar lo previamente determinado, demanda un trabajo realista y comprometido. De ninguna manera es suficiente elaborar o seguir un modelo, un manual o un instructivo de planeación; existen requerimientos previos, operativos y de seguimiento. Lo primero es identificar aspectos vulnerables que, de no corregirse, podrían obstaculizar los procesos de planeación y programación. Estos aspectos pueden ser.

- Insuficiente claridad en los objetivos.
- Ausencia de la jerarquía necesaria que solucione en forma oportuna el esquema de planeación y los compromisos que ello implica.
- Predominio de actitudes reactivas sobre las de índole proactiva.
- Escasa funcionalidad e inoperatividad de las atribuciones de la planeación frente a las de programación y presupuestación.
- Inexistencia de mecanismos de normatividad necesarios para evaluar y controlar las acciones de planeación.

- Carencia de sistemas de información oportunos y confiables para la toma de decisiones y la instrumentación del proceso.
- Insuficiente consolidación y concertación entre las partes dentro del marco de planeación de la organización.

Para que la planeación responda efectivamente a los retos del futuro se requiere, entre otras cosas, que sean consideradas las siguientes acciones en el modelo o sistema de planeación:

- Reducción progresiva del distanciamiento planeación-operación.
- Mayor motivación y compromiso.
- Manejo de indicadores de eficiencia, eficacia, equidad, trascendencia y relevancia.
- Aprendizaje institucional y capacidad efectiva de adaptación.
- Formación de cuadros técnico-operativos como elemento básico para una descentralización estratégica.
- Prioridad al alcance más que a la profundidad.
- Interacción más que acciones aisladas o con contactos esporádicos.
- * Mayor capacidad de identificación y análisis de las causas de desviaciones cuantitativas y cualitativas.
- Actualización extensión y corrección permanentes
- Convergencia de las acciones organizacionales con la planeación y reconocimiento de su labor por parte de la sociedad.

En esta perspectiva destaca la necesidad de contar con un modelo de planeación accesible y práctico que, aprovechando la experiencia y trayectoria organizacional, permita afrontar la problemática detectada y genere una actitud preventiva y creativa. De esta manera se incrementaría la habilidad de aprender y adaptarse y nuevas; circunstancias con el menor costo posible y con niveles superiores de relevancia, trascendencia eficacia y equidad En consecuencia será necesario también vislumbrar la realización de modificaciones importantes en la caracterización de las funciones institucionales y por ende en sus políticas de dirección y operación, con el fin de que se logre un mayor grado de convergencia entre ambas líneas.

En este sentido la planeación habrá de ser integral participativa y continua con un alto grado de flexibilidad y de adaptación para conseguir la actualización constante sin detrimento de los servicios.

Independientemente de la metodología de planeación seleccionada, ésta comprenderá al menos los cinco pasos siguientes:

a) Diagnóstico. Elaboración de un diagnóstico del presente para identificar causas y efectos de los aciertos y problemas del sistema bajo estudio. Este paso responde a la necesidad de conocer el estado de cosas que prevalece en la realidad.

b) Escenarios. Elaboración de escenarios para darse una idea de la situación del futuro. Los escenarios abarcan desde la extrapolación tendencial de las estructuras del presente —en cuyo caso se habla de un escenario tendencial o de una proyección de referencia— hasta el otro extremo, donde se caracterizan escenarios deseables con estructuras muy diferentes a las actuales. Entre estos escenarios extremos pueden figurar una variedad de escenarios intermedios. La imaginación y creatividad de quienes planifican deben conducir a la definición de escenarios que, por realismo operativo, tendrán que ser tecnológica, política, jurídica y económicamente viables para no caer en utopías.

e) Fines. Definición de fines (objetivos y metas) asociados a cada Uno de los escenarios. Los objetivos corresponden a la definición operativa de las características de un escenarios esta definición implica que los objetivos deben ser teóricamente alcanzables y que la aproximación de este alcance tendrá que ser medible. Las metas son objetivos cuantificados en el tiempo y en el espacio. Se pueden fijar metas a corto, mediano y largo plazos.

d) Medios. Definición de medios (políticas, estrategias, programas, tácticas, acciones, presupuestación) que supuestamente conducirán al sistema de su estado presente al escenario elegido.

Las políticas son reglas que se deben respetar durante la instrumentación de los medios. Las estrategias indican el modo de empleo de los medios, dada una serie de políticas y fines a alcanzar. Los programas son un conjunto de acciones que, puestas en práctica, deben llevar de un estado presente a uno futuro, al escenario elegido. Las tácticas indican el modo de ejecutar los programas. Las acciones asociadas a los programas consumen recursos, los cuales han de presupuestarse y aplicarse de acuerdo con la realización calendarizada de actividades, esto es, la programación de las actividades.

e) Evaluación y control. Elaboración de mecanismos de evaluación y control para medir en forma permanente los logros alcanzados y compararlos con los previstos; si se encuentran diferencias no tolerables entre lo deseado y lo logrado deberán identificarse las causas para corregirlas; esto último constituye un control (cibernético, administrativo o logístico, no policiaco).

Al convertirse el futuro en presente, el último paso de un ciclo de planeación (evaluación y control) se convierte en el primero del ciclo subsecuente (diagnóstico); de ahí que la planeación sea una cadena.

ACKOFF Russell L. "Concepto cambiante de Planeación", en Planeación de la empresa del futuro Ed. Limusa, México 2003, pp. 71-87

CONCEPTO CAMBIANTE DE LA PLANEACION

Planear: Preocuparse por encontrar mejor método para lograr un resultado accidental.

Ambrose Bierce

En el capítulo anterior se presentó un concepto de planeación que difiere significativamente de los conceptos que antes prevalecían. Es el concepto de a planeación considerada como una actividad dentro de la cual tiene lugar el desarrollo y no simplemente el de una actividad cuyos resultados pueden contribuir a éste.

Existe una diferencia todavía más radical entre quienes creen en la planeación y quienes no creen en ella, independientemente del concepto que tengan de esta actividad. Planear o no planear parece siempre ser cosa de temperamento, aun entre los animales. Recuerde la clásica fábula de la hormiga y el saltamontes. (En una versión moderna, poco conocida, James Joyce retorna el tema. Algunas personas se rehúsan a planear, al menos conscientemente. Prefieren dejar las cosas al azar. Sin embargo, estos antiplaneadores no pueden evitar que les alcance la planeación de los otros, por lo que frecuentemente resultan víctimas, más que beneficiarios de ésta. De esto deriva el lema previamente citado: Planear o ser planeado. Es cuestión de ele mental justicia permitir a la gente que planee para ella misma.

La mayor parte de la planeación convencional la realizan los planeadores profesionales, y está dirigida a los demás. Para ellos la planeación participativa significa tener en cuenta los deseos, esperanzas y expectativas de los demás, en la forma en que ellos, como expertos, los ven. Toman a los demás para someterlos a coacciones económicas, legales, morales y prácticas. Lo único que la mayoría de los planeadores profesionales creen que no pueden hacer es permitir la participación de los sujetos de su planeación. Los que planean piensan que permitir esto sería vulgarizar e proceso y rebajar ante los demás su competencia. Por el contrario, para nosotros la participación significa un compromiso directo en el proceso de planeación entre todas las personas que pudieran ser afectadas por ella directamente.

El concepto de planeación que se desarrollará en este libro difiere en otro modo significativo de los conceptos convencionales. La mayoría de los que planean creen que un plan es una agregación de soluciones para cada integrante en un grupo de problemas (amenazas y oportunidades), los cuales son enfrentados

independientemente. Así, un plan corporativo es considerado como una colección de planes preparados separadamente por cada una de las partes del todo. En contraste, el tipo de planeación propuesto aquí propone ir del todo a la interacción de las partes y, finalmente, a las partes mismas. Se cree que esta forma de actuar es la correcta ya que, de acuerdo con el concepto de la planeación, se trata de problemas interdependientes. Cuando no se trate de situaciones de este tipo, es decir, cuando la planeación se refiera sólo a problemas independientes, entonces sí podrán aplicarse soluciones independientes a cada uno de ellos.

Un conjunto de dos o más problemas interdependientes constituye un sistema. A este tipo de sistemas se les denomina problemáticas. Una problemática, como cualquier sistema, tiene propiedades que no tiene ninguna de sus partes. Estas propiedades desaparecen cuando el sistema es desmembrado. Además, cada parte de un sistema tiene propiedades que se pierden cuando se consideran separadamente. La solución para una problemática depende de cómo interactúen las soluciones para las partes. Así, un plan debe ser más que una agregación de soluciones independientes para las partes de una problemática global y sistemáticamente.

En síntesis, en este libro se considera a la planeación como un modo participativo de resolver un grupo de problemas interrelacionados, cuando se cree que emprende la acción apropiada, se pueden propiciar los resultados deseados.

UNA TIPOLOGIA DE LA PLANEACION

El concepto de la planeación que se desarrolla en este libro podrá comprenderse mejor si lo contrastamos con los conceptos alternativos que prevalecen corrientemente. Las diferencias esenciales entre

LAS CUATRO ORIENTACIONES BASICAS RESPECTO A LA PLANEACION

ORIENTACION	PASADO	PRESENTE	FUTURO
Reactivista	+	-	-
Inactivista	-	+	-
Preactivista	-	-	+
Interactivista	+/-	+/-	+/-

+ = actitud favorable. - = actitud no favorable.

estos conceptos derivan de sus orientaciones temporales. La orientación de algunos de los planeadores es hacia el pasado (reactiva). Otros están orientados hacia el presente (inactiva). Algunos otros se orientan hacia el futuro (preactiva) (ver la tabla 3-1). Existe

una cuarta orientación: la interactiva. Esta última orientación considera al pasado, al presente y al futuro como aspectos diferentes, pero inseparables, de la problemática para la que se planea; se concentra en todas las orientaciones al mismo tiempo. Está basada en la creencia de que si no se toman en cuenta los tres aspectos temporales de una problemática, el desarrollo será obstruido.

Las cuatro orientaciones básicas de la planeación son como los colores primarios: rara vez aparecen en su forma pura. La mayoría de las planeaciones, como los colores, son, mezclas; sin embargo, generalmente predomina una sobre las demás. En la mayoría de las empresas se pueden encontrar ejemplos de todas las orientaciones básicas. Además las orientaciones cambian de tiempo a tiempo, de persona a persona y de situación a situación.

Estas orientaciones no deben ser tomadas como tipos generales psicológicos o sociales, sino simplemente como modos convenientes de caracterizar ciertos métodos de administrar y planear. Por lo tanto, cuando hable de "inactivistas" "reactivistas"; etc., únicamente lo haré en sentido figurado.

Finalmente, debe quedar claro que existen cualidades positivas dentro del inactivismo, el reactivismo y el preactivismo, aun cuando por mi forma de dirigirme a ellos enfatice sus debilidades. A continuación trataré de mostrar en qué consiste cada una de estas orientaciones.

El reactivismo

A los *reactivistas* no les satisfacen las cosas tal como están, ni el modo en que ocurren. Prefieren las cosas tal como una vez estuvieron. Por lo tanto, buscan regresar a un estado anterior deshaciendo los cambios relevantes. Tienden a ser nostálgicos y a rodear de romanticismos el pasado. Cogidos en la marea del cambio, tratan de nadar contra ella, en un esfuerzo de retornar a la orilla de la que fueron arrancados. Tienden a entrar al futuro de cara al pasado, por lo que tienen una visión más clara del lugar de donde vinieron que del lugar hacia el cual se dirigen.

Como los reactivistas creen que la tecnología es la principal causa del cambio, la consideran su principal enemigo. A través de la historia se han resistido al progreso y han buscado el retorno a la "vida simple". Por ejemplo, en los primeros años de la Revolución Industrial, el movimiento Luddite de Inglaterra se dedicó a destruir las máquinas y las fábricas que sus miembros creían que estaban destruyendo su estilo de vida. Durante la Ilustración Francesa, Jean Jaques Rousseau condujo un movimiento de retorno a la naturaleza. En la Inglaterra Victoriana, John Ruskin y William Morris trataron de promover un alejamiento similar de la tecnología industrial. Más recientemente, en la década de los sesentas, muchos jóvenes disidentes regresaron a formar granjas primitivas, para liberarse del yugo de la moderna tecnología. Encontraron apoyo filosófico en los escritos de Jacques Ellul (28), un místico francés que atribuía la mayor parte de las enfermedades comunes a la tecnología, a la cual consideraba como una de las manifestaciones del demonio. Argüía que la tecnología ya

no está bajo el control de la humanidad y que, como el monstruo de Frankenstein, ahora se vuelve contra sus antiguos amos.

La metodología que el enfoque reactivista aplica a los problemas es la de la Era de la Máquina: todos los problemas actuales alguna vez no existieron; algo los originó. ¿Qué es lo que sucedió y cuál es su causa? Bastará con encontrar la causa, reprimirla, suprimirla o removerla, para que el problema desaparezca. Por ejemplo, cuando el alcoholismo se convirtió en un grave problema para los Estados Unidos de Norteamérica, después de la Primera Guerra Mundial, los reactivistas buscaron y encontraron la causa: el alcohol. A continuación trataron de prohibir su uso; sin embargo, esta "cura" no funcionó: sólo originó el tráfico ilegal del alcohol y, de paso, fomentó el crimen organizado, el cual se convirtió en un problema todavía más serio que el mismo alcoholismo. A pesar de este fracaso, cuando más tarde la afición a las drogas se convirtió en uno de los mayores problemas de los Estados Unidos de Norteamérica, los reactivistas presionaron para que se prohibiera su consumo, con iguales consecuencias.

Como los reactivistas son hostiles a la tecnología, generalmente apoyan las artes y las humanidades, en lo que C.P. Snow (76) llamó "la guerra de las dos culturas". Los reactivistas prefieren tratar con personas y valores en vez de hechos y eficiencia. Sus evaluaciones y juicios están enraizados en la moralidad, no en la ciencia. Se sienten más tranquilos pensando cualitativamente que cuantitativamente. Prefieren buscar las respuestas en la experiencia y la historia, no en los experimentos científicos. Estas personas asocian el conocimiento, la comprensión y la sabiduría con la edad, debido a que creen que la experiencia es el mejor maestro, y que el mejor lugar para adquirirla es "la escuela de la vida".

Como los administradores reactivistas se basan en la experiencia y en la historia; tienden a confiar más en las viejas formas de organización (generalmente prefieren las jerarquías autoritarias y paternalistas).

Creen que sus organizaciones son máquinas y las manejan de manera autocrática.

Aun cuando las organizaciones reactivistas tienen una administración piramidal, se planean de abajo hacia arriba. La planeación reactivista generalmente la inicia el ejecutivo principal quien, por ejemplo, ordena a los altos ejecutivos que elaboren con doce meses de anticipación un plan para la empresa.

Los altos ejecutivos instruyen a sus asistentes para que elaboren sus planes parciales con once meses de anticipación, con el fin de tener tiempo suficiente para integrarlos. Los gerentes del segundo nivel instruyen en forma similar a sus subordinados, dándoles diez meses para que les presenten sus planes. Este proceso continúa hasta llegar a los niveles más bajos de la organización. Al gerente de más bajo nivel prácticamente no se le da tiempo para preparar un plan. (Observe que este proceso corresponde al primer paso del análisis: reduce la empresa a sus elementos).

Los gerentes del nivel inferior empiezan la planeación listando las principales deficiencias de sus áreas. A continuación diseñan proyectos destinados a eliminar sus causas. Estiman los costos y beneficios de cada uno de los proyectos preparados y, con base en esto, establecen las prioridades. Finalmente seleccionan un grupo de proyectos, suponiendo que van a disponer de más recursos de los que actualmente

tienen. Los proyectos seleccionados son remitidos al nivel inmediato superior. Los jefes del nivel inmediato superior los ajustan elaboran sus propuestas, añadiendo frecuentemente "consideraciones de última hora", y los pasan al nivel inmediato superior. El proceso continúa hasta que un grupo de proyectos alcanza la punta de la pirámide, en donde se realiza una selección final, con lo que se completa el proceso analítico.

La planeación reactivista trata los problemas separadamente, no sistemáticamente, por lo que pasa por alto las propiedades esenciales del todo y muchas de las propiedades importantes de las partes individuales. Además, se basa en la creencia errónea de que si uno se deshace de lo que no quiere, se obtiene lo que se quiere. Esto obviamente es falso. Cuando los televidentes no desean ver algún programa, tratan de deshacerse de él cambiando de canal; no obstante, quizá en el otro canal captan un programa que les guste todavía menos.

La planeación en las organizaciones reactivistas normalmente se toma como una prerrogativa de la administración. Rara vez se asesoran de planeación profesional aun cuando al final sus planes sí los utilicen. La consulta (no digamos la participación) con todos los participantes ocurre muy raras veces.

La planeación reactivista tiende a ser ritual, como la danza de la lluvia que ciertas tribus de indios realizaban al final de un periodo de sequía. Este rito, aun cuando no tenía ningún efecto sobre el clima, hacía que se sintieran bien quienes participaban en él. Igualmente, en esta clase de empresas existe más interés en la danza que en el tiempo. Esto origina que, cuando se consultan expertos, lo que buscan es mejorar la danza, no el clima.

No es sorprendente que los productos y servicios de las empresas reactivistas tiendan a ser desplazados del mercado, en virtud de que el desarrollo tecnológico se encuentra en manos de otras empresas.

Los ferrocarriles constituyen un buen ejemplo. He escuchado a muchos ejecutivos de los ferrocarriles reaccionar ante las crisis diciendo que todos los problemas se resolverían si se eliminara a las compañías camioneras, y si obtuvieran más ayuda de ciertos organismos gubernamentales.

La orientación reactivista posee tres atractivos principales: Primero está el sentido y el respeto por la historia, de la que se pueden extraer algunas lecciones. Nada, de lo que ocurre es nuevo. Muchas cosas similares ya han ocurrido antes. En segundo lugar, produce una sensación de continuidad y evita los cambios abruptos. Finalmente, preserva las tradiciones, lo cual hace que se sientan seguros los que la poseen. La gente siente que pisa terreno familiar, lo que le proporciona una sensación de estabilidad, aun cuando el suelo bajo sus pies se esté desmoronando.

El inactivismo

Los inactivistas están satisfechos con las cosas tal como están. Aun cuando no desean retornar el pasado, no les agrada la forma cómo están evolucionando las cosas, por lo que tratan de impedir el cambio. Sus objetivos son la sobrevivencia y la estabilidad. Cogidos en la marea del cambio, tratan de anclarse y mantenerse en una posición fija.

Los administradores inactivistas no creen que las condiciones actuales sean las mejores posibles, pero piensan que son bastante buenas. Están satisfechos con las cosas tal como son, por lo que tratan de mantenerlas tal como están. Para ellos, basta con sentirse satisfechos.

Piensan que la mayoría de los cambios son temporales o ilusorios, y que sus negocios, aun en una situación inestable, recuperarán por sí solos su equilibrio. Por lo tanto, su política es "manos fuera". Creen que si se hace poco o nada, poco o nada ocurrirá; y eso es precisamente lo que desean.

Estas personas suponen que es la intervención de los otros en el curso de los acontecimientos, aunque esté bien intencionada, la que genera el desorden. Los inactivistas no reaccionan ante los embrollos creados por los demás, hasta que surgen las crisis; esto es, hasta que su supervivencia o estabilidad son amenazadas. Por esta practican administración de crisis y la habilidad para las situaciones de emergencia. Aun cuando se presenta la crisis, hacen lo menos posible para regresar al equilibrio. Estas personas no tratan de encontrar las causas de las crisis para eliminarlas, sólo procuran deshacerse de las amenazas. Los inactivistas tratan de eliminar el malestar que produce la enfermedad, en vez de buscar la causa, ya que creen que las organizaciones se curan por sí mismas si se les deja solas.

Los científicos políticos Hirschman y Lindblom (39) han formulado y defendido sistemáticamente las políticas inactivistas, a las que llaman "doctrina del incrementalismo disjunto". Aconsejan tratar cada problema por separado (disjuntamente), actuando sobre él lo menos posible. Algunas personas denominan a esta estrategia "el arte de salir del paso".

A pesar de lo que su nombre sugiere, los inactivistas son sumamente activos. Aun cuando no hay crisis (lo cual ocurre rara vez), invierten mucho tiempo en evitar que ocurran las cosas. Como algunos de los miembros de la organización desean hacer cosas que produzcan cambios; los inactivistas tratan de evitar esta posibilidad manteniéndolos ocupados. Por lo tanto, no es sorprendente que los inactivistas consideren a la burocracia y al papeleo como sus valiosos aliados. Además, padecen una obsesión por la compilación de datos, que es un proceso interminable, ya que no es posible reunir nunca todos los hechos. Esto constituye un buen pretexto para no tomar decisiones. A diferencia de los reactivistas, quienes están orientados hacia el pasado, los inactivistas simplemente se dejan llevar por la corriente de los acontecimientos. El proceso de actualización es una labor que puede mantener ocupado a un gran número de personas. Esta, sin embargo, puede ser una actividad sin ningún objetivo.

Como consecuencia de que el "ir pasando" es más importante para la administración inactivista que la experiencia; generalmente seleccionan a sus gerentes por su dominio de los hechos actuales, no por sus conocimientos históricos. Para lograr tal dominio, deben tener acceso a quienes "están al día". Las "conexiones" son consideradas más importantes que la competencia.

Probablemente el más eficiente instrumento del inactivismo es el comité, sin importar la forma que adopte: grupos de estudio, consejos, grupos de trabajo, comisiones, etc., esto hace posible ocupar gran número de personas en actividades que rara vez producen algún resultado. Cuando un comité se presenta con algunas recomendaciones, éstas generalmente se envían a otro comité, para que sean evaluadas y revisadas. Este proceso puede prolongarse hasta que el problema que lo originó ha cambiado tanto, que el trabajo del comité ya resulta obsoleto. Cuando las recomendaciones del comité son presentadas a tiempo y no pueden ser ignoradas, son aceptadas, pero no se le asignan suficientes recursos, así que su fracaso virtualmente queda asegurado. Tales acciones sólo se realizan por razones formales, sin que interesen sus resultados.

Las organizaciones inactivistas aprecian más las maneras que la eficiencia. Se preocupan de los convencionalismos, las costumbres, las reglas y la conducta correcta. Aprecian más la conformidad que la creatividad. La deslealtad es considerada como un pecado capital. Por estas razones, las organizaciones inactivistas tienden a convertirse en instituciones de medios autocráticos y fines democráticos. Las administraciones de estas instituciones se consideran como servidoras de sus propios participantes, particularmente de sus accionistas y sus clientes, y suponen que saben mejor que ellos cómo desempeñarse eficazmente. Persiguen la estabilidad tratando de ser indispensables para quienes sirven y para quienes les sirven.

El tipo de organización que mejor puede sobrevivir bajo una administración inactivista es la empresa subsidiada. Por esto es por lo que dichas empresas se resisten a que se evalúe su actuación. El inactivismo abunda en las dependencias gubernamentales, pero también en los departamentos de servicio de las empresas. Probablemente el mejor ejemplo de este tipo de administración se encuentra en las universidades, las cuales se caracterizan por ser más difíciles de modificar que un cementerio.

Las organizaciones inactivistas se desempeñan bien únicamente cuando las circunstancias que las rodean son favorables. Hay situaciones en las que es mejor no hacer nada que hacer algo. Algunos problemas se resuelven solos o desaparecen cuando no se actúa sobre ellos. Además, en un medio ambiente prácticamente incontrolable y turbulento, el no hacer nada a veces produce los mismos resultados que el tratar de hacer algo. Finalmente, debido a la cautela con que actúan estas organizaciones, raras veces cometen errores de proporciones catastróficas. Cuando mueren, mueren lentamente.

El preactivismo

El preactivismo es el estilo dominante de la administración actual de los Estados Unidos de Norteamérica. Sus adherentes no desean regresar a un estado previo o disponer las cosas tal como eran. Creen que el futuro será mejor que el presente y el pasado. Por lo tanto, buscan acelerar el cambio, para explotar las oportunidades que traiga. Tratan de navegar con la marea, para desembarcar en algún lugar en donde nadie haya llegado antes; una vez en este lugar, tratarán de reclamar su derecho de propiedad y de cobrar peaje a los que lleguen después.

Al igual que los reactivistas, los preactivistas piensan que la tecnología es la principal causa del cambio; sin embargo, a diferencia de los primeros, piensan que el cambio es bueno, por lo que ven con buenos ojos la tecnología. Creen que existen pocos problemas que la tecnología no pueda resolver. Así, para los reactivistas, los preactivistas son identificados como 105 tecnócratas que están tratando de empujarnos a un precipicio, en cuyo fondo se encuentra el infierno tecnológico. Para los preactivistas, los reactivistas son unos románticos incurables y unos humanistas utópicos, quienes se resisten a lo inevitable y están fuera de la realidad.

A diferencia de los inactivistas, los preactivistas no desean establecerse e ir la pasando; los preactivistas son perfeccionistas. En su búsqueda de lo mejor, ponen toda su confianza en la parafernalia que la ciencia y la tecnología pueden proporcionar. Se sienten cautivados por técnicas tales como la programación lineal, la planeación y la elaboración de presupuestos por programas, los análisis de riesgos y los estudios de costo-eficiencia. Tienden a tratar cada nueva técnica o tecnología como una panacea.

Como los preactivistas creen que el desarrollo tecnológico hará el futuro muy diferente del pasado, conceden poca importancia a la experiencia. Sólo confían en el experimento. Para los preactivistas, la experiencia es un maestro lento, impreciso y ambiguo. Consideran a las organizaciones como organismos, y las estructuras como entidades de fines autocráticos y medios democráticos. Este tipo de empresas cree en la administración por objetivos, por lo que tiende a ser liberal con los medios, descentralizada e informal. La empresa preactiva valúa más la inventiva que la conformidad, y le agrada ser la primera en probar las cosas nuevas. Su principal objetivo es el crecimiento, hacerse más grande y producir más productos que cualquier otra: ser la número uno.

La planeación en una organización preactiva consiste en predecir el futuro y prepararse para él. La preparación consiste en dar los pasos necesarios para minimizar o evitar las amenazas del futuro y, de ser posible, explotar las oportunidades futuras. A los preactivistas les preocupa más perder una oportunidad que cometer un error. A diferencia de los inactivistas, creen que los errores de comisión son menos costosos y fáciles de corregir que los errores de omisión.

De las dos partes de la planeación, la predicción y la preparación, la primera es la más importante para los preactivistas, quienes creen que es más difícil predecir con precisión que prepararse eficientemente para un futuro predicho con precisión. No tiene objeto prepararse adecuadamente para un futuro azaroso. Debido a esto, los preactivistas realizan grandes esfuerzos por mejorar el pronóstico apoyando el desarrollo de la "futurología", así como de los nuevos métodos de tratar de prever el futuro. Sus oráculos generalmente se visten con bata de científico y se auxilian con computadoras.

La planeación preactivista, a diferencia de la reactivista, se hace de arriba hacia abajo. Comienza generalmente con una predicción de las condiciones del medio ambiente, realizadas por un consejo profesional de planeación. A continuación, los altos ejecutivos preparan una lista de los objetivos de la corporación y formulan una estrategia para

toda la organización. Después pasan sus lineamientos al siguiente nivel, en donde los objetivos de éste se integran en programas para desarrollo futuro (un programa es un conjunto homogéneo de proyectos). Finalmente, estos programas son pasados al nivel inferior, y el proceso se repite.

Sobre la precisión de los pronósticos

Como la planeación preactiva depende críticamente de la precisión de los pronósticos, es importante comprender las condiciones bajo las que se pueden obtener predicciones perfectamente confiables. Existen tres de estas clases de condiciones.

Primero, si un sistema y su medio ambiente no han cambiado ni pueden cambiar, y si conocimos su estado en algún punto del tiempo, podremos, por supuesto, conocer su estado en cualquier otro punto del tiempo, aun si este punto se encuentra en el futuro. Claro está, estas condiciones nunca se dan y, aún si se presentaran, no sería posible realizar preparativos ya que éstos requieren cambios.

El segundo caso en el que se puede hacer un pronóstico perfectamente preciso es cuando, tanto el sistema como el medio ambiente, obedecen determinísticamente las leyes de causa y efecto en todo tiempo, siempre y cuando las leyes que los rigen sean perfectamente conocidas. Esto fue aceptado únicamente durante la Era de la Máquina. Además, si un sistema está sujeto al determinismo, no puede ser cambiado, por lo que cualquier tipo de preparación para el futuro carece de sentido. Los preparativos previos presuponen la posibilidad de elección; el determinismo, sin embargo, excluye por completo esta posibilidad.

En el tercer caso en el que se predecirá perfectamente el futuro, sería teniéndolo bajo completo control; esto es, si uno fuera omnipotente. Si este fuera el caso, no tendría sentido predecirlo, y que se podría fabricar el futuro deseado.

En las primeras dos situaciones es posible la predicción, pero no la preparación. En la tercera aun cuando uno se podría preparar perfectamente, no tendría objeto hacerlo. Por lo tanto, siempre existirá indeterminación en la planeación preactivista: en los casos en que se pueda pronosticar con precisión, no se pueden hacer preparativos; por el contrario, si es posible hacer preparativos eficaces, no tiene objeto pronosticar.

Los planeadores preactivistas no creen que esto constituye un dilema. Responden destacando que lo que ellos predicen no es el futuro del sistema para el que planean, sino el de su medio ambiente, el cual no pueden controlar. Predicen el futuro del medio ambiente y preparan su sistema. Desafortunadamente, esto sólo sería posible si suponemos que el medio ambiente está sujeto al determinismo, mientras que el sistema (el cual está inmerso en el medio ambiente) sí tiene opción. Lo anterior no es posible: todas las partes de un sistema determinístico están sujetas al determinismo.

Los preactivistas todavía podrían argumentar que, por ejemplo, no se pronostica con toda precisión el clima, pero sí es factible prepararse para afrontar sus rigores. No obstante, únicamente se pueden hacer preparativos para defenderse del clima debido a que dichos preparativos no lo afectan. Esto, sin embargo, no ocurre durante la

planeación de las actividades de una empresa, ya que lo que hacen las compañías sí tiene efectos sobre sus medios ambientes. El pronóstico es tan imperfecto precisamente porque la planeación de la empresa afecta lo que pronostica.

Los preactivistas, finalmente, podrían argüir que el futuro no está sujeto al determinismo, por lo que no puede predecirse con toda precisión. Por lo tanto, lo único que se puede prever son los posibles futuros y, en algunos casos, su probabilidad de ocurrencia. A continuación se podrá planear para cada uno de estos futuros, e implantar las medidas que requiera el futuro que se materialice. A esto se le denomina planeación contingente. Es útil cuando se pueden identificar todos los posibles futuros, y si es que existen suficientes recursos para prepararse para cada uno de dichos futuros. Desafortunadamente, los principales cambios del medio ambiente de un sistema son los que menos se pueden pronosticar.

En la historia reciente se pueden observar ejemplos de tales cambios: el cierre del Canal de Suez, el descubrimiento de petróleo en el Mar del Norte y en México y la inflación de los precios de los granos posterior a la gran venta de estos alimentos que los Estados Unidos de Norteamérica hicieron a la Unión Soviética. El número de posibles futuros es demasiado grande para identificarlos por separado. Es difícil que los eventos críticos ocurran con toda certeza, precisamente porque esto implica elección. La elección es creativa y, por lo tanto, impredecible. Al taparse con una elección predecible, ya no se trata propiamente de una elección.

Probablemente la mayor dificultad con la que se enfrenta la planeación preactivista deriva del hecho de que mientras más largo sea el periodo que se trata de pronosticar, mayor será el margen de error. Esto resulta evidente, por ejemplo, en los pronósticos meteorológicos. Así, la preparación eficiente sólo puede tener sentido cuando se trata de pronósticos de periódicos breves. La planeación basada en la predicción no puede funcionar adecuadamente más que para éstos.

A pesar de los problemas metodológicos inherentes a la planeación preactivista, ésta parece ser muy atractiva para la mayoría de los administradores y planeadores norteamericanos, como lo demuestra su gran número de adherentes. Aun cuando su utilidad es innegable, su gran atractivo radica en que todo mundo la asocia con la ciencia y la tecnología modernas, las cuales son su fuente de prestigio. Los preactivistas sienten predilección hacia ella debido a que les proporciona la sensación de que están avanzando hacia el futuro. Se preocupan por el futuro porque sienten que lo tienen a mano.

A diferencia de los reactivistas y de los inactivistas, quienes se encuentran firmemente enraizados en la Era de la Máquina, no se dan cuenta de que está teniendo lugar un cambio de era, los preactivistas saben que algo está ocurriendo, pero no tienen una idea clara de qué es. Aceptan y aplican la tecnología de la Era de los Sistemas, pero la aplican a situaciones conceptuadas en términos de la Era de la Máquina. Además, todavía retienen la metodología de la Era de la Máquina. A ellos me refería cuando

hablaba de ciertas personas que tienen un pie en cada era, por lo que sienten una tensión cada vez mayor, a causa de la separación de dichas épocas.

La cuarta orientación, el interactivismo, surge de un esfuerzo consciente por desarrollar una metodología de la administración y la planeación firmemente en la Era de Los Sistemas.

El interactivismo

Los interactivistas (a veces denominados proactivistas) no desean retornar a un estado previo, prolongar la situación actual, ni acelerar la llegada del futuro. Aun cuando la aceptación de todas las orientaciones parezca implicar cierto cinismo o resignación hacia el mundo, la realidad es diferente. Los interactivistas niegan lo que implícitamente suponen los inactivistas, los reactivistas y los preactivistas: que el futuro está fuera de control en gran parte, porque lo único que puede controlarse hasta cierto punto es el propio futuro.

Los interactivistas creen que el futuro puede ser influenciado por lo que uno hace y por lo que los demás hacen, del mismo modo como las acciones pretéritas modificaron el curso del presente. Los interactivistas piensan que el futuro está sujeto a la creación. De aquí que consideren a la planeación como el diseño de un futuro deseable de la invención de los métodos para llegar a él.

Como se dijo con anterioridad, los inactivistas tratan de sujetarse a una posición firme para no ser arrastrados por la marea. Los reactivistas, por su parte, nadan contra la corriente. Finalmente, los preactivistas tratan de avanzar con la marea, para llegar primero. La actitud del interactivista es muy diferente: trata de controlar la marea. Esto puede parecer imposible, pero no hay que olvidar que el hombre logró cambiar la dirección de algunos ríos, cambió el lecho de otros y convirtió en tierra cultivable lo que antes era parte del océano.

Los interactivistas, a diferencia de los reactivistas, no ven la tecnología y el cambio como males. A diferencia de los preactivistas, no los consideran siempre buenos. Los efectos de la tecnología, dependen según ellos de la forma en que se les utilice su buen o mal uso está sujeto a su vez, de consideraciones tanto científicas como humanísticas. La ciencia, desde el punto de vista de los interactivistas, involucra la búsqueda de similitudes entre cosas que aparentemente son diferentes. El arte, por el contrario, debe buscar diferencias entre cosas que aparentemente son iguales. La ciencia busca lo general, mientras que el arte va tras lo único. Como las dos caras de una moneda, ambos son distintos, pero no separables, aun cuando, en ciertos casos, podamos mirar a uno sin mirar al otro.

Se requieren dos cosas para enfrentar eficientemente cualquier situación problemática. La primera es determinar lo que la nueva situación tiene en común con otras situaciones que se enfrentan anteriormente. Esto indica qué parte del conocimiento es aplicable al nuevo caso. En este aspecto, la ciencia capacita para hacerla. La segunda,

es saber en qué aspectos la nueva situación que se encara es única, por lo que requerirá conocimientos que aún no se tienen. En este aspecto las artes y las humanidades vendrán a nuestra ayuda. En otras palabras, las artes y las humanidades revelan las preguntas

que deben ser respondidas y los valores que deben ser obtenidos. La ciencia, por su parte, proporciona respuestas a estas preguntas, así como métodos para perseguir estos valores. (Una cultura tecnocrática corre el riesgo de obtener soluciones correctas para problemas falsos. Una cultura humanística corre el riesgo de encontrar soluciones incorrectas para preguntas legítimas).

Como los preactivistas, los interactivistas confían más en la experimentación que en la experiencia, para encontrar soluciones a los problemas de cualquier tipo. No obstante, al igual que los reactivistas, también confían en la experiencia, más que en el experimento, para revelar problemas que requieren solución.

Los inactivistas desean desempeñarse medianamente bien: satisfacen. Por su parte, los preactivistas desean desempeñarse lo mejor posible: optimizan. Los interactivistas, en cambio, desean desempeñarse en el futuro mucho mejor de lo que pueden hacerla en el presente: idealizan. Así, los interactivistas tratan de perfeccionar su trabajo cada vez más; tratan de mejorar en general, no en un aspecto en particular. Su objetivo es maximizar su capacidad para aprender y para adaptarse: desarrollarse.

El aprendizaje y la adaptación se consideran como requerimientos clave, debido al ritmo creciente al que está cambiando la sociedad. Ningún problema social o corporativo puede esperar su solución mucho tiempo. Además, la eficacia de la solución decrece a medida que se incrementa el cambio. Por otra parte, la solución a cualquier problema crea uno nuevo y frecuentemente, varios. El progreso de la ciencia, por ejemplo, se debió tanto a la progresión de los problemas simples hacia los complejos, como a la progresión de las soluciones complejas hacia las simples.

Recordemos que los inactivistas se concentran sobre las cosas que no deben hacerse (evitan errores de comisión) y que los preactivistas se afocan sobre lo que debe hacerse (evitan errores de omisión). Los interactivistas tratan de evitar ambos, pero están más interesados en otros tipos de errores, los cuales generalmente pasan desapercibidos; estos errores consisten en hacer preguntas equivocadas o en tratar de resolver problemas inexistentes o irrelevantes. Los interactivistas creen que se cometen más errores por la incapacidad de planificar los verdaderos problemas, que por la dificultad de resolverlos.

Los interactivistas creen que la incapacidad para encontrar los verdaderos problemas radica en que uno no está cabalmente consciente de qué cosa es lo que realmente se quiere. Los seres humanos no sólo persiguen fines; también persiguen ideales. Sin embargo, generalmente no se toma en cuenta esta característica de los seres humanos en todos los tipos de planeación, excepto en la planeación interactiva.

La gente suele perseguir tres tipos de fines:

1. Las metas. Las metas son los fines que podemos esperar alcanzar dentro del periodo cubierto por la planeación.

2. Los objetivos. Los objetivos son los fines que no esperamos alcanzar dentro del periodo planeado, pero sí en una fecha posterior. Hacia estos fines es posible hacer ciertos progresos dentro del periodo para el que se planea.

3. Los ideales. Los ideales son los fines que creemos inalcanzables, pero hacia los cuales pensamos que es posible avanzar durante y después del periodo para el que se planea.

La planeación debiera incluir explícitamente los tres tipos de fines, pero rara vez ocurre así. Dependiendo de qué tipos de fines toma en cuenta, la planeación se puede clasificar en: operacional, táctica, estratégica o normativa (ver la tabla).

La planeación operacional consiste en seleccionar medios para perseguir metas que son dadas, establecidas o impuestas por una autoridad superior, o que son aceptadas por convenio. Por ejemplo, planear para producir una cantidad de un producto especificado por una autoridad superior. Este tipo de planeación generalmente es a corto plazo.

Los inactivistas prefieren la planeación operacional, aun cuando, en general, son enemigos de todo tipo de planeación. Su meta (mantener las cosas tal como están) les es impuesta, pero son ellos quienes deben seleccionar los medios para que ésta sea alcanzada.

La planeación táctica consiste en seleccionar medios y metas para perseguir objetivos dados, establecidos o impuestos por una autoridad superior, o que son aceptados por convenio. Por ejemplo, si el objetivo de la compañía es obtener la supremacía en ventas dentro de los siguientes diez años, dicho objetivo puede ser impuesto al departamento de ventas. Este departamento decidirá entonces si su compañía puede alcanzar a la compañía competidora con mayores ventas asignándose determinado volumen de ventas (su meta) para el periodo cubierto por su plan. A continuación seleccionará los medios por los que tratará de alcanzar dicha meta. Este tipo de planeación tiende a ser a mediano plazo.

Los reactivistas son quienes prefieren la planeación táctica. Deben seleccionar los estados previos a los que desean retornar (sus metas) y, por supuesto, los medios para alcanzarlas.

La planeación estratégica consiste en seleccionar medios, metas y objetivos. En este caso los ideales son dados o impuestos por una autoridad superior, aceptados por convenio o no formulados, como ocurre con más frecuencia.

TABLA 3-2. TIPOS DE PLANEACION y POSTURAS DE PLANEACION

Tipos de	Medios	Metas	Objetivos	Ideales	Asociados
----------	--------	-------	-----------	---------	-----------

Planeación					con
Operacional	elegidos	impuestas	impuestos	impuestos	Inactivismo
Táctica	elegidos	elegidas	impuestos	impuestos	Reactivismo
Estratégica	elegido	elegidas	elegidos	impuestos	Preactivismo
Normativa	elegidos	elegidas	elegidos	elegidos	Interactivismo

Este tipo de planeación tiende a ser de largo alcance.

Los preactivistas son los más afectos a la planeación estratégica y su visión abarca un periodo más amplio que el que cubre la planeación. En este sentido, los preactivistas tienen un horizonte más amplio que los reactivistas y los inactivistas.

La planeación normativa requiere la selección explícita de medios, metas, objetivos e ideales. Este tipo de planeación cubre un periodo indefinido. No tiene horizonte fijo. Los interactivistas son quienes realizan la planeación normativa. Como se verá más adelante, en esta planeación el papel de los ideales no sólo es importante: es clave.

Los cuatro tipos de planeación: operacional, táctica, estratégica y normativa, están cada vez más extendidos. La planeación operacional no sólo es la de menor alcance, sino que tiende a afocarse sobre los pequeños subsistemas de la organización para la que planea, tratando los a cada uno en forma independiente. La planeación táctica tiene una perspectiva de alcance intermedio, y se enfoca principalmente sobre las interacciones dentro de la organización como un todo. La planeación estratégica es de más largo alcance, y engloba no sólo las relaciones internas, sino también las relaciones entre la organización como un todo y su medio ambiente "transaccional", con el cual interacciona directamente y sobre el cual tiene cierta influencia. La planeación normativa se extiende por un periodo indefinido, y tiene que ver con todas las relaciones internas y externas, incluyendo las relaciones entre la organización y su medio ambiente contextual, sobre el cual no tiene influencia, pero del cual sí recibe influencia.

La presentación que hice de las cuatro orientaciones respecto a la planeación fue, obviamente, influida por mis simpatías hacia la planeación interactiva, ya que, pienso, es la que proporciona la mejor oportunidad para enfrentar eficientemente el cambio acelerado, la creciente complejidad organizacional y la turbulencia del medio ambiente. Además, es la única de las cuatro orientaciones que da énfasis explícito al desarrollo individual, organizacional y social, así como al mejoramiento de la calidad de la vida.

AGUILAR, José Antonio. Alberto Block. Planeación Escolar y Formulaciones de Proyectos: Lecturas y ejercicios. 2^a ed. México. Trillas.1990. pp. 41-95

PROCESO DE PLANEACIÓN

BENEFICIOS DE LA PLANEACIÓN

El punto de vista que adoptamos aquí es que, si se utilizan buenos procedimientos de planeación, el resultado de la planeación formal habrá de ser cierto número de claros beneficios para cualquier empresa que busque crecer y prosperar en un medio que cambia rápidamente. El uso de la planeación:

- a) alienta el pensamiento sistemático de la dirección viendo hacia
- b) el futuro,
- c) lleva a una mejor coordinación de los esfuerzos de la empresa, lleva al establecimiento de normas de actuación para el control,
- d) hace que la empresa afine los objetivos y políticas que la orientan,
- e) da como resultado una mejor preparación para acontecimientos súbitos, y
- f) proporciona a los ejecutivos participantes un sentido más vivo de cuáles son sus responsabilidades recíprocas.

SISTEMA DE PLANEACIÓN

Cualquiera que sea el tipo o nivel de la planeación, su sistema lo constituye una serie de pasos. Una progresión conveniente sería:

Diagnóstico: Pronóstico: Objetivos: Estrategia: Táctica:

Control

Diagnóstico

¿Cuál es la situación actual de la empresa y por qué? ¿A dónde se dirige la empresa?

¿A dónde debería dirigirse la empresa?

¿Cuál es el mejor modo de llegar al punto señalado? ¿Qué acciones específicas deberán emprenderse, por quién y cuándo?

¿Qué medidas deberán vigilarse que sean indicadores de si la empresa está teniendo éxito?

El sistema de planeación comienza con un intento, por parte de la empresa, de apreciar su situación actual en el mercado y los factores determinantes de la misma. Esta apreciación reclama que se originen e interpreten datos acerca de los niveles absolutos de ventas y de la parte del mercado propia de la empresa, y las tendencias recientes de tales niveles, determinado todo ello por productos, territorios y otros desmenuzamientos.

Pronóstico

Además de diagnosticar correctamente su actual posición, la empresa tiene que apreciar también dónde probablemente irá a dar si continúan en vigor sus políticas actuales y las tendencias del mercado.

La premisa que sirve de base al pronóstico es que el futuro es, en parte, predecible; sus semillas están en el presente. Basándose en la dolencia actual del paciente y en el conocimiento clínico del curso futuro de la misma, el médico prevé lo que le sucederá al paciente si no se pone coto al mal. En los asuntos económicos, el progreso de los síntomas es menos rígido, pero no totalmente desconocido. Se tienen que hacer más suposiciones, pero esto no niega el valor de un pronóstico. . .

Objetivos

Si a una empresa no le gusta el cuadro de hacia dónde va avanzando, tiene que definir de nuevo a dónde quiere ir y cómo habrá de llegar a ello. Esto no quiere decir que tenga que cambiar sus metas fundamentales ni su filosofía, aunque también esto puede verse afectado.

1 Algunas veces, el diagnóstico y el pronóstico se suman en una parte llamada análisis de situación; en otras ocasiones, la estrategia y las tácticas se suman en una fase llamada programación.

Estrategia

"El ajedrez es un juego en el que ir a la deriva entre una jugada y la siguiente es seguro que conduce al desastre. Tiene importancia vital establecer un plan de campaña." 2 Lo mismo puede decirse de las empresas. Toda empresa funciona dentro de un medio competidor y tiene que proceder a una adaptación competidora respecto a sus oportunidades. Las jugadas específicas, a las que podríamos llamar táctica, tienen que estar orientadas por una estrategia general. La estrategia se ocupa del plan general para alcanzar los objetivos, mientras que la táctica precisa las jugadas (o movimientos) específicas.

Es fácil apreciar de inmediato el inmenso número de posibles estrategias alternativas.

¿Cómo habrá de escoger una empresa una estrategia de entre la enorme cantidad de las que son posibles? Un punto de vista sostiene que la empresa deberá imitar la estrategia de sus rivales que logran más éxito. Un punto de vista contrario sostiene que la empresa deberá crear una estrategia que represente una desviación impresionante respecto a las estrategias rivales corrientes.

Táctica

Los objetivos de la empresa indican en qué posición quiere estar; la estrategia indica el camino que se propone seguir; la táctica indica los medios determinados que habrá de utilizar.

En general, el plan en sí pasa por encima de los cálculos y el razonamiento que le sirven de fundamento, y sólo enuncia la táctica o el programa resultante. Típicamente, el programa será la sección más rebuscada del plan. Habrá una declaración de cuáles serán los recursos que se pondrán a disposición de cada unidad operante de la empresa (divisiones y/o departamentos), cuáles serán las acciones específicas que habrán de seguirse, cuándo habrán de emprenderse y quién habrá de emprenderlas. Dicho en otras palabras, la táctica tiene que quedar establecida, presupuestada y programada.

Control

El plan a largo plazo representa la mejor visión que la dirección -tiene, en el momento de la planeación, de un adecuado conjunto de objetivos, estrategias y tácticas. Se basa en un detallado conjunto de supuestos y esperanzas cuya validez sólo quedará puesta en claro con el correr del tiempo. En realidad, las más de las veces se producirán durante el periodo de planeación, acontecimientos que invalidarán algunos de los supuestos incluidos en el plan. Esto significa dos cosas:

en primer lugar, que el plan tiene que incluir una sección de control que especifique el tipo de vigilancia que estará en vigor para comprobar lo apropiado del plan; y en segundo lugar, que la compañía podría preparar uno o más subplanes contingentes que redujesen el tiempo de su reacción ante nuevos problemas.

La sección de control del plan deberá establecer normas de actuación que habrán de comprobarse periódicamente, para que aseguren que la estrategia y la táctica de la empresa están llevando a que se alcancen los objetivos de la misma.

MIKLOS TOMAS. Tello Elena. Una estrategia para el logro empresarial.
Ed. Limusa, México. pp. 25-33

El modelo de planeación interactiva

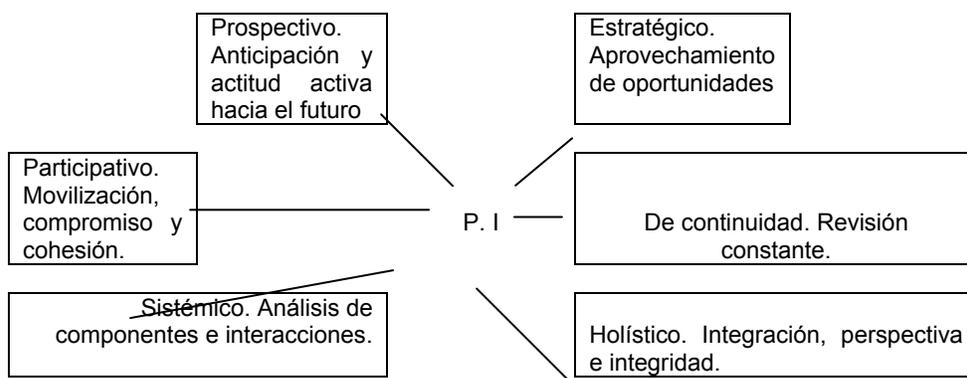
Con base en la situación actual y los retos futuros de las organizaciones, se seleccionó el ejercicio de la planeación como instrumento fundamental por medio de un modelo interactivo, cuyo propósito será ordenar, racional y congruentemente el conjunto de acciones que deban ejecutarse para cumplir con los objetivos y metas de la empresa.

¿Cuáles son los principios del modelo de planeación interactiva?

La planeación interactiva "se orienta hacia la obtención de un control sobre el futuro". Consiste fundamentalmente en el diseño de un porvenir deseable y la selección o creación de alternativas para lograrlo.

Los principios del modelo de planeación interactiva son seis (Fig. 1): Principio prospectivo; principio participativo; principio sistémico; principio de continuidad; principio estratégico; y, principio holístico.

Figura 1. Principios del modelo de planeación interactiva (P.I.)



Principio prospectivo

Se inicia a partir de considerar el futuro como horizonte abierto, susceptible no sólo de ser diseñado sino también construido. En planeación este estilo funciona a la inversa del procedimiento tradicional, ya que este último se inicia con la caracterización de los futuros factibles para después seleccionar el más adecuado.

Bajo el principio prospectivo se determina el futuro deseado, se diseña creativa y dinámicamente, sin considerar el pasado y el presente como restricciones, los cuales se incorporan en una segunda fase al confrontarse con el futuro, para que con base en ello se analicen y exploren los futuros factibles con el fin de que se seleccione el más satisfactorio.

Con este principio se aporta una serie de elementos al proceso de toma de decisiones, ya que identifica peligros y oportunidades de una determinada situación futura; además, permite ofrecer políticas y acciones alternativas, aumentando de esa manera el grado de elección. También prepara a la gente para que viva en un mundo cambiante y la estimula para que emplee su imaginación y creatividad y logre un mejor futuro.

Principio participativo

La riqueza y el beneficio de un ejercicio de planeación se encuentra más en su proceso que en el producto. Esto es, entre otros elementos la participación e implementación en su diseño.

Este principio se encuentra bastante relacionado con el principio prospectivo del modelo de planeación interactivo, en virtud de que parte de la necesidad de una visión compartida del futuro, en donde se motiva a los involucrados a que conozcan y valoren la relación entre lo que aquél realiza y lo que otros hacen, así como los efectos de sus acciones sobre la realidad en su conjunto.

"La planeación efectiva no se puede hacer para una organización; debe ser hecha por ella". Sin embargo, es pertinente destacar la importancia de la participación no sólo como una "forma moderna" de llevar a cabo algunas acciones o ejercicios, sino como una función interna de trabajo en la que la información, el compromiso, la responsabilidad y la comprensión constituyen elementos clave para contribuir en las mejorías del desempeño total y, por consecuencia, en un mayor nivel de competitividad y excelencia.

Principio sistémico

El modelo considera prioritario el análisis y funcionamiento sistémico con el propósito de obtener un incremento en la eficacia y en la relevancia.

En este sentido, cabe destacar que no se trata únicamente de conocer o consolidar los componentes de la organización, sino de enfatizar, dilucidar y valorar las actuales interacciones.

Este elemento sistémico se encuentra asociado con el principio holístico, ya que es fundamental considerar a la empresa como un todo, darle retroalimentación y alentar la comunicación e interacción entre sus elementos con el fin de que se logre una mayor calidad en su función y servicio.

Principio de continuidad

Conlleva la presencia de actitudes dinámicas, creativas y sistemáticas. Implica la capacidad de aprendizaje del sistema y una adaptación constante hacia las nuevas demandas y requerimientos. Dado que los sistemas y su entorno se modifican constantemente no existe ningún plan que conserve su valor con el tiempo. "Por tanto, los planes deben actualizarse, extenderse y corregirse frecuentemente si no es que continuamente." Debe permanecer atento a los' cambios reales y posibles para identificar el desempeño real con lo planeado e identificar las causas de desviación y las medidas correctivas y preventivas adecuadas.

Principio estratégico

En éste destacan dos aspectos básicos: información y sensibilidad. El primero engloba la necesidad de generar, analizar y circular información prioritaria y significativa, tanto en una perspectiva inmediata como de largo alcance. Esta guía conceptual y analítica coadyuvará al surgimiento de respuestas y actitudes anticipatorias, así como a reforzar el compromiso y acción del sistema en su conjunto. El segundo se refiere al nivel de sensibilidad no sólo para analizar las oportunidades sino para aprovecharlas y/o crearlas, rebasando la sola reacción coyuntural. '

Principio holístico

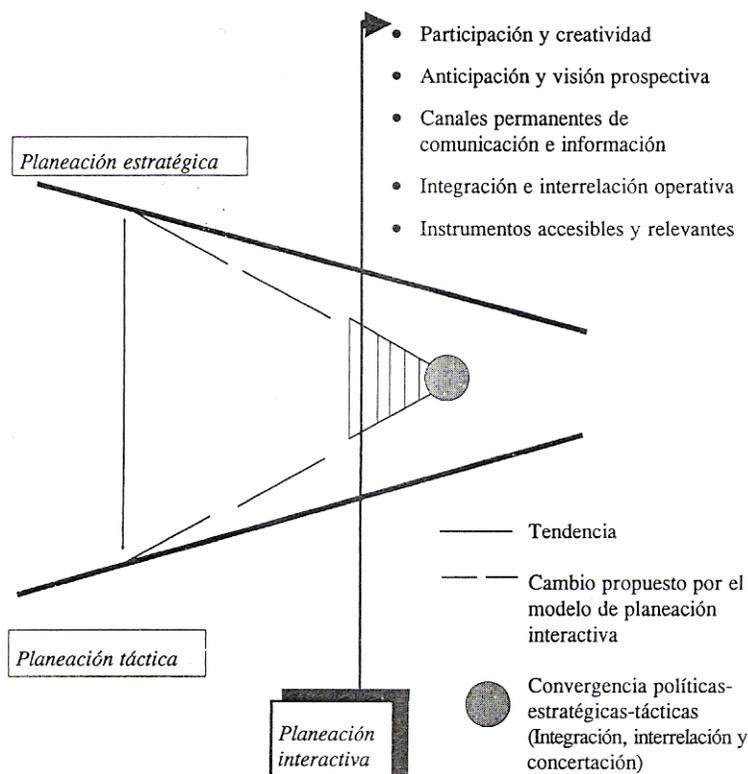
Implica tanto la perspectiva global como la integridad e integración del sistema. La perspectiva global significa mirada sistemática, donde cada elemento con sus propiedades y comportamientos desempeñan un rol importante en un marco amplio. Es necesario enfatizar tanto el modo en que los casos interactúan como las circunstancias mismas, ya que la comprensión de las partes y su vinculación contribuyen a la comprensión del todo. Así, del estudio de la influencia mutua (de la parte y el todo), resulta un componente analítico por medio del cual pueden captarse -por lo menos parcialmente, aunque parezca antagónico- las complejidades presente y futura.

Por su parte, la integración se asocia tanto con el compartir una meta común en cuanto con la coordinación e interdependencia necesaria para logrado.

Finalmente, el elemento de integralidad de este principio se refiere a la consideración de los diversos aspectos, funciones y niveles de la empresa, así como al entorno donde

se desarrolla. Debe señalarse que lo anterior conlleva los enfoques cualitativo y cuantitativo. Así, estos principios del modelo de planeación interactiva mantienen un alto grado de interdependencia, la cual deberá pernear la operación.

Figura 2. Cambio propuesto por el modelo de planeación interactiva



¿Qué se propone?

El cambio general propuesto por el modelo puede sintetizarse en la modificación de la tendencia del proceso de planeación (Fig. 2) por medio de la participación, creatividad, integración e interrelación operativa (Fig. 3), comunicación e información, con una visión prospectiva y de anticipación.

Es decir, un modelo de planeación participativo, holístico, continuo, integral, prospectivo y estratégico que conjunte la función y el rol de la empresa, la situación actual del sistema focal y de campo, la infraestructura y el desarrollo institucional ¡Y la imagen deseable y posible que deban lograrse en los próximos años.

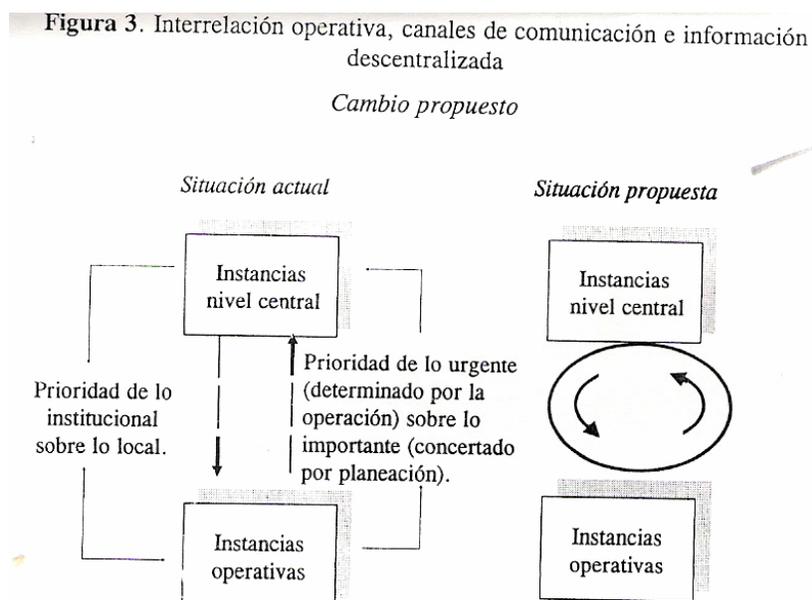
Por otra parte, en congruencia con la función social y objetivos de la empresa o institución, es necesario que se definan las acciones fundamentales que ubicarán el modelo dentro del contexto interactivo de operación. El marco de normatividad se establece mediante las siguientes acciones:

- Concebir a la planeación como el método adecuado para facilitar el diseño y ejecución de las reformas necesarias (por ejemplo con fines sociales) y para agilizar la toma de decisiones.
- Fortalecer las tareas de instrumentación del plan institucional que se formalizará por medio de la programación, la presupuestación, la evaluación y el control del proceso.
- Promover la participación organizada de las entidades y órganos de la empresa en todos los niveles y etapas del proceso de planeación.
- Considerar que la tarea de planeación es fundamental.
- Diseñar instancias debidamente habilitadas para la ejecución, evaluación y control del plan, evitando la burocratización del proceso.
- Concertar en una sola instancia, sin que prevalezca un criterio centralista, la definición de las etapas de planeación, de manera que sea posible derivar el corto plazo del horizonte de largo y mediano plazos. .
- Descentralizar el proceso a los distintos niveles y delegar facultades para convenir prioridades y plazos de cumplimiento, de acuerdo con cada ámbito de competencia.
- En el caso de las empresas públicas, vincular los criterios de prioridades de planeación regional del Gobierno Federal con las políticas y lineamientos estratégicos institucionales, a nivel nacional y regional.
- Asegurar la congruencia necesaria entre los componentes y las etapas del sistema de planeación.
- Establecer mecanismos adecuados de coordinación entre las distintas dependencias y entidades conforme a las prioridades nacionales, sobre todo, en el caso de la empresa pública.
- Conceder la mayor prioridad al esfuerzo de instrumentación del plan sobre las consecuentes tareas de evaluación y control.
- Generar la infraestructura de información, investigación y capacitación que permita operar y mejorar el proceso de planeación y sus tareas derivadas.

El diseño, instrumentación y consolidación del modelo de planeación interactiva conlleva importantes requerimientos que pueden obligar a replantear el esquema de funcionamiento de la empresa, así como sus objetivos e instrumentos. El modelo lo constituye un conjunto de mecanismos, principios y normas en interacción pero con independencia funcional relativa entre sus partes. Requiere apoyarse en la estructura organizacional e involucrar a todas sus áreas de funcionamiento, inclusive a las operativas, las cuales deben estar en posibilidad de ejecutar lo planeado y proporcionar elementos para controlar y evaluar el Plan y los programas derivados. En ninguna circunstancia la planeación debe ser una actividad adicional de la empresa, tampoco debe realizarla solamente el área responsable; debe acontecer en la totalidad de las

áreas integrantes y convertirse en "el modelo de funcionamiento de la empresa"; de ese modo se logran cambios realmente positivos en su operación.

Figura 3. Interrelación operativa, canales de comunicación e información descentralizada



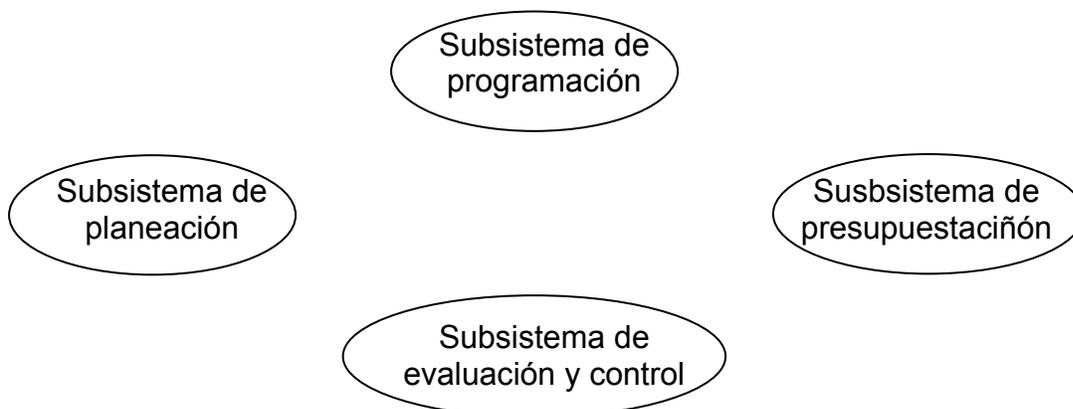
¿Cuáles son los componentes básicos del modelo de planeación interactiva?

El modelo cuenta con elementos, funciones y mecanismos que orientarán a los órganos involucrados en la tarea de construir la imagen futura de su empresa. Su instrumentación abarca la estructura institucional que en sus distintos niveles de operación define tareas específicas para los participantes, en apoyo de su funcionamiento general. La principal tarea de estos grupos consiste en hacer funcionar el proceso de planeación derivado del modelo, tanto en su construcción como en su operación y control. Este proceso deberá ordenar, de manera racional y sistemática, las acciones que se llevarán a cabo para cumplir con los objetivos, de acuerdo con la asignación de recursos, con la organización y con la administración pertinente.

Debido a la posible innovación del funcionamiento de la empresa con apoyo y por medio de un proceso de planeación interactiva, se agrupan las actividades que los constituirán en cuatro subsistemas básicos y secuenciales que aseguren la continuidad y congruencia entre las acciones y los resultados del modelo. La propuesta para el sistema queda integrada en una serie de subsistemas que le dan operatividad. A continuación se presenta un esbozo de cada uno de éstos (Fig. 4).

En los capítulos siguientes se tratarán con mayor amplitud.

Figura 4. Modelo de planeación interactiva



Subsistema de planeación

La planeación representa un instrumento útil para la transformación de la empresa o institución que se encuentra en camino de alcanzar mayores y mejores logros. Su naturaleza se comprende en función del proceso racional necesario para realizar los cambios que sean requeridos.

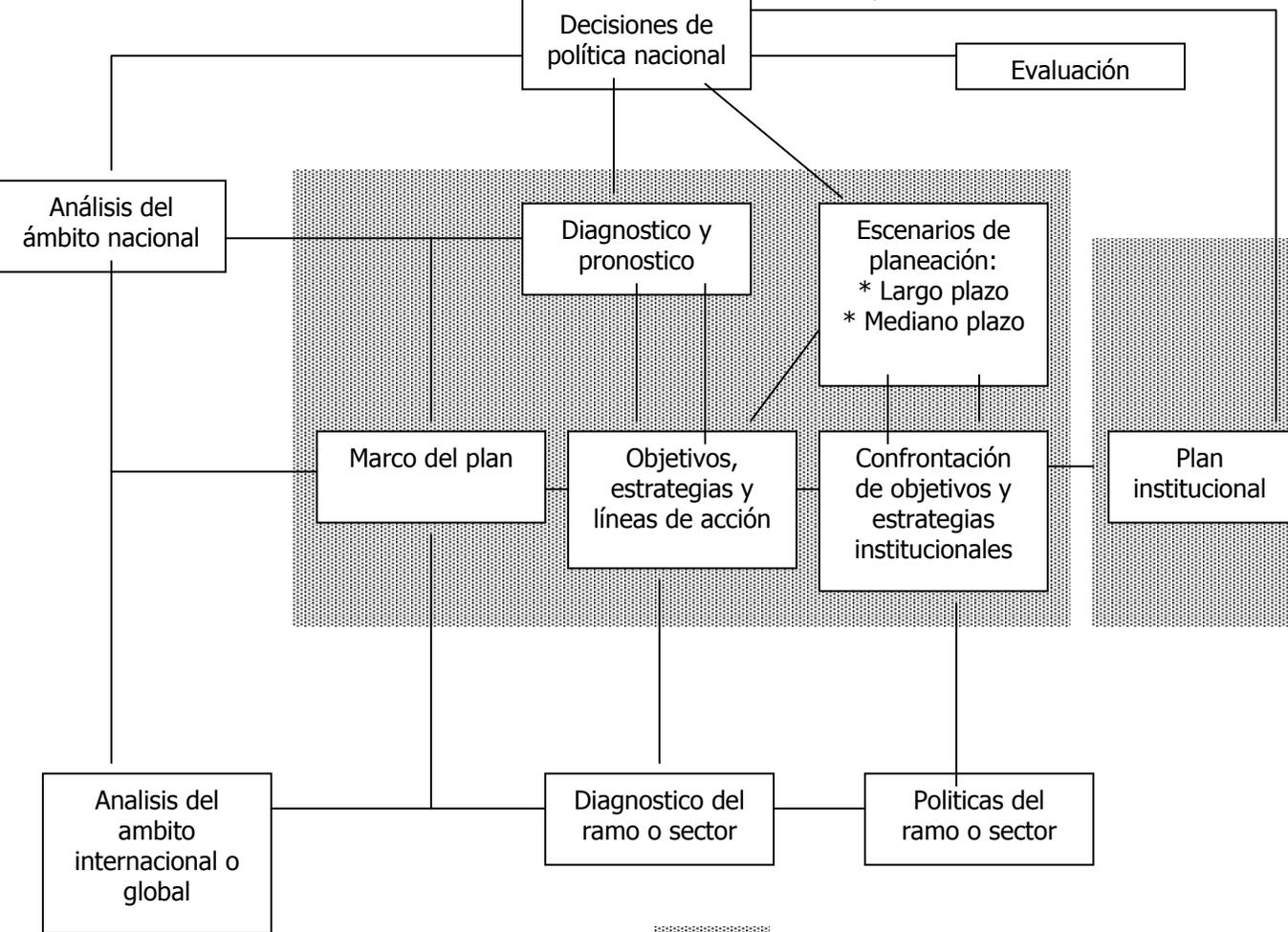
El subsistema de planeación es útil en un proceso de instrumentación interactivo, viable y eficaz. Se desarrolla mediante contrapropuestas de las distintas regiones con el fin de delegar, desconcentrar y descentralizar la organización y los recursos. Sin embargo, para que ese proceso funcione, se requiere que en la central o matriz, así como en las regiones y/o filiales se conozcan y aprueben las interdependencias del desarrollo del modelo de planeación interactiva y las relaciones recíprocas entre los objetivos y las estrategias; además es factible que dichos ámbitos acepten la lógica general de los métodos que se aplican en el modelo, sin necesidad de que se interioricen en su detalle con el fin de que el proceso de planeación ayude a adoptar resoluciones e incluya las funciones de decisión política en tales ámbitos.

¿Cómo es el proceso de planeación interactiva?

El proceso de planeación se inicia con el *análisis del ámbito nacional e internacional* (Fig. 5). Éstos implican exámenes amplios y detallados de los hechos y fenómenos

económicos, políticos y sociales en lo que se refiere al ámbito de acción de la empresa. El estudio también caracteriza la estructura económica y social vigente; en virtud de lo anterior resulta pertinente ubicar los desequilibrios provocados por el actual modelo de desarrollo económico.

Figura 5. Subsistema de planeación.



Aportaciones del modelo interactivo

Síntesis

Subsistema de planeación

¿Cuáles son los elementos prioritarios en el esquema interactivo del subsistema?

Son: integración, interacción, participación, desconcentración, información, enfoque a largo plazo.

¿Cómo inicia el subsistema?

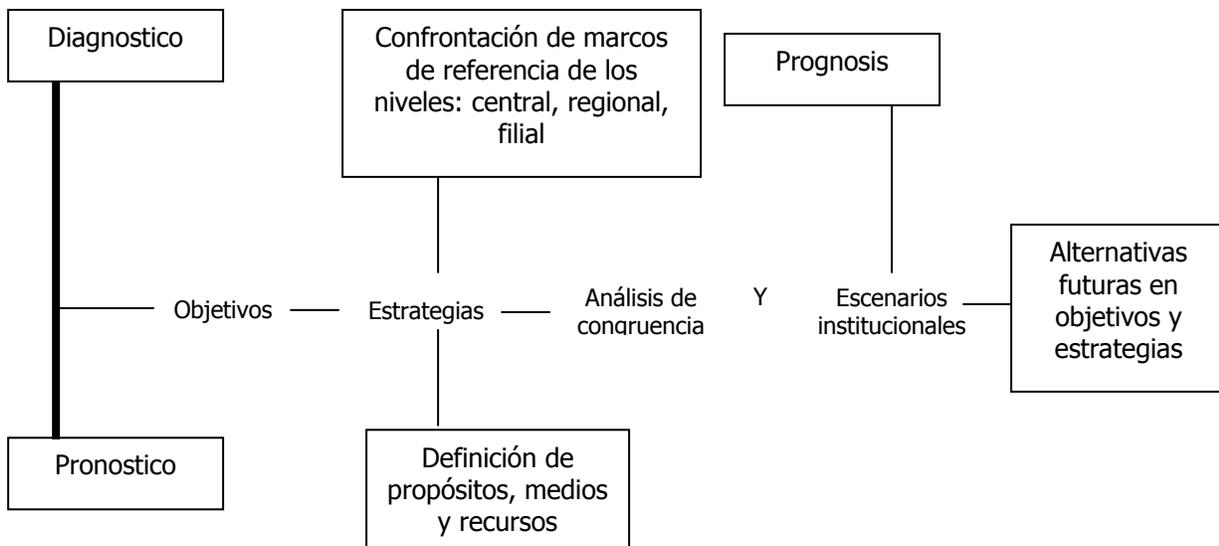
Con el análisis del ámbito nacional e internacional, a nivel interno con la formulación del marco general de planeación, organizado en cuatro grandes fases: marco de planeación; definición de objetivos y estrategias; confrontación; y, elaboración del plan institucional.

¿Qué contiene el marco de planeación?

Sus características particulares son: análisis del entorno; visión prospectiva; plataforma y filosofía institucional; escenarios normativos y de contraste; lineamientos para el mediano plazo y las consideraciones generales que señalarán la definición de objetivos, estrategias y líneas de acción.

¿Cómo se realiza el proceso de definición y confrontación de objetivos y estrategias?

Véase el siguiente esquema, de manera que se comprenda con claridad.



¿Qué es el plan institucional?

Constituye el documento derivado del proceso de planeación y el insumo esencial del proceso de programación. Lo integran dos aspectos: el cuerpo analítico y el

planteamiento institucional. Asimismo, incluye el diagnóstico, imagen futura, objetivos, metas y acciones que, relacionadas con las estrategias y programas, jerarquizan una serie de políticas e instrumentos en el tiempo y en el espacio que permiten lograr la imagenobjetivo propuesta.

¿Cuáles son los aspectos principales de la programación estratégica?

- La confrontación y congruencia de proyectos, programas y opciones de política de acción, diseñadas en los distintos niveles de la organización.
- La formulación desconcentrada de programas y subprogramas.
- La clasificación de alcances: central, regional, filial y condicionado.
- Los indicadores para desconcentración de proyectos y descentralización de la programación: incidencia, complejidad técnica, continuidad operacional, concentración, rigidez locacional, tiempo de ejecución y monto promedio por proyecto.
- La integración de programas.

Subsistema de programación

En esta fase se presentan las aportaciones que efectúa el modelo en la programación. El subsistema se desarrolla bajo el principio de interacción y presenta tres fundamentos: el plan institucional, los modelos de operación y el análisis del entorno. El carácter interactivo del subsistema se determina por medio de la incorporación activa y la participación constante de las filiales o regiones en el proceso de programación. Como respaldo al funcionamiento del subsistema, y dentro del esquema interactivo, se practican tres tipos de congruencia programática.

La primera se deriva de los modelos de operación y se orienta en ratificar o rectificar las prioridades de las políticas de acción institucional que se encuentran definidas en el plan institucional.

La segunda surge de una etapa consecuente cuando se definen los modelos de operación y de programación estratégica para la programación central y de las filiales.

La tercera sucede como consecuencia de la definición de la programación institucional, mediante un esquema interactivo, como resultado de ésta y de la programación estratégica, la que, a su vez, es precedida por los modelos de operación.

¿Cuáles son los aspectos principales de la programación estratégica?

- La confrontación y congruencia de proyectos, programas y opciones de políticas de acción, diseñadas en los distintos niveles de la organización.
- La formulación desconcentrada de programas y subprogramas.
- La clasificación de alcances: central, regional, filial y condicionado.

- Los indicadores para desconcentración de proyectos y descentralización de la programación, incidencia, complejidad técnica, continuidad operacional, concentración rigidez locacional, tiempo de ejecución y monto promedio por proyecto.
- La integración de programas.

Síntesis

Subsistema de programación

¿Cuál es la función del subsistema?

La determinación de programas y subprogramas que serán útiles a la jerarquización de prioridades institucionales y a la programación estratégica.

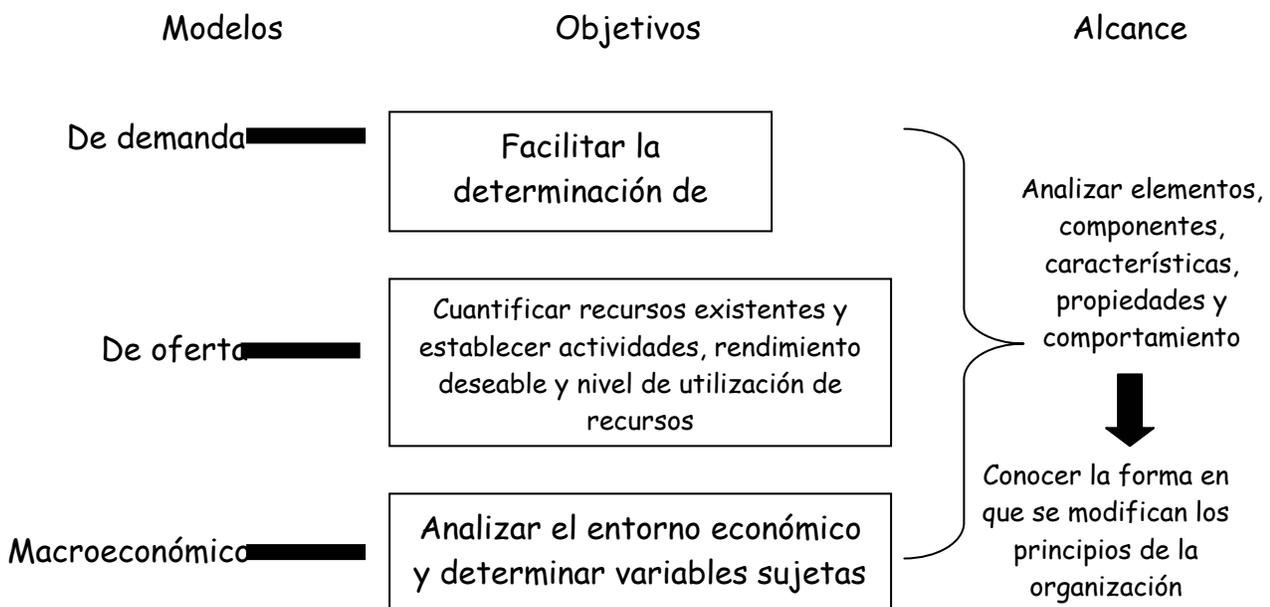
¿Con qué inicia?

El subsistema comienza con la definición de políticas de acción a mediano y corto plazos.

¿Cuál es su metodología?

Se fundamenta en el uso de métodos cuantitativos y esquemas cualitativos que se determinan por medio de modelos.

¿Qué modelos emplea y para qué?



Subsistema de presupuestación

Este representa el producto de la programación con base en el ejercicio de asignación de recursos, este último le proporciona sentido al programa institucional.

El subsistema da una respuesta congruente a los compromisos adquiridos mediante la asignación de recursos necesarios para ejecutar los programas derivados del plan institucional. Debe concertar acciones que definan la forma en que se administrarán los recursos accesibles que cumplan –en el tiempo y en el espacio- con las metas definidas por el órgano central, regiones y filiales

En forma paralela al subsistema de presupuestación se ubica el de evaluación y control que, a su vez, es útil para retroalimentar al subsistema de presupuestación y –en un contexto más amplio- a los subsistemas de programación y de planeación.

¿Cuál es el contenido del proceso de presupuestación?

El presupuesto representa el compromiso con la operación planeada, al asignar los fondos y recursos necesarios para financiar el ejercicio de programación.

El punto de partida del presupuesto en el programa- presupuesto, el cual se deriva del análisis de la congruencia y la concertación programática.

Síntesis

Subsistema de presupuestación

¿Qué es?

El producto de la programación entendido como el ejercicio de asignación de recursos

¿Cuál es el punto inicial del proceso de presupuestación?

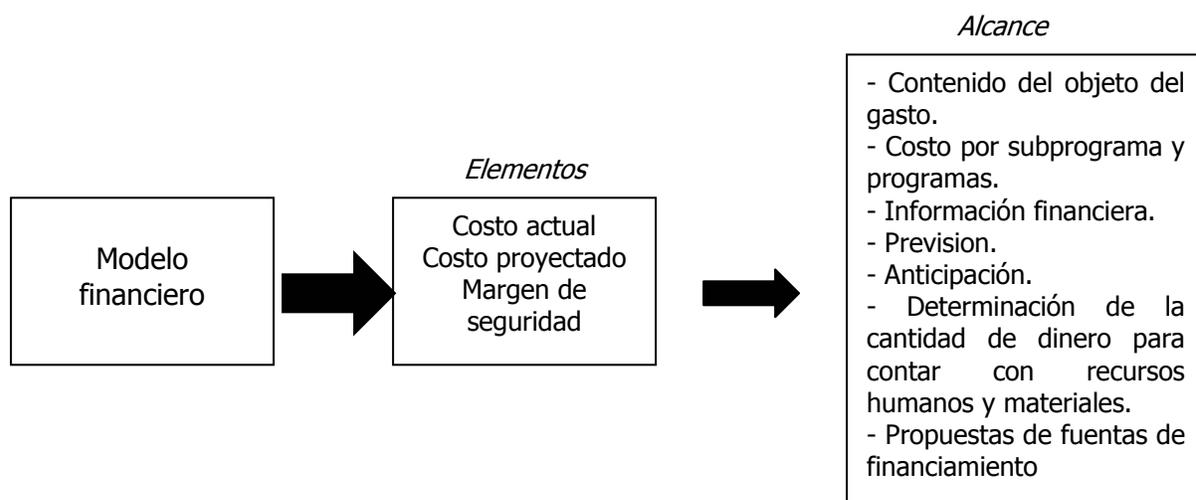
El programa- presupuesto, que se deriva del análisis de congruencia y concertación programática, y que establece las metas en unidades monetarias requeridas.

¿Cuáles son sus características básicas?

El proceso de presupuestación –fundamentado en la técnica de programación presupuestaria- debe:

- Auxiliar al proceso de programación
- Cubrir principalmente el corto plazo.
- Considerar un ámbito específico.
- Utilizar dimensiones reales y financieras.
- Abarcar un campo interdisciplinario en su interpretación y ajuste.

¿Qué modelo emplear y para qué?



¿Qué es la asignación de recursos?

El proceso en donde se conjugan los resultados del modelo financiero, los lineamientos metodológicos y, en su caso, las limitaciones presupuestales de las Secretarías globalizadoras, para el caso de empresas públicas, y las metas establecidas en el programa institucional.

Subsistema de evaluación y control

Este subsistema es de importancia fundamental pues permite la necesaria retroalimentación del sistema interactivo de planeación. Se constituye con dos componentes básicos y complementarios: la evaluación y el control. Se distingue de otros subsistemas porque sucede durante la ejecución. Representa la acción más controvertida de los ejercicios de planeación*

* Se estima que la controversia que suscita esta fase de la planeación está dada por su carácter

¿Cuál es el objetivo del proceso de evaluación?

La evaluación se ubica en el análisis de aspectos de un alto nivel de detalle que son fundamentales para la empresa, pues compara la realidad que se deriva de la instrumentación del modelo con la imagen objetivo que se desea. Señala qué nivel de proximidad existe respecto de los índices de trascendencia, equidad y relevancia[≈]

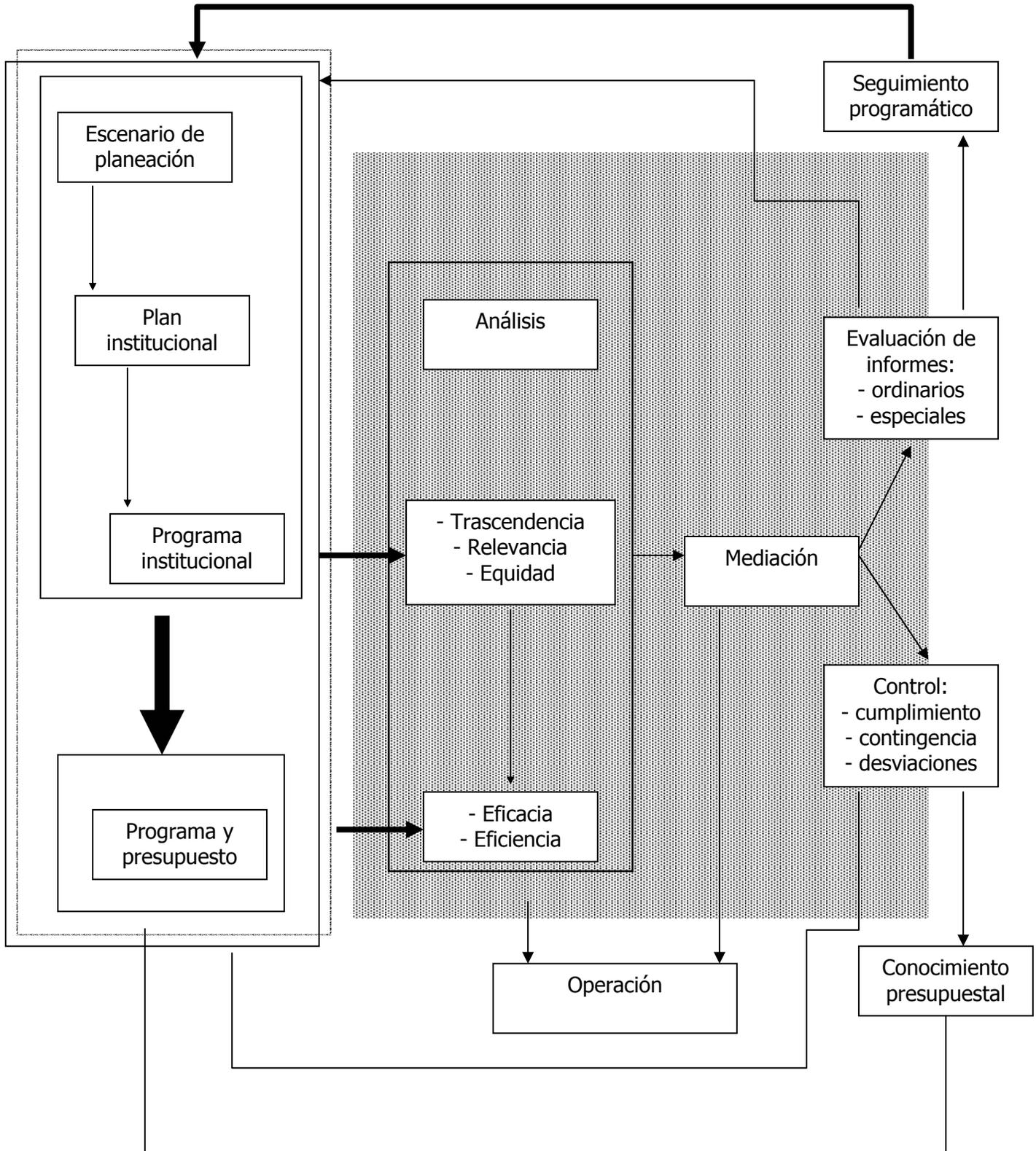
La operación del proceso de evaluación sucede en dos aspectos: el análisis y la medición (Fig, 9). Las características de la evaluación permiten que ésta se desarrolle en dos vertientes de instrumentación que a pesar de que parecen contradictorias en ciertos momentos, son correspondientes: Las funciones administrativas de las regiones y las filiales, y la función política de la empresa. En la primera, que se debe a una racionalidad administrativa, se evaluará la eficiencia y eficacia de los elementos del Modelo; es decir, la adecuación de los medios en lo que se refiere a la utilización de recursos, costos y tiempos para el logro de objetivos y metas seleccionados. En la segunda, que responde a una racionalidad política, se adecuan los medios administrativos (eficiencia y eficacia) con los fines políticos de la empresa.

Lo anterior implica evaluar los impactos sociales y la trascendencia de la empresa en el ámbito nacional y el beneficio social que genera su intervención. Los parámetros que utilizará este enfoque de la operación del Modelo serán: trascendencia, relevancia y equidad.

político-administrativo.

[≈] Considera para la empresa pública otros aspectos derivadas del mecanismo de evaluación diseñado por la Secretaría de Programación y Presupuesto y algunos otros de carácter sectorial.

Figura 9. Subsistema de evaluación y control



Los resultados de la evaluación, de acuerdo con el ámbito sobre el que incide, retroalimentan los procesos de los diferentes subsistemas que constituyen el modelo de planeación interactiva, por medio de los informes ordinarios. Éstos pueden ser de carácter administrativo; se reflejan principalmente en la programación y presupuestación y el modelo financiero, pudieran ser también de carácter político e incidir en todos los subsistemas y modelos.

Los informes por excepción se derivan de los problemas de carácter específico y tienen como objetivo retroalimentar algún subsistema en particular, así como a la etapa o fase de ejecución donde surge el problema.

Finalmente, es importante señalar que la evaluación se inicia en cuanto los subsistemas entran en funcionamiento. La evaluación se efectúa de manera simultánea para el conjunto de procesos.

Esta etapa es permanente pues se genera una actividad compleja de interrelaciones en la que se incorporan adecuaciones de manera sutil, sin que se violenten ni retrasen los procesos y sin que represente una carga adicional para los responsables de la ejecución.

¿Qué implica el control?

El control se constituye como el conjunto de tareas que se derivan del seguimiento y supervisión permanente que realiza la empresa o institución paralela y en forma complementaria con su proceso de evaluación. Implica tomar iniciativa o promover la ejecución de proyectos, políticas o actividades y sugerir a los niveles de decisión la realización de nuevas acciones o la corrección de las que se estén ejecutando. La función más importante de este proceso consiste en ratificar o rectificar las acciones efectuadas por las distintas áreas responsables de la ejecución. Además, permite conocer, mediante el empleo de indicadores, el comportamiento de determinadas variables y evalúa el cumplimiento de objetivos y metas programadas.

Este proceso no sólo es útil para evitar errores o desviaciones, también permite que se tomen con rapidez y oportunidad medidas necesarias de corrección y regulación; asimismo, propone ajustes de políticas ante condiciones cambiantes. El control de la operación a través del modelo de planeación interactiva es permanente y da origen a interpretaciones con base en resultados parciales. Si no hubiesen transcurrido todas las acciones previstas para un periodo, es posible que se verifique la ejecución o avance de algunas de ellas y se informe si se han logrado las metas propuestas.

La principal característica del control es su sentido práctico. Es necesario un manejo fácil de la información por medio de los distintos reportes, en virtud de que debe presentarse e interpretarse de manera inmediata. Resulta imprescindible, también, su sentido participativo; lo anterior implica que se comprometan todos los centros de

trabajo y usuarios con el fin de que se garantice una coordinación óptima que reduzca al mínimo los errores durante la generación de la información y que garantice su difusión en todos los niveles de decisión, así como reciba e incorpore las aportaciones que mejoren el proceso en los reportes.

Síntesis

Subsistema de evaluación y control

¿Qué es la evaluación y el control?

Constituye el proceso más dinámico del sistema, pues permite la retroalimentación a su interior. Compendia, extrae y analiza la información que surge de la operación e incide directamente en ésta de manera que se eviten desviaciones y/o retrasos en el cumplimiento de cada etapa.

¿Cuáles son sus funciones básicas?

Evaluación

- . Compara la realidad de la instrumentación con la imagen objetivo.
- . Señala el nivel de proximidad respecto de los índices de trascendencia, relevancia, equidad, eficacia y eficiencia.

Control

- . Ratifica o rectifica acciones.
- . Asegura que las designaciones (responsabilidades y funciones) y programas se realicen en la forma deseada y se produzcan los resultados y efectos esperados.
- . Toma iniciativa o promueve la ejecución de proyectos, políticas o actividades y sugiere la realización de nuevas acciones o la corrección de éstos.

MIKLOS, TELLO “¿Por qué Prospectiva?” en Una Estrategia para el diseño del futuro. Ed. Limusa, México. Pag. 55-98

PLANEACIÓN PROSPECTIVA

¿Por qué prospectiva?

El futuro es la categorización de un estado de cosas que aún no espero que sabemos que de alguna manera, inexorablemente va a ser y que en Prospectiva queremos que sea de determinada manera.

Agustín Merello

En este capítulo se caracteriza la prospectiva como una vía diferente y creativa hacia el futuro. Asimismo, se perfila la trayectoria propia de esta construcción del porvenir.

HACIA UNA CONCEPTUALIZACION DE LA PROSPECTIVA.

Mucho se ha hablado del futuro y mayormente de su adivinación o predicción y no tanto de su diseño y construcción. Existen numerosos estudios y planteamientos que tratan de predecir el futuro de la humanidad, de un país, de una organización o de un área específica de conocimiento.

Por otra parte, pareciera que, dada la proximidad de entrar a un nuevo siglo, los términos relacionados con el futuro se encuentran en boca de casi todos.

Es el caso de la prospectiva, cuyo uso -por lo menos en el lenguaje ha venido extendiéndose. Hoy se escucha con frecuencia: "los esfuerzos prospectivos", "la prospectiva de talo cual asunto", etc.

Sin embargo, a pesar de la creciente preocupación por el futuro, o quizás a consecuencia de ello, existe confusión respecto al significado de "prospectiva". El término se está usando para denotar desde el pronóstico global más sofisticado hasta cualquier idea que sobre el porvenir pueda ocurrírse nos.

En este segundo apartado se aclara y se valora -en su sentido más amplio- el verdadero significado de Prospectiva, dimensionándola como un elemento clave de un estilo de planeación más acorde con las circunstancias actuales.

Empero ¿qué es la prospectiva? En las últimas décadas ha surgido en los campos científicos un movimiento de anticipación que puede ser definido como el esfuerzo de hacer probable el futuro más deseable. Esto es la prospectiva; la actitud de la mente hacia la problemática del porvenir.

Es necesario destacar aquí que a diferencia de otras aproximaciones al futuro (pronóstico, previsión, preferencia, etc.), la trayectoria de la prospectiva viene del porvenir hacia el presente, rebasando la proyección exclusiva de tendencias, para diseñar y construir alternativas que permitan un acercamiento progresivo al futuro deseado.

La prospectiva es primero un acto imaginativo y de creación; luego, una toma de conciencia y una reflexión sobre el contexto actual; y por último, un proceso de articulación y convergencia de las expectativas, deseos, intereses y capacidad de la sociedad para alcanzar ese porvenir que se perfila como deseable. Ahora bien, cualquiera que sea la forma en que se defina la prospectiva*, es imprescindible destacar su carácter creativo, el elemento de cambio y transformación que encierra, y sobre todo, la opción que nos presenta para asumir una actitud activa hacia el mañana, a través de la construcción y elección de futurables y futuribles†.

Así, el propósito de la prospectiva es "preparar el camino" para el futuro, adoptándolo como objetivo (deseable y posible). La prospectiva guía las acciones presentes y el campo de lo "posible" del mañana.

La prospectiva, además de permitir e impulsar el diseño del futuro, aporta elementos muy importantes al proceso de planeación y a la toma de decisiones, ya que identifica peligros y oportunidades de determinadas situaciones futuras, además de que permite ofrecer políticas y acciones alternativas, aumentando así el grado de elección. Entre los propósitos importantes de esta aproximación cabe mencionar los siguientes:

- a) Generar visiones alternativas de futuros deseados.
- b) Proporcionar impulsos para la acción.
- c) Promover información relevante bajo un enfoque de largo alcance.

* Tal y como lo señala Sachs, existen autores que emplean diversos términos sobre la base de la Prospectiva. Jantsch por ejemplo, usa el término "forecasting" en un sentido bastante parecido al de prospectiva. Polak (1971) emplea la palabra "prognostics" de una manera similar.

Los autores de este trabajo han preferido utilizar la palabra y sentido original otorgado por los franceses a "prospective".

† Se emplea futurable para designar el futuro deseable y futurible como el futuro posible.

d) Hacer explícitos escenarios alternativos de futuros posibles.

e) Establecer valores y reglas de decisión para alcanzar el mejor futuro posible.

Asimismo, la prospectiva mantiene un amplio horizonte temporal: se interesa por eventos y situaciones a largo plazo. Ello trae consigo la flexibilidad, ya que por tratarse de una visión a alcanzar en varios años, permite la elección de futuros alternativos.

Aquí es conveniente distinguir prospectiva de utopía: si bien es cierto que la primera emplea recursos de la segunda para lo que Merello llama "remontar el vuelo imaginativo", también lo es que esto implica un primer paso, "ya que la prospectiva articula esfuerzos concretos para transformar la realidad". No se busca adivinar o exclusivamente diseñar el futuro; la prospectiva, como actitud para la acción, irrumpe como una fuente energética de pensamiento, de creación y de actividad que pretende construirlo.

Por otra parte, se basa en la idea de que los elementos cualitativos pueden ser determinantes, ya que representan -de algún modo- un contacto más relevante y cercano con la realidad.

Esto no implica eliminar el acceso y manejo de aquellos elementos que pueden ser cuantificados, que siempre jugarán un papel importante. Sin embargo, confrontados con el futuro, los juicios personales son frecuentemente los mejores elementos de información sobre los factores que tenderán a influir en el curso de los eventos.

En este sentido, cabe destacar lo relevante del enfoque eminentemente participativo de la prospectiva. Parte de la necesidad de encontrar una visión compartida del futuro, para lo cual se motiva a los tomadores de decisiones a conocer y valorar la relación existente entre lo que cada uno lleva a cabo y lo que otros hacen, así como los efectos de sus acciones sobre la realidad en su conjunto.

Las relaciones dinámicas constituyen otro atributo importante de la prospectiva. Esta no es unidireccional en el tiempo, se interesa esencialmente en la evolución, el cambio y la dinámica de los sistemas sociales. De esta manera, asume la existencia de vínculos dinámicos entre las variables incluidas en el análisis. Procede considerando la transformación o modificación constante y rápida de las estructuras del sistema en cuestión.

Finalmente, considera que la pluralidad del futuro se explica por la libertad del hombre. Entre la gama de futurables diseñados en prospectiva, la realización efectiva de uno u otro dependerá de lo que el hombre realice o deje de hacer. Lo anterior está íntimamente vinculado con la concepción que del futuro mantiene la prospectiva como "la dimensión de la posibilidad, la hipótesis y el proyecto" (F. Charles). Esta premisa queda condensada en lo que Massé, uno de los más destacados representantes del

movimiento prospectivo, expresa: "El presente introduce una discontinuidad esencial en la marcha del tiempo. El pasado es único, el futuro es múltiple. El pasado pertenece a la memoria, el futuro a la imaginación y a la voluntad. El futuro contiene algo de lo desconocible, que lo hace fundamentalmente diferente.

PROSPECTIVA, ELEMENTO CLAVE DE LA PLANEACIÓN.

Definir el término planeación implica una ardua labor, ya que por una parte existen numerosas definiciones en conflicto, y por otra el concepto mismo está sufriendo cambios permanentes. Por ahora y para fines prácticos, los autores proponen como caracterización esclarecedora de planeación: la "toma anticipada de decisiones"

Esta acepción implica que toda decisión de planeación se lleva a cabo considerando el futuro, en realidad, en función de éste, al adelantarse a sus efectos o consecuencias.

Planear significa elegir, definir opciones frente al futuro, pero también significa proveer los medios necesarios para alcanzado. Se trata de trazar con premeditación un mejor camino desde el presente hacia el futuro.

Para Ackoff la toma de decisiones en el marco de la planeación exige las condiciones siguientes:

a) La planeación es necesaria cuando el hecho futuro que deseamos implica un conjunto de decisiones interdependientes (sistema de decisiones).

b) La planeación es algo que se lleva a cabo antes de efectuar una acción (toma anticipada de decisiones).

c) La planeación es un proceso que se dirige hacia la producción de uno o más futuros deseados y que no es muy probable que ocurran a menos que se haga algo al respecto (prospectiva y acción).

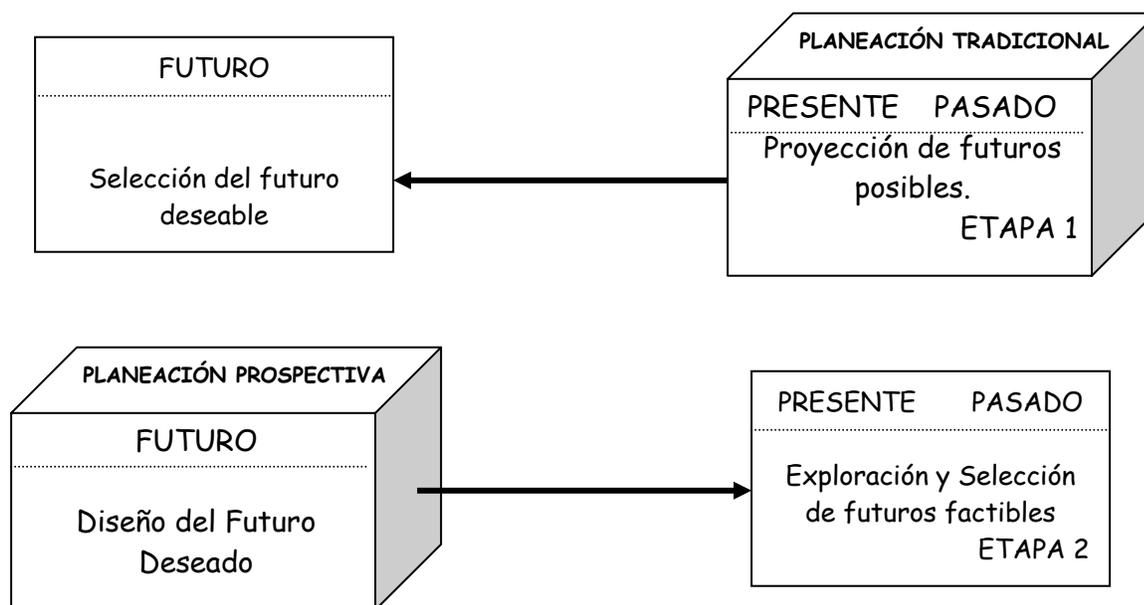
La planeación, entonces, se orienta a obtener o a impedir un determinado estado futuro de cosas. Así, se dirige al futuro aportando decisiones presentes.

Cabe ahora preguntar: ¿cuál es el papel de la prospectiva en este proceso? Mirar hacia adelante o imaginar el futuro deseado, puede constituirse en una simple reflexión o en un ejercicio mental interesante; sin embargo, para ser efectivamente prospectiva, habrá de insertarse necesariamente en un proceso de toma de decisiones. Sólo dentro de esta concepción puede hablarse de prospectiva, ya que proporciona al tomador de decisiones una visión del futuro deseado, diversos aspectos de carácter normativo y escenarios que perfilan opciones de futuros factibles.

En planeación, el estilo prospectivo funciona a la inversa del procedimiento tradicional, ya que éste se inicia con la caracterización de los futuros posibles para después seleccionar el más deseable; en cambio, en planeación prospectiva (figura 2), primero se determina el futuro deseado, y se le diseña -

PLANEACION TRADICIONAL Y PLANEACION PROSPECTIVA Contraste de Enfoques Metodológicos

FIG.2



creativa y dinámicamente, sin considerar el pasado y el presente como trabas insalvables; estos se incorporan en un segundo paso, al confrontarse con el futuro, para desde ahí explorar los futuros factibles y seleccionar el más conveniente.

Massé expresa en este sentido que el estilo prospectivo de la planeación puede caracterizarse como "una actitud flexible ante un futuro abierto, inquietud intelectual dirigida a transformarse en un optimismo de acción; búsqueda que sirve para juntar la pluralidad de "los posibles" con la unicidad de la decisión a tomar en el momento presente"

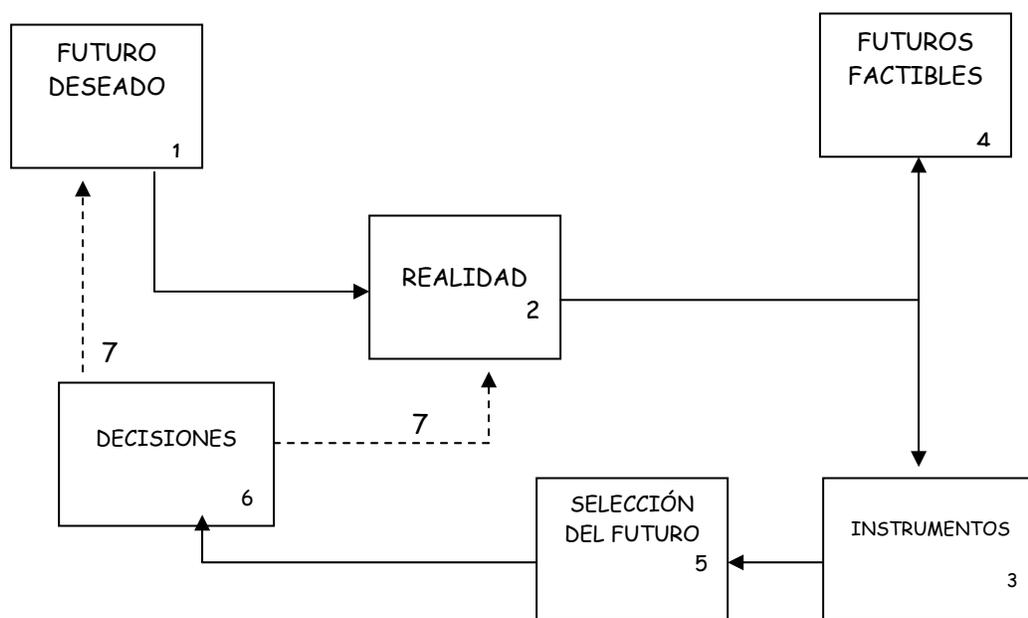
En cierta forma la planeación prospectiva constituye, entonces, el reverso de la planeación tradicional que es eminentemente retrospectiva. A este respecto, Sachs señala: "lo que hace de la planeación prospectiva una alternativa a la planeación tradicional es que plantea la formulación de los objetivos y la búsqueda activa de medios para su obtención". También redimensiona la totalidad del proceso de planeación haciendo que se extienda desde la formulación de los ideales sociales más generales, hasta los detalles de implantación de las decisiones individuales.

El diseño del futuro deseado orienta al planificador sobre la trascendencia y relevancia de las propiedades del mundo actual en su trabajo. "Asimismo, saber lo que se quiere ayuda a conocer qué información se requiere para la acción".

A continuación, en la figura 3, se muestra el paradigma de planeación prospectiva, sus actividades e interrelaciones. Para comenzar, en el módulo 1 se explicita el diseño de la o las imágenes del futuro deseado; esto se lleva a cabo con apoyo de los procedimientos que se expondrán en el siguiente apartado. En ellos la participación de los involucrados, y no sólo de expertos en la materia, juega un papel primordial. Cabe mencionar que en esta primera etapa la imagen se explicita sólo en términos amplios; ya que entrar en detalles haría de ella un conjunto demasiado complejo para ser eficaz.

FIG.3

PARADIGMA DE PLANEACIÓN PROSPECTIVA



A partir de esta construcción se elabora el modelo o representación de la realidad (módulo 2), con el fin de clarificar la distancia existente entre uno y otro. Para ello se analizan los medios o instrumentos de que se dispone (módulo 3) para poder transformar esa realidad y alcanzar el futuro.

Al conocer y valorar estos instrumentos se producen escenarios de futuros factibles (módulo 4); con éstos y los futuros, los participantes ya están en posibilidades de seleccionar la imagen del futuro a lograr (módulo 5) y tomar decisiones respecto a cómo alcanzarlo. Estas decisiones guían las intervenciones durante el curso de los acontecimientos presentes.

La planeación prospectiva es una actividad continua que se encuentra en proceso de adaptación constante; por ello, con las líneas punteadas (7) se señala el impacto de las decisiones en la realidad y en el futuro.

A partir de esta imagen esquemática de la planeación prospectiva surgen varias interrogantes: para una institución u organización, ¿qué puede aportar?, ¿qué relación mantiene con elementos y modelos de carácter normativo?, ¿qué papel juega en la planeación a largo plazo?, etc.

Al respecto cabe recordar que en prospectiva se parte de la premisa de que sin una visión implícita o explícita del futuro resulta más complejo enfrentar el cambio, el cual necesariamente debe dimensionarse en función de sus implicaciones para la planeación.

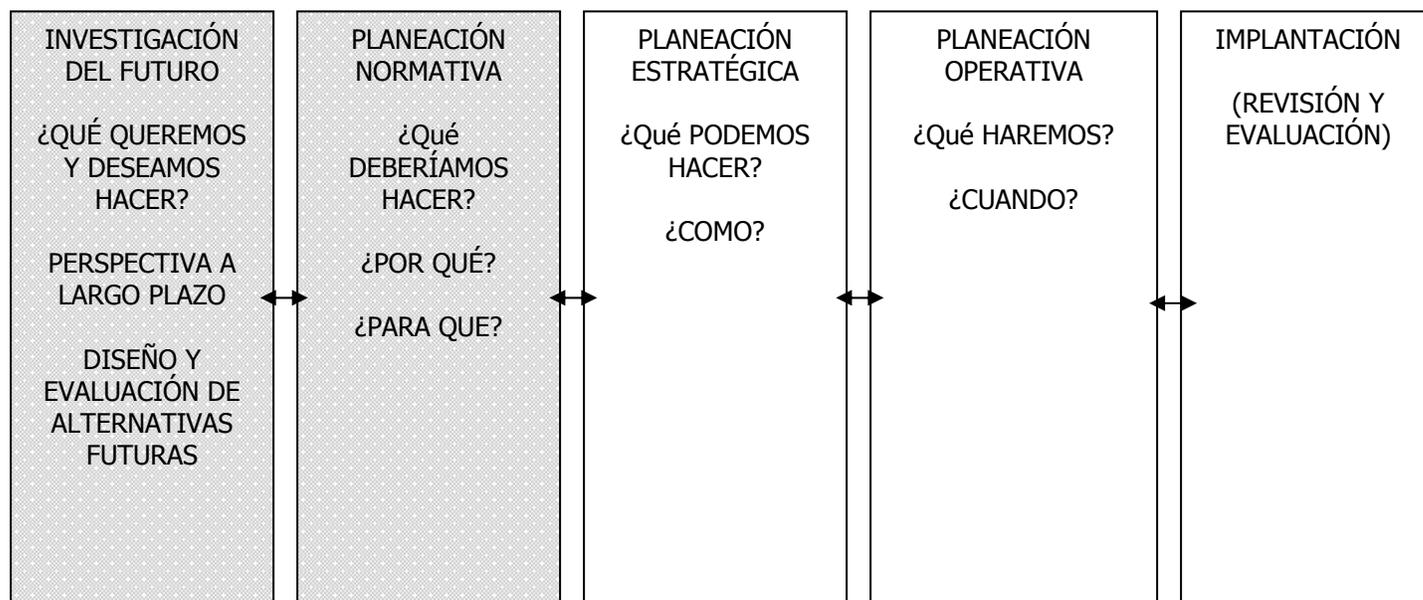
Así, la prospectiva se concibe como un insumo básico para la planeación, ya que apoya el logro de los siguientes objetivos:

- ◆ Construir escenarios o imágenes que consideren la visión del futuro, una percepción dinámica de la realidad y la prefiguración de alternativas viables.
- ◆ Aportar elementos estratégicos a los procesos de planeación y de apoyo a la toma de decisiones.
- ◆ Impulsar la planeación abierta y creativa fundamentada en una visión compartida del futuro.
- ◆ Proporcionar el impulso requerido para transformar la potencialidad en capacidad.
- ◆ Aportar una guía conceptual conductora del estudio de aquellos aspectos relevantes de la realidad, que permita enfrentar con eficacia y eficiencia la complejidad del contexto actual.

La prospectiva, en su calidad de aproximación constructora del porvenir, brinda además la posibilidad de reflexionar sobre el futuro, diseñando la imagen deseada y proyectando las acciones hacia el presente, para lograr tanto una mejor comprensión del mismo como un acercamiento progresivo al futuro deseable.

Además de la prefiguración de escenarios deseables y factibles, esta ruta del futuro al presente ofrece información relevante con un enfoque a largo plazo, para delinear directrices. Asimismo, propicia la

MODELO GENERAL DE PLANEACIÓN



ALCANCE DE LA PROSPECTIVA

Como ejemplo, vale la pena citar una experiencia práctica, la del grupo Polonia 200048: Después de una serie de discusiones para la formulación de la pregunta que habría de ser contestada mediante el desarrollo del proyecto, se eligió "¿cómo debería ser Polonia?".

Gorynski explica que el término "debería", aplicado al estado futuro de una sociedad, comprende al menos tres significados: una visión utópica del futuro deseado, un programa político y una prognosis normativa. Considerando esta última, el autor señala que se debe estar consciente de que, a diferencia de las proyecciones que presentan futuros posibles empleando métodos libres de valores (vgr. proyecciones de referencia u otros métodos de orden matemático) una prognosis normativa que muestra un futuro deseable es, por definición, una prognosis cargada valorativamente. Pero, en contraparte con la utopía y el programa político, dicha prognosis tiene que tomar en cuenta las condiciones, fuerzas y contingencias tanto conocidas como esperadas.

En otro contexto, pero dentro del mismo enfoque, es necesario considerar, a manera ilustrativa, algunos modelos normativos o prospectivos utilizados en planeación. Es el caso, por ejemplo, de dos especialistas destacados: Ackoff y Ozbekahn. Ellos hablan de "prospectiva normativa" y, aunque mantienen divergencias estilísticas –centradas en la operacionalización–, comparten la mayoría de sus conceptos.

Ambos enfoques encuentran su fundamento en la participación y en su orientación hacia un futuro deseado. Para Ozbekhan y Ackoff la planeación empieza por el diseño de un futuro idealizado para el sistema con el que se planea. Este diseño del futuro excluye toda restricción, excepto la factibilidad tecnológica. Así, el diseño es la formulación

Explícita de la concepción que del sistema tienen los planeadores (el que ellos crearían de ser libres) para construir uno que ellos quisieran. De esta forma la planeación se hace prospectiva en vez de retrospectiva.

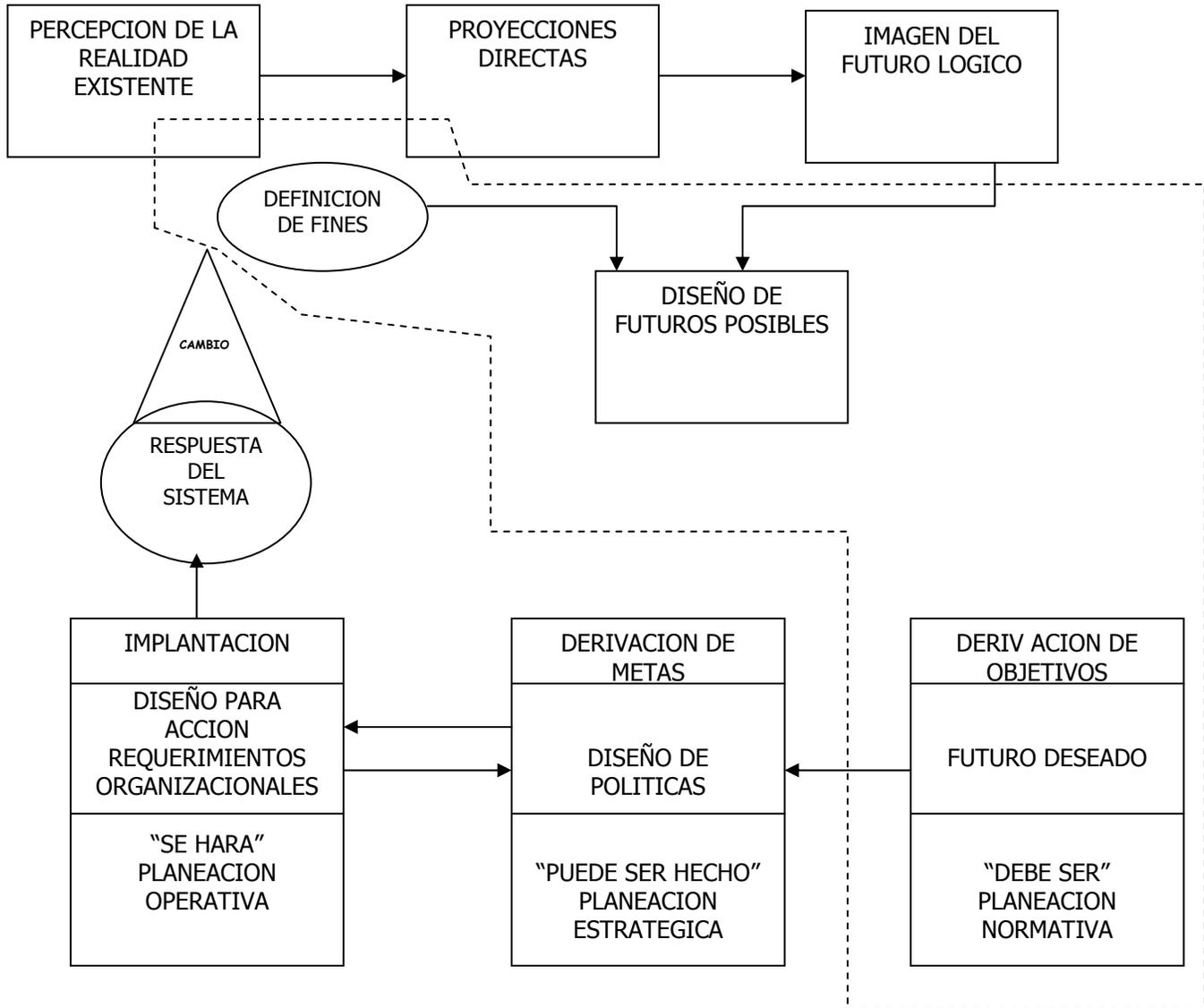
Específicamente, en el modelo de Ozbekhan la prospectiva es considerada como una estructura jerárquica de tres niveles. El primer nivel de esta estructura es lo que el autor llama planeación normativa; consiste en definir fines (ideales) y de ahí derivar objetivos a través del diseño de diferentes futuros deseados. Esta etapa normativa revela "lo que debe ser hecho", se guía por las posibles consecuencias y se auxilia fuertemente con proyecciones de referencia.

El segundo nivel lo constituye la planeación estratégica, la cual básicamente determina "lo que podrá ser hecho", dados el horizonte de prospectiva y la situación existente. Esta etapa consiste en la determinación de metas y se orienta primordialmente por los resultados posibles.

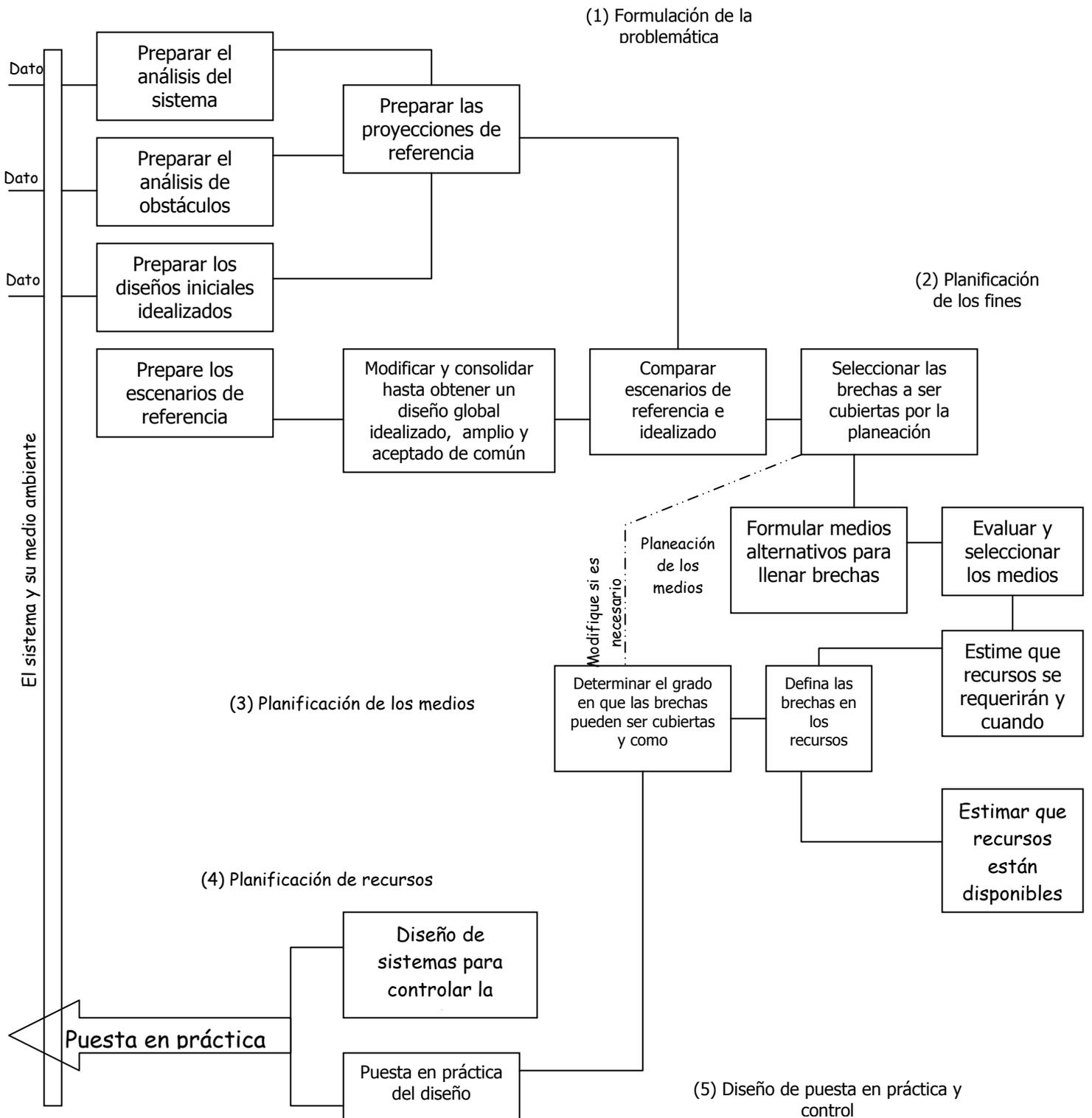
Finalmente, la planeación operativa constituye el tercer nivel; su función es la implantación de las decisiones que han sido formuladas en las fases anteriores; indicando qué es "lo que será hecho".

En la Fig. 5 se muestra el modelo de Ozbekhan. En él puede apreciarse el énfasis otorgado a la determinación de los fines (línea punteada), es decir, a la clara definición de los futuros deseados entre los cuales serán seleccionados aquellos que incluyan los efectos previstos. Estos futuros son construidos con el apoyo de las imágenes del futuro lógico las que, a su vez se derivan de las proyecciones de referencia. Con la determinación de objetivos y el futuro que se estima "debe ser" finaliza la etapa de "planeación normativa", para posteriormente continuar con la estratégica y operacional. Cabe destacar que ante la implantación de lo especificado, el sistema reacciona generando cambios, mismos que impactan la realidad alterando los fines, iniciándose nuevamente el ciclo.

MODELO DE PLANEACIÓN NORMATIVA DE OZBEKHAN FIG. 5



MODELO DE PLANEACION INTERACTIVA DE ACKOFF.



- 1) Formulación de la problemática. En ésta se determinan los problemas y oportunidades que se presentan, su interacción y los obstáculos que impiden su resolución. El resultado de esta fase constituye un escenario de referencia.
- 2) Planificación de fines. Consiste en definir qué se quiere: el diseño del futuro deseado o diseño idealizado. A partir de éste se extraen metas, objetivos e ideales, es decir, fines a corto, mediano y largo plazos. Al comparar el escenario de referencia con el diseño idealizado se identifican aquellas brechas a ser cubiertas en el proceso.
- 3) Planificación de medios. Responde a la determinación de lo que debe hacerse. Requiere crear o elegir acciones, proyectos, políticas y programas.
- 4) Planificación de recursos. Consiste en la definición del tipo de requerimientos y la generación y distribución de recursos.
- 5) Puesta en práctica y control. Implica "determinar quién va a hacer qué, cuándo se hará y cómo asegurarse de que estas designaciones y programas se lleven a cabo como se espera y produzcan los efectos deseados en el desempeño.

En cuanto a la última interrogante sobre el horizonte temporal de la prospectiva, más específicamente sobre su vinculación con lo que se conoce como planeación a largo plazo, es necesario comentar que los horizontes de la planeación deben ser fijados a partir de los resultados de la prospectiva. Esto es, sólo una vez que se obtiene la imagen del futuro deseado es posible determinar el horizonte temporal, de tal forma que los futuros factibles se acerquen al deseado, iniciándose la verdadera construcción del porvenir y la planeación propiamente dicha. Ya dentro del proceso de planeación se precisan las acciones para cada período, tomando en cuenta las restricciones del presente y el tiempo requerido para alcanzar el futuro.

Prospectiva y Metodología.

En concreto, la lógica de la prospectiva existe a partir de la exploración del porvenir, "no de un futuro deducido sino de una pluralidad de previsiones posibles". La prospectiva invita a la reflexión sobre el futuro para, en un primer momento, comprender mejor nuestro presente. Deseablemente -para algunos autores- la prospectiva debiera ir más allá promoviendo, a partir de una lectura diferente de nuestra realidad, un impulso para la acción, de tal forma que pudiese transformarse el presente y alcanzar el estado que se haya convenido como deseable. Para ello, la prospectiva ha venido enriqueciéndose -tomando un carácter interdisciplinario- con la incorporación de diferentes enfoques y la

introducción de recursos metodológicos surgidos en otros ámbitos (económicos, psicológicos, matemáticos y administrativos, entre otros).

Sin embargo, la prospectiva mantiene una base metodológica peculiar, en la que destacan seis elementos básicos y cuatro grandes fases de desarrollo.

Elementos básicos de la prospectiva.

Estos elementos van más allá del simple instrumental técnico y en realidad conforman la estructura misma de la prospectiva como una actitud y forma de pensar y actuar ante y a partir del mañana.

Esta descripción mantiene un carácter práctico y trata de contribuir con aquellos que creen en la apertura del futuro y en la posibilidad de alcanzarlo; brinda líneas orientadoras para diseñar, desarrollar y valorar los estudios prospectivos, mismos que trascienden el mero logro de objetivos al propiciar un proceso formativo de aprendizaje y desarrollo a nivel individual y grupal.

a) Visión Holística.

Al reflexionar e imaginar el futuro que se desea, contrastarlo con el presente y perfilar estrategias para alcanzarlo, necesariamente se debe enfocar la atención tanto hacia un conjunto muy definido y a las partes que lo integran, como a la interacción entre éstas. Es decir, se requiere "mirar sistémicamente" cada elemento con sus propiedades y el rol que desempeñan en el marco del todo.

En prospectiva, al diseñar y construir el futuro, se enfatizan tanto el modo en que las cosas interactúan como las cosas mismas, con el objeto de acercarse a la comprensión del todo. Así, del estudio de la influencia mutua entre las partes y el todo, resulta un componente analítico a través del cual puede captarse, si bien aún parcialmente, la complejidad presente y futura.

Esta visión puede ser ilustrada de la siguiente manera: supóngase que hay que llevar a cabo una investigación de determinado estado de la República Mexicana. Habrá que poner énfasis en el estudio de las regiones o municipios (partes), en lo económico, político, productivo, social, etc. (procesos) y en sus interdependencias; todo lo cual será considerado en función de sus interacciones y de su repercusión en el conjunto. De igual manera, habrá que estudiar dicho estado en un contexto amplio: el sistema nacional e internacional, así como la relación de las partes con el todo, y sus interacciones correspondientes.

Hay que destacar la importancia del manejo de la información. Es evidente que un estudio como el mencionado, generará una gran cantidad y diversidad de datos. Sin embargo, hay que recordar que se pretende obtener una visión holística y no un conocimiento exhaustivo de todas las partes del sistema. Por ello, en prospectiva, al igual que en ciertos tipos de planeación, habrá que atender más a criterios de

relevancia y de alcance que a los de profundidad. Esto último está íntimamente relacionado con el objetivo de la prospectiva que persigue brindar a los tomadores de decisiones una guía conceptual que involucre los aspectos más trascendentes de la realidad. Por otra parte, en cuanto al carácter normativo de la prospectiva, es necesario afirmar que ésta se encuentra generalmente también asociada a la visión holística. Tanto el diseño del futuro como el rediseño constante de la realidad, constituyen puntos claves que impulsan a la reconcepción, la construcción o la eliminación de interdependencias para facilitar el logro del futuro. Esto lleva a insistir en la necesidad y conveniencia de una visión sistémica.

Cabe mencionar aquí la conclusión del Informe FAST I: "Una estrategia de largo plazo en ciencia y tecnología para la Comunidad Económica Europea debe orientarse a problemas del cambio industrial en el contexto de una economía cada vez más a escala mundial, así como a los problemas de la transformación social, poniendo al empleo y la metamorfosis del trabajo en primer lugar. Solo una política que integre los componentes industriales, científicos, tecnológicos y sociales y que de también un papel principal a la educación y la capacitación, puede tener éxito. El cambio es un proceso social global: tratar sus diferentes aspectos como diferentes rebanadas es el camino más seguro para perder control sobre él".

Para valorar la importancia de este elemento básico en prospectiva, Ackoff expresa, respecto al proceso de idealización (futuro deseable), lo siguiente: "la idealización revela que los diseños y planes de sistemas, cuyos elementos parecen ser impracticables cuando se consideran por separado, son factibles, o casi totalmente factibles, cuando se consideran como un todo".

b) Creatividad.

E. Rausepp, autor de diversas obras y estudios sobre el tema, expresa que "la única manera de sobrevivir en un mundo golpeado por el cambio es a través de la creación y de la innovación": Asimismo, sobre la creatividad, Tyger afirma: "a menudo los descubrimientos se realizan por no seguir instrucciones, por salirse de la carretera, por ensayar lo no ensayado". El imaginar el futuro desde el futuro en prospectiva, ¿no es acaso salirse de la carretera o ensayar lo no ensayado? Si la prospectiva mantiene como propósitos tanto el diseño del "mañana" como la selección de instrumentos que permitan construido y alcanzado, requiere necesariamente de la creación y de la innovación, es decir, de la creatividad.

Esta creatividad tiene dos características esenciales, claramente relacionadas con la prospectiva: la producción de algo nuevo y el que este algo sea valioso. La creatividad entendida como "la capacidad de dar origen a cosas nuevas y valiosas y de encontrar nuevos y mejores modos de hacerlas, implica varios de los elementos que se presentan en el cuadro 5. En ésta se ilustran también algunas de sus relaciones con aspectos relevantes de la prospectiva.

Tratar de sintetizar o empatar estos elementos resulta poco riguroso, sin embargo, resulta ilustrativo para demostrar lo imprescindible de la creatividad en estudios prospectivos.

CUADRO CREATIVIDAD Y PROSPECTIVA

ELEMENTOS DE LA CREATIVIDAD	PROSPECTIVA (EJEMPLOS DE AREAS DE ALCANCE)
PODER TAL DE LA FANTASIA QUE TRASCIENDE A LA REALIDAD	ESTRATEGIAS Y CONSTRUCCION DEL FUTURO
CAPACIDAD DE DESCUBRIR RELACIONES ENTRE LAS COSAS	VISION HOLISTICA. IMÁGENES FUTURAS. MODELO DE LA REALIDAD.
SENSIBILIDAD EN LA PERCEPCION	CONFRONTACION FUTURO-PRESENTE FACTIBILIDAD
CIERTO GRADO DE INQUIETUD Y ANTICONFORMISMO	ACTITUD HACIA EL FUTURO
FACILIDAD DE IMAGINAR HIPOTESIS	FUTUROS DESEABLES Y POSIBLES
AUDACIA PARA EMPRENDER NUEVOS CAMINOS	FINALIDAD CONSTRUCTORA DE LA PROSPECTIVA

Como puede apreciarse, la creatividad es un atributo inherente a la prospectiva y debe estar presente durante todo el proceso. Por ello también la selección de los participantes juega un papel fundamental para que un proceso prospectivo resulte un ejercicio verdaderamente creativo.

Ahora bien, tanto en creatividad como en prospectiva, es importante destacar el papel de la secuencia cíclica, complementaria, del pensamiento tanto divergente como convergente. El primero es la raíz de las innovaciones y de la búsqueda de soluciones inhabituales. Construir el futuro implica no solo diseñar diversas imágenes sino y en esto radian parte la diferencia de la prospectiva con otras aproximaciones- de acercar, mediante alternativas viables, el futuro con la realidad.

El segundo, es concebido como la búsqueda de imperativos lógicos.

Determina la extracción de deducciones a partir de la información recibida. Es decir, busca soluciones propias y adecuadas a ciertas situaciones o problemas. En prospectiva, la selección de una imagen normativa, la confrontación del futuro-presente

y la prefiguración de las alternativas posibles requieren precisamente de este tipo de pensamiento.

Finalmente, hay que destacar que, independientemente de la "originalidad" de los escenarios planteados, la prospectiva impulsa desarrollo de la creatividad, ya que ésta generalmente se da COI respuesta a una inquietud específica, a un deseo de encontrar solución a algún asunto que se plantea como desafío.

e) Participación y Cohesión.

Con estos elementos, en prospectiva se intenta alcanzar un consejo al menos un compromiso, entre los actores sociales. Con participación 65 se promueve el intercambio de ideas creándose oportunidad para solucionar conflictos y corregir interpretaciones erróneas entre las partes involucradas. Algunos autores expresan que las personas que discuten sobre aspectos normativos, íntimamente relacionados con la prospectiva, tienen mayores probabilidades de alcanzar el consenso que aquellas que se ubican en asuntos de carácter táctico. Por lo general la gente presenta un mayor y más fácil acuerdo sobre los fines que sobre los medios. Si bien esta afirmación suscita controversias, también permite aclarar una dimensión poco estudiada sobre los motivos que impulsan a una persona a participar en enfoques de este tipo: ¿qué valores comparten?, ¿por qué lo hacen, si en ocasiones parecieran tener posiciones radicalmente diferentes? Explicitar ese factor común, que de alguna forma los relaciona, es una de las funciones de la prospectiva.

Ahora bien, compartir un objetivo común, un acuerdo sobre la problemática estudiada, el análisis de las capacidades y potencialidades para la acción, así como el rol clave de la acción y decisión de cada participante, promueve necesariamente la cohesión. Sachs menciona al respecto que un ejercicio exitoso de prospectiva es aquel que da como resultado que los participantes actúen más como miembros de un sistema intencional que como un mero conjunto de individuos.

d) Preminencia del proceso sobre el producto.

Cuando se habla de estudios del futuro, subsisten implícitamente las ideas de exactitud y precisión de las imágenes que se diseñan o de los pronósticos que se llevan a cabo. A partir de estas dos premisas se califican los resultados como exitosos o deficientes. Esta actitud -explícita o implícitamente- comprometida con el producto, ha dejado de lado numerosas aportaciones, fundamentalmente en el campo de la prospectiva. Esto subsiste por la prioridad que se ha venido otorgando, en otras áreas de conocimiento, al logro exacto de los propósitos, a su cuantificación y al convencimiento de que sólo lo mensurable vale la pena.

A pesar de estas consideraciones, no se niega la importancia del producto; sin embargo, el proceso mismo encierra valores difíciles de concientizar.

En un estudio prospectivo, uno de sus productos es la serie de escenarios posibles que pueden ubicarse dentro de la gama optimismo/pesimismo. En perspectiva, quizás ninguno de ellos se haya propiamente cumplido, o tan sólo presentó un nivel aceptable de acercamiento. Dado este resultado ¿puede este estudio ser calificado como inservible?

Al analizar una de las actividades más importantes del proceso, e diseño del futuro, se encuentra que mantiene una base axiológica, por lo que tiene necesariamente una carga valorativa. Para seleccionar e grupo de participantes, se ha optado por aquellos que pueden afectar. ser afectados por las decisiones tomadas, es decir, aquellos que ni necesariamente comparten ideas o enfoques.

Ahora bien, para esbozar esa imagen normativa habrá que llegar; un consenso, lo que implica dar oportunidad para que aquellos que sostienen valores diferentes discutan sus puntos de vista y expresen su deseos, preferencias y creencias. En esta sola acción, la prospectiva proporciona una forma de pensar sobre el futuro que repercutirá en le procesos de planeación y de implantación.

Tal como lo menciona Sachs, al involucrar la participación en (proceso, la prospectiva aporta la ampliación de los horizontes d aquéllos que toman las decisiones que influirán en la realidad y extiende el número de alternativas. Este "involucrarse" en el diseño del futuro crea una intencionalidad común al compartir un mismo propósito cuyo cumplimiento dependerá de decisiones y acciones separadas. En otras palabras, la prospectiva proporciona a los actores una unidad conceptual que hace posible que se insista menos en la coordinación explícita de las acciones.

Ya con estas consideraciones, habrá que volver a preguntarse ¿estos estudios pueden ser calificados como inservibles?

Aún cuando el impacto de los escenarios diseñados no hubiera sido el esperado, el proceso en sí resulta de enorme valor. En este sentido la prospectiva comprende también una dimensión pedagógica.

En este ejercicio ¿acaso no puede hablarse del desarrollo de nuevas posibilidades?, ¿de un proceso integral, integrado e integrador, donde los participantes escuchan, aprenden, comprenden y ejercen su rol creativo dentro de un todo?

Al conocer las interdependencias existentes ¿no se es más consciente de la complejidad, y por tanto de la relevancia del propio papel para conseguir un futuro mejor?

e) Convergencia - Divergencia.

Trátase de un proceso cíclico y permanente que bien puede comenzar con el esfuerzo por elaborar las primeras imágenes del futuro. El diseño del futuro brinda la oportunidad para que quienes sostienen valores diferentes, discutan sus respectivos puntos de vista

(divergencia). Sin embargo, ya al optar por un determinado escenario normativo, se requiere del acuerdo en el nivel estratégico de los ideales (convergencia). La convergencia-divergencia constituye un proceso iterativo en prospectiva.

Para ilustrar lo anterior basta elegir un tema: la educación de adultos. En un grupo dado es factible encontrar un abanico de tendencias, desde una tendencia expansionista hasta aquella que basada en una opción ideológica-política de cambio radical, tendería a una movilización política. Entre ambas existen posturas inspiradas en un cambio estructural progresivo, en educación-concientización, en organización económica, en política, etc. Es al grupo a quien corresponderá acordar -seguramente después de acaloradas y numerosas discusiones-, el perfil futuro de este tipo de educación.

A partir de la conformación de la imagen normativa el grupo continuará pasando cíclicamente por este proceso: el diagnóstico social de la realidad y la determinación de estrategias para alcanzar el futuro. Sin embargo, a pesar de que este proceso representa un alto grado de complejidad para su manejo, encierra también una gran riqueza. En este sentido vale la pena mencionar la importancia de la selección de los participantes, ya que un grupo heterogéneo, en el cual cada miembro represente un reto para los demás, será más creativo e innovador.

f) Finalidad constructora.

Como se ha venido insistiendo, la prospectiva no radica exclusivamente en imaginar futuros deseables y posibles. Va mucho más allá; rebasa los estudios de naturaleza proyectiva para constituirse en vía constructora del futuro. Los primeros son estáticos, parten del presente para contestar a la pregunta ¿qué sucederá? En contraste, la prospectiva viene del futuro, se encuentra vinculada a aspectos normativos y a una concepción y conciencia del cambio a enfrentar constantemente.

Por otra parte, es importante definir el alcance de la prospectiva, el "¿hasta dónde llega?". La respuesta requiere de dos planos: conceptual y práctico.

El primero parte de la consideración de que la prospectiva es una forma de pensar y actuar hacia el porvenir, concibiéndolo como un horizonte de posibilidades, de acciones y de logros. La prospectiva precede a la acción concreta, la prepara e intenta incrementar su eficiencia y su eficacia. La prospectiva se ubica en el lugar desde el que un pequeño grupo de personas contempla la realidad y decide intervenir para modificarla⁶⁸. En este marco, limitar la prospectiva a una determinada fase es, en estricto sentido, una ilusión, ya que si cada uno de los actores involucrados mantiene esta actitud, estará actuando con el propósito de anticipar y forjar el porvenir que ha considerado "deseable".

El segundo de los planos encierra mayor complejidad, ya que se encuentra asociado a factores como beneficios inmediatos (utilidad), cambios políticos, convencimiento en la apertura del futuro, cuestionamiento sobre la racionalidad de una perspectiva a largo plazo o a 11 su politización.

A reserva de analizar estos aspectos en el capítulo correspondiente, vale la pena citar una declaración que Enoch Powell, miembro del parlamento inglés, hace sobre los estudios del futuro y que ilustra una actitud presente -más de lo que desearíamos- hacia la prospectiva.

"Resulta que el político no está interesado en prospectiva o en pronósticos, sean buenos o malos. Estas no son, después de todo, las cosas que él opera; en el corto plazo le son inútiles, a menos que coincidan con lo que él mismo está comprometido a proyectar y entonces dichos estudios son superfluos; en el largo plazo no obtiene beneficio en saber, aún si fuese posible saber lo que el destino guarda, porque estarla obligado a desafiarlo o ignorar lo mientras siga ocupándose de su negocio".

Para el objetivo de esta sección, puede afirmarse no a modo de conclusión -sería demasiado atrevido-, sino más bien como el inicio de una seria reflexión, que la finalidad constructora de la prospectiva podrá alcanzarse con mayor facilidad si se cuenta con la participación de los (actuales y potenciales) tomadores de decisiones, considerando el papel de los valores e intereses sociopolíticos, a más de una aproximación normativa y de una visión sintética. Esto es con el propósito de tener una dimensión verdaderamente dinámica, constructora y realista, a fin de asegurar en lo posible el apoyo y compromiso no sólo con la imagen futura diseñada, sino con el impulso y motivación para forjar ese porvenir que se considera deseable.

Fases de la Prospectiva.

Habiendo considerado los elementos estructurales de la prospectiva, procedamos al estudio de sus fases.

La metodología prospectiva puede caracterizarse por la presencia de cuatro etapas (Fig. 7) mismas que se encuentran en constante interacción:

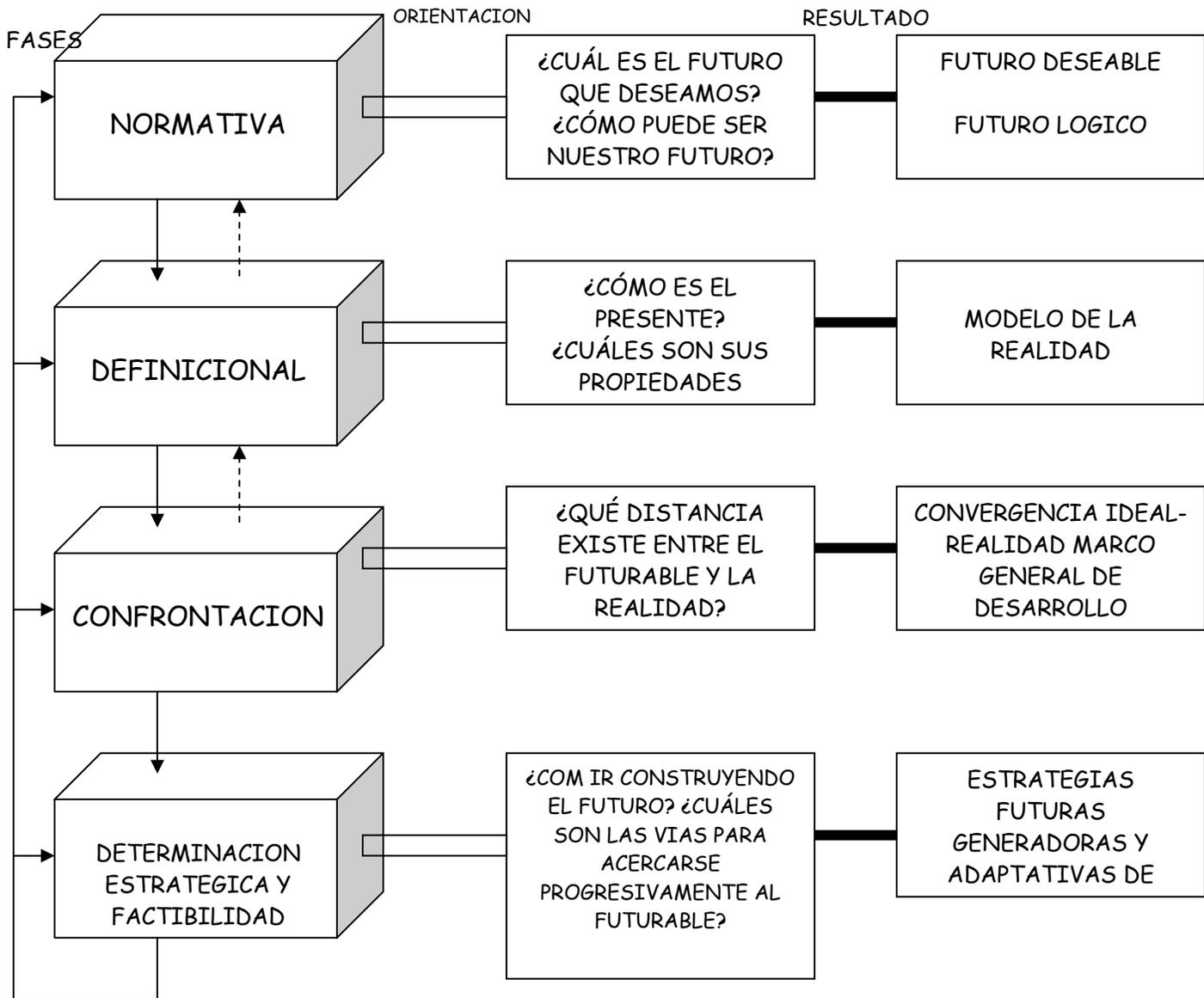
- a) Normativa.
- b) Definicional.
- c) De confrontación estratégica y factibilidad.
- d) De determinación estratégica y factibilidad.

La primera engloba la conformación del futuro deseado, es decir el diseño del futuro o modelo propiamente prospectivo.

La definicional se orienta a la elaboración del modelo de la realidad en la cual habrán de tomarse las decisiones.

En la tercera se contrastan los resultados de las dos anteriores, provocándose la convergencia para definir el marco de orientación global. Por último en la fase de determinación estratégica y de factibilidad se definen los futuros posibles mostrándose opciones políticas concretas.

METODOLOGIA PROSPECTIVA



Dentro de ésta pueden señalarse dos grandes momentos: el diseño del futuro deseable y el perfil del futuro lógico. Estos permitirán responder a las preguntas: ¿cuál es el futuro que deseamos? y ¿cómo pudiera ser nuestro futuro si continuásemos en una dirección similar a la actual?

A continuación se analizan estos momentos.

Diseño del futuro deseable.

En éste se imagina la configuración futurable como polo de pensamiento, y en el que básicamente surgen nuestras expectativas y aspiraciones más profundas, así como un acto de anticipación.

En este mismo sentido, Ackoff menciona en su obra "Rediseñando el futuro", que el "futuro idealizado" parte "desde cero", eliminándose todas las restricciones que no correspondan a la factibilidad tecnológica. Así, señala algunos resultados que este proceso conlleva, además del objeto propio del mismo: la imagen deseable.

Primero, facilita que gran cantidad de personas que participan o tienen interés en el sistema propuesto se involucren directamente.

Segundo, la heterogeneidad de enfoques permite la construcción paulatina de concordancia entre participantes e interesados aparentemente antagonistas. El autor indica que el solo hecho de estar alerta al consenso sobre los fines, produce una subsecuente cooperación en los medios entre quienes de otra manera no buscarían estar interesados en dicha colaboración.

Tercero, el proceso de idealización fuerza a quienes están comprometidos en el mismo a formular explícitamente su concepción de los objetivos de la organización, lo cual facilita la reformulación y consenso progresivos de los propósitos.

Cuarto, la idealización promueve la "toma de conciencia" de los involucrados; al darse cuenta de restricciones auto impuestas se hace más fácil su eliminación.

Otro de los elementos clave en el diseño del futuro deseable lo constituye el referido a los valores. En el diseño, éstos se traducen en una imagen concreta en la que se ven incorporados y sintetizados. Sachs señala que, para ser dinámica, la visión del futuro debe incorporar no sólo ideales sino también valores estilísticos. El estilo aquí se refiere a la forma en que se hacen las cosas, no a su existencia per se. "El diseño de un futuro ideal tiene que especificar la forma deseada en que el objeto focal emprende sus acciones y se relaciona con sus partes y con el medio ambiente. No es tanto el diseño de un mundo ideal, sino de un mundo en busca del ideal capaz de mejoramiento continuo"

Para ilustrar esta fase particular conviene citar el estudio "Corea. 2000".⁷³ En éste se inquiriere: ¿Cuál es la imagen deseable de este país? pregunta a la cual se responde:

"La sociedad coreana deseable en el horizonte establecido puede ser perfilada como una sociedad avanzada caracterizada por los aspectos siguientes, mismos que conforman los propósitos del desarrollo nacional:

Sociedad Libre y Estable. Se alcanzará un desarrollo equilibrado basado en la consolidación de la democracia y, capitalismo, a la vez que se logrará la estabilidad social. La mayoría de la sociedad, con una amplia clase media, es, protegida contra la enfermedad y el desempleo. La sociedad coreana buscará estar a salvo en aspectos diplomáticos y seguridad, mejorando su reputación en la comunidad internacional y manteniendo superioridad militar y económica sobre Corea del Norte.

Sociedad Abundante y Vigorosa. Los ingresos y el consumo la sociedad, basados en la vitalidad y la eficiencia económicas se aproximarán a los de los países más avanzados, mejora las condiciones de habitación y vida. La gente disfrutará la libertad y del alto nivel cultural de una sociedad en continua mejoría.

Sociedad Justa con Desarrollo Equilibrado. La recompensa social será otorgada de acuerdo con el talento y esfuerzo de cada individuo, al tiempo que el incremento de los ingresos de las clases más pobres uniformará la vida económica de la gente. El desarrollo regional se equilibrará en la sociedad avanzada, mejorando los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales".

Imagen del Futuro Lógico

Paralelamente al diseño de la imagen deseable, habrá que considerar la necesidad de hacer explícito el futuro lógico. Este proviene de extrapolar la realidad hacia el futuro, identificando claramente sus fuerzas y debilidades. Permite hacer una crítica del presente fungiendo como una caja de resonancia. Amplifica en el discurso las contradicciones latentes que existen en él.

Para ello se emplean diversas técnicas que son conocidas como "proyecciones de referencia".

Para ejemplificar lo anterior y conocer el desarrollo de un caso, cabe observar dos cuadros tomados del estudio Corea 200074 ya antes citado:

PNB por industria (precios constantes de 1980) (Unidad: miles de millones de won %)							
	1984	1990	2000	Tasa promedio de crecimiento anual			
				1985-1990	1991-2000	1985-2000	
PNB	49,147	75,848	147,118	7.5	6.8	7.1	
Agricultura, silvicultura y pesca	7637	9225	12183	3.2	2.8	3.0	
Minería y manufactura	15139	26519	61379	9.8	8.8	9.1	
SOC	9580	15629	30597	8.5	6.9	7.5	
Otros servicios	16792	24475	42959	6.5	5.8	6.0	

Población económicamente activa por edades. (Unidad: millones de personas %)					
	1985	1990	1995	2000	2005
14-29	6428 (100.0)	6428 (100.8)	5640 (87.7)	5998 (93.1)	5882 (91.5)
30-49	7403 (100.0)	8751 (112.5)	10505 (141.9)	11996 (162.0)	13094 (179.9)
50 años o mas	2856 (100.0)	3538 (112.5)	4757 (125.3)	4653 (135.7)	5405 (146.1)
Total	16687 (100.0)	18769 (112.5)	20902 (125.3)	22647 (135.7)	24381 (146.1)

NOTA: Las cifras en paréntesis se calcularon con base 1985 (100).

Fuente: Instituto Coreano de Población y Salud.

b) Fase definicional.

En ésta se intenta responder a las preguntas ¿cómo es el presente?, ¿cuáles son sus principales características?, ¿cuáles y cómo son sus interacciones? Es decir, consiste en la percepción de la realidad. Sachs señala que dicha percepción (modelo) incluye tres elementos: lo que es de interés primordial (objeto focal), lo que influye en lo anterior (medio ambiente) y lo que puede controlar el tomador de decisiones.

En la identificación del objeto focal es necesario especificar los atributos o propiedades relevantes. Por ejemplo, decir que una determinada empresa es el objeto focal del

ejercicio no es suficiente, habrá que determinar sus características relevantes, a niveles político económico, social, administrativo, etc.

Cabe decir que este criterio de relevancia va avanzando en la medida en que se desarrolla el trabajo, ya que la imagen del futuro deseable y la explicitación de las causas y razones por las que la realidad presente no alcanza niveles satisfactorios va brindando una orientación para juzgar qué es relevante y qué no lo es.

Para ilustrar esto pongamos como ejemplo una investigación referida a la producción-industrialización y consumo de leche. Al iniciar se han seleccionado algunos aspectos considerados como importantes: situación de la ganadería lechera especializada y no especializada, inventarios, producción, hábitos alimenticios de la población, ubicación de las principales cuencas lecheras, plantas pasteurizadas, industrializadoras, consumo per cápita, etc.

Al ir avanzando en el estudio es posible agregar o eliminar ciertos aspectos: por ejemplo, dada la problemática detectada por los productores de leche, surge la necesidad de incluir factores como la política de precios vigente, su impacto en la producción primaria y el ciclo lechero en general. Así, aunque la mayoría de los ejercicios de planeación se inician con un modelo más o menos definido de la realidad, es necesario modificarlo continuamente.

Respecto al medio ambiente -como elemento a considerarse en la percepción de la realidad-, éste puede definirse como "lo que influye en el objeto focal pero que no es parte de él". En esta perspectiva es imperativo el análisis de la interacción constante entre el objeto y el medio, ya que el futuro de uno afecta al del otro.

Ahora bien, una vez definidas las propiedades relevantes y el sistema de campo, habrá de caracterizarse la naturaleza de su relación (significativa) a lo largo del tiempo. Aquí habría que recordar que "la investigación del presente, y aun la del pasado sólo son útiles para la acción si las hacemos desde el futuro elegido".

Por lo que toca a instrumentos y elementos, habrán de determinarse aquéllos que el tomador de decisiones emplea para ejercer control sobre el objeto y el medio.

Por otra parte, el modelo (dinámico de la realidad) desarrollado en esta fase, debe mantener equilibrio respecto a su ámbito de acción y ser completo para obedecer a su propósito y lo bastante simple para no distorsionar las imágenes.

A continuación se presenta un pequeño segmento de la Retrospectiva Histórica 77 del Estudio Corea 2000, en calidad de ejemplo de uno de los componentes a considerar en esta etapa.

"1960-1980; periodo de establecimiento de las bases de la modernización.

A principios de los sesentas se logró un crecimiento económico notable, promoviendo una estrategia de desarrollo económico orientada al exterior, que se basa en sistemáticas renovaciones, reorganizaciones, incluyendo la expansión de la función de planeación y el reforzamiento organizativo del gobierno. El crecimiento económico dio lugar a una nueva esperanza y orgullo en la mayoría de la gente.

A pesar de las conmociones petroleras y de la expansión del nuevo proteccionismo en los setentas, Corea logró sostener un alto crecimiento económico por medio de inversiones en industrias pesadas y químicas y de la promoción del movimiento de renovación de granjas (Saemaul Undong), construyendo así las bases para la modernización de la nación.

El esfuerzo para el desarrollo nacional durante la etapa temprana fue guiado principalmente por el gobierno, enfatizando el crecimiento económico. Como resultado, la economía nacional creció en escala, complejidad y diversificación, lo que requirió inevitablemente un cambio en la estrategia de desarrollo a finales de los sesentas. Pero los problemas derivados de la vieja estrategia fueron acumulándose.

Adicionalmente, el problema del desarrollo equilibrado de los sectores se convirtió en punto focal, debido al pobre desarrollo, social y al bajo nivel de conciencia de la gente".

e) Fase de confrontación.

Habiendo seleccionado el futuro deseable (imagen normativa) e identificado las propiedades relevantes, la trayectoria y la dirección del presente, se procede a contrastar ambos polos, con el objeto de conocer y analizar la distancia entre ambos.

Esta fase responderá entonces a las cuestiones siguientes: ¿qué distancia existe entre el futuro y la realidad?, ¿cómo pueden converger?, ¿cuál debe ser el perfil para que exista la convergencia entre el polo prospectivo (lo ideal) y la situación (lo real)?, ¿cuál habrá de ser la orientación global para que el futuro sea alcanzado?

Como puede apreciarse, esta fase tiene carácter valorativo; en ella se produce cierto tipo de evaluación, elemento primordial en la determinación de los futuros factibles y de las dificultades y potencialidades para alcanzar la imagen diseñada. Representa la estimación del trayecto entre el futuro y el presente.

Como se ha señalado, proyectar desde el futuro hacia el presente conlleva un proceso de convergencia entre la abstracción necesaria para ubicarse en un horizonte de hipótesis y posibilidad, y la concreción del entorno actual. Bajo esta perspectiva, habrá que formular el marco intermedio de orientación futura, el cual se encuentra conceptualmente por debajo de la imagen normativa y en un nivel superior al diseño estratégico; considera el perfil, los componentes, la caracterización procesual y de impacto para alcanzar el futuro.

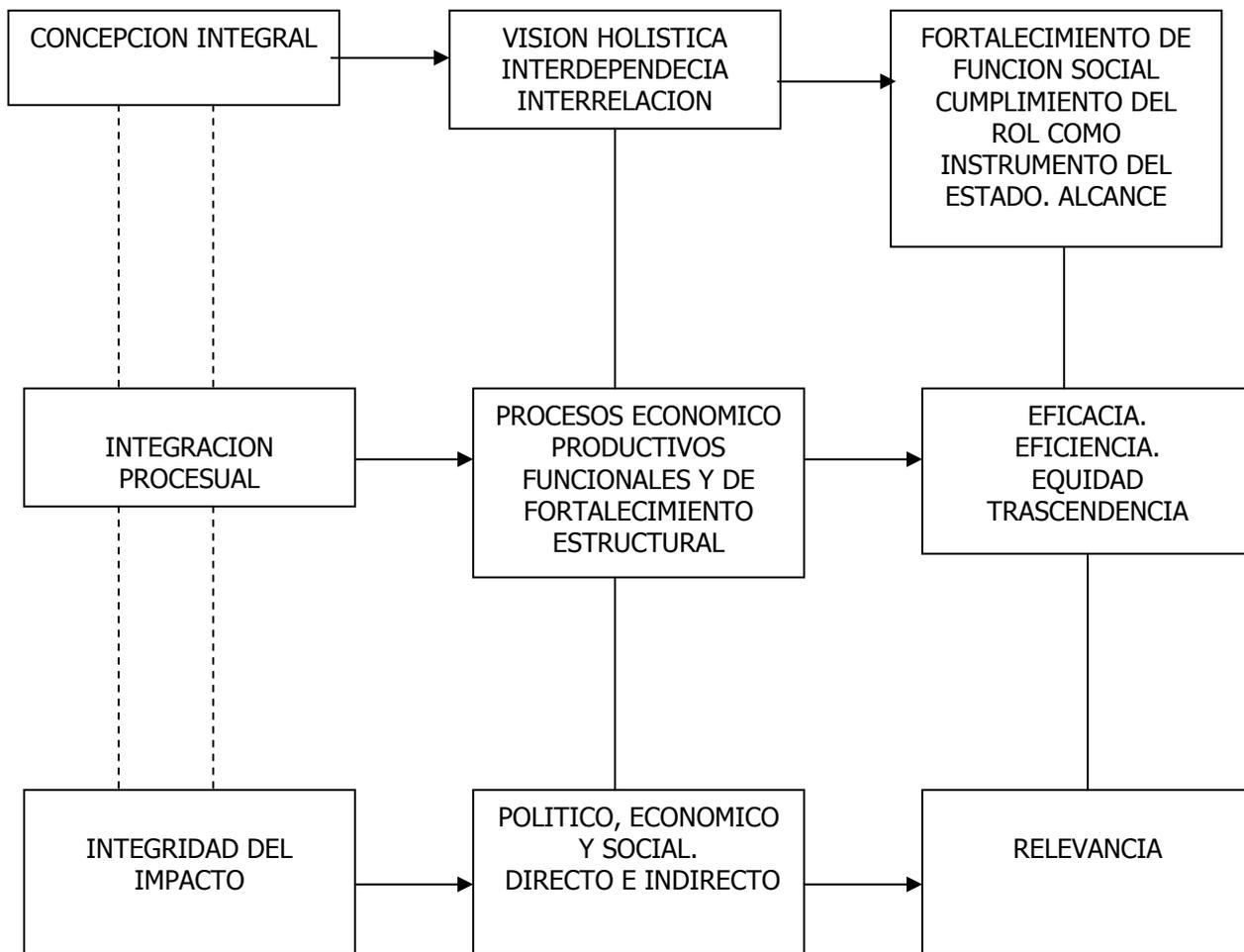
Esta fase implica la síntesis de imágenes (deseable, lógica y real) con el objeto de proporcionar una guía de valores para la determinación estratégica.

Por ejemplo: en una empresa paraestatal dirigida al fomento, regulación y abasto de leche que considera sus imágenes deseable, lógica y real, previo a la perfilación de estrategias, desarrolla un marco de orientación cuyas características son las siguientes:

"Al considerar la esencia de los escenarios normativo y estratégico, se desprende la necesidad de integralidad e integración, como atributos inherentes al quehacer de la empresa, dimensionándose en los planos conceptual, procesual y de impacto. (Cuadro num. 6).

MARCO DE ORIENTACIÓN INSTITUCIONAL
1989- 2010

CUADRO 6



Fuente: leche industrializada conasupo, "Estudio Liconsa 2010, una aproximación prospectiva" (documento interno), 1988, p. 111

"La concepción integral se traduce en una visión y acción holística de su función social, del sector de lácteos y el alcance institucional esto es, de sus objetivos, esferas de acción, población a atender y articulación con diversas instancias, valorando las interdependencias existentes y ponderando la interrelación de variables políticas, económicas y sociales.

Como un medio fundamental del Estado para asegurar el consumo de leche, regular el mercado y fomentar la producción, se deriva su necesaria incidencia en el ciclo económico y productivo de manera coordinada. Esto lo alcanzará en la medida en que conozca, conjugue y facilite el desarrollo de las diversas fases del ciclo producción-consumo de leche percibido como un "Todo"~ es decir, como un conjunto de entidades, interdependencias e interrelaciones, de tal suerte que no pueden ser reducidas o segmentadas si se desea un genuino impacto social.

Dicha integralidad conceptual, deberá permear el ejercicio futuro de Liconsa, logrando una mayor sensibilidad hacia las dinámicas que se producen en el campo en el que opera, con la consecuente determinación del alcance y profundidad de su quehacer, en entera congruencia con la función que le fue asignada".

"Por lo que toca a la integración procesual, ésta debe trascender el comportamiento parcial o des agregado pasando a la composición de los procesos económicos-productivos, funcionales y de fortalecimiento estructural en una perspectiva de carácter sistémico.

Este ensamblaje -coherente con la concepción integral- debe provenir inicialmente del estudio y evaluación del contenido y repercusión fundamental de los procesos -externos e internos-inmersos en la acción, para determinar las formas más viables de alcanzar un nivel constante de desarrollo".

"Dentro de los primeros, económico-productivos será necesario el análisis de las variables y mecanismos involucrados, prefigurando el impacto deseado a fin de fortalecer la incidencia positiva y evitar un desfase o contradicción de su misma influencia en el medio ambiente.

De esta manera la empresa asumirá una relación positiva del trinomio visión-acción y logro en sus sistemas y subsistemas básicos:

Producción-industrialización-comercialización-consumo.

Producción-regulación-abasto social.

Apoyo técnico-sustitución de tecnología e importaciones.

Inversión-capital-flujo financiero-subsidios.

Productividad-impacto.

Desarrollo regional-mejoramiento de ingresos-generación de empleos-calidad de vida.

La institución, mediante la conjunción procesual prestará servicios de trascendencia, apoyando tanto a la población de escasos recursos, como la composición sectorial de la producción, con la consecuente intervención directa e indirecta en la configuración económica-social y política del país".

"En el marco de la organización interna de la empresa, los procesos funcionales deberán transformarse a partir de la consideración de premisas de que le exigen un comportamiento especial y la construcción gradual de una estructura adecuada a sus objetivos y tareas futuras.

En esta perspectiva, Liconsa debe asumir una actitud proactiva, para ubicar y anticipar sus acciones, de tal forma que asegure una operación eficiente, eficaz y relevante. A su interior habrá de adoptar un funcionamiento sistémico que propicie la apertura, integración constante, coordinación y racionalidad en su quehacer, haciéndolo altamente coherente con la función social a desempeñar y con el acontecer del país.

En esta misma línea destaca la importancia de impulsar una dinámica y seguimiento continuo, en vías de confirmar un sistema capaz de orientar sus acciones, para lo cual realizará modificaciones en los procesos de planeación, gestión, programación, administración y finanzas y evaluación e información, entre otros".

"Respecto a los procesos de fortalecimiento estructural. la empresa habrá de formalizar y conjuntar las acciones referidas a educación no formal e investigación y desarrollo, enmarcadas en la esfera de equidad y trascendencia de la labor institucional.

Se afirma que la educación debe constituirse en un proceso presente en el quehacer de la empresa, al considerar la situación de la población-meta y su proyección futura, así como la riqueza de la función social misma que no radica exclusivamente en brindar un producto terminal, sino que deberá incidir en diversos elementos, al brindar herramientas técnico-metodológicas, promover la adquisición de conocimientos básicos (salud, nutrición, desarrollo infantil, etc.) y la generación de diversas habilidades, que permitan impulsar el desarrollo económico y social, logrando arraigo, permanencia y relevancia. La necesidad de impulsar la capacidad de autogestión de las unidades productivas, la capacitación, organización, participación social, y coordinación entre los diversos agentes involucrados en la actividad institucional, son una muestra del alcance e importancia de introducir la educación, vinculándola formalmente a procesos más amplios de desarrollo.

Por su parte, la investigación juega un papel preponderante en el mejoramiento de la calidad, la elevación de la productividad y la creación de tecnología -de bajo costo-, requerimientos fundamentales para el país.

Asimismo permitirá el conocimiento profundo del estado global de la población, hábitos de consumo, formas imperantes de organización, etc., a fin de apoyar el diseño e instrumentación de proyectos innovadores y diferenciados".

"Finalmente la integralidad del impacto de Liconsa se derivará de la adaptación de los anteriores puntos a las circunstancias de cada período y sobre todo del conocimiento y comprensión profundos de los factores y variables que inciden en el cumplimiento de sus objetivos y en áreas complementarias y sectores colaterales. Así, el perfil del impacto a generar debe establecerse en el marco político-económico y social'.

d) Fase de determinación estratégica y factibilidad.

Dada la finalidad constructora de la prospectiva, ésta debe trascender el exclusivo marco intermedio de orientación futura -delineado en la fase anterior-, para llegar a perfilar estrategias globales o vías de aproximación al futuro.

En estricto sentido, esta etapa enfatiza: el ¿cómo hacer posible el futuro?, ¿cómo ir construyendo ese futuro?, y ¿cuáles son las principales vías de acercamiento a él?.

En esta etapa vale la pena mencionar la importancia de dos atributos inherentes al diseño de las estrategias: su carácter y su factibilidad.

Bajo el primero se busca mantener congruencia entre la conceptualización y el desarrollo prospectivo. Esto es, si la prospectiva presenta como características la visión holística, las variables cualitativas, la apertura del futuro y las relaciones dinámicas, entre otras, ésta debe revisarse y actualizarse permanentemente; por supuesto, sin perder de vista los fines establecidos. ..

Obedeciendo a ello, las estrategias a ser planteadas no habrán de ser limitativas, ni mucho menos concebidas como programa cerrado o determinante. Por el contrario, éstas deberán presentar un carácter generador -al provocar la creatividad y la participación- y adaptativo contar con la flexibilidad suficiente para adecuarse a los cambios transformaciones constantes. Así se propiciará el diseño y rediseño de un conjunto de alternativas, dependientes de un proceso continuo de enriquecimiento e innovación.

En el esquema metodológico de Merello, esta etapa, llamada de programación prospectiva encierra el estudio científico de la acción, donde el modelo de diagnóstico se transforma, operación. El autor expresa que "actuamos sobre la realidad mutante en base a una incesante triangulación orientadora entre el polo prospectivo, la situación diagnosticada y el momento.

Por otra parte, este desarrollo considerará necesariamente el nivel de factibilidad 81. Al respecto Sachs define que un futuro es factible cuando se sigue una trayectoria de acción practicable que vuelve probable el futuro. Para ello se requiere del análisis del conjunto de instrumentos -disponibles y potenciales- que al aplicarse en una combinación adecuada transformen lo deseable en factible. Dada esta situación, la búsqueda de nuevos instrumentos es fundamental.

Del mismo modo, habrá que estimar la relación existente entre los futuros factibles y el entorno. La complejidad que encierra este binomio justifica de nueva cuenta el carácter adaptivo de las estrategias, mismas que no habrán de depender en forma crucial del medio ambiente. Consecuentemente, en esta fase se identificarán solo aquellas opciones mayores que nos permitirán un mayor movimiento y creatividad.

Para estimar la factibilidad se cuenta con numerosas técnicas cuantitativas que permiten, por ejemplo, el cruzamiento de variables fundamentales; sin embargo, existen situaciones en las que este tipo de recursos no pueden ser empleados, ya que el conocimiento de la realidad no es suficiente para diseñar un modelo en el que a cada evento pueda asignársele probabilidad de aparición.

Surge así nuevamente la participación como componente fundamental de la prospectiva, ya que para determinar la factibilidad puede tomarse en cuenta la opinión de un grupo determinado, reuniéndose un amplio espectro de opiniones y consideraciones.

Para ilustrar esta fase, se presentan a continuación las estrategias derivadas de los estudios "Corea 2000" y "Liconsa 2010".

Corea 2000

Dado el comportamiento nacional logrado durante los pasados 30 años y los cambios previsibles en el entorno, las tareas básicas para alcanzar la sociedad perfilada para el año 2000 son las siguientes:

- 1.- Desarrollo del Sistema Social y establecimiento de un orden básico.
- 2.- Desarrollo del potencial humano y establecimiento del sistema de valores.
- 3.- Expansión de los fundamentos económicos para el desarrollo nacional.
- 4.- Mejoramiento de los servicios de bienestar social y desarrollo regional.
- 5.- Acrecentamiento de la cooperación internacional y expansión de las bases para la competitividad internacional.

6.- Seguridad nacional y reunificación de la nación.

Liconsa 2010

"A partir de la orientación futura delineada, resultado del análisis del escenario normativo y de la valoración de la plataforma técnica y potencial de la empresa, se desprenden las grandes directrices de Liconsa para las próximas dos décadas.

1. - Asumir la concepción globalizadora del quehacer, impacto y vinculación institucional, a través de la reconceptuación funcional y procesual.
- 2.- Redimensionar la función social, transformando su contribución en un proceso generativo y holístico que incremente su impacto y relevancia.
- 3.- Asumir un funcionamiento orgánico interactivo en vías de alcanzar trascendencia y relevancia direccional y procesual.
- 4.- Promover la participación social estratégica a través de la incorporación de grupos y sectores específicos, que coadyuven al logro de los objetivos institucionales, bajo criterios de equidad, eficacia, eficiencia, relevancia y trascendencia.
- 5.- Generar investigación y desarrollo, promoviendo cambios e innovaciones, que impacten en el mejoramiento de las fases del ciclo producción consumo de leche.
- 6.- Fortalecer y consolidar la capacidad financiera.

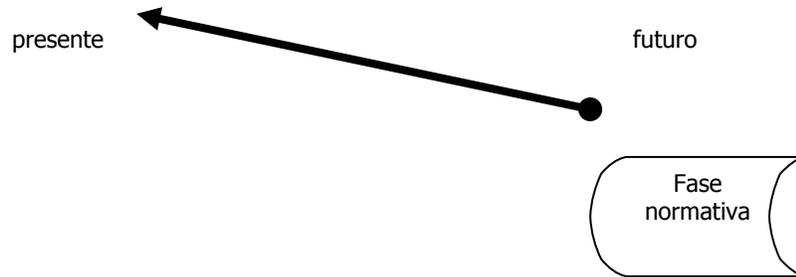
Para cada estrategia global se definió su contenido básico y un perfil de consideraciones previas en los planos conceptual y metodológico, presentados como elementos de referencia para el establecimiento de políticas y acciones quinquenales".

En este capítulo se esbozaron la conceptualización y la relación de la prospectiva con la planeación, así como su metodología. A manera de síntesis, la ruta futuro-presente (fig. 8) de la prospectiva se presenta a continuación:

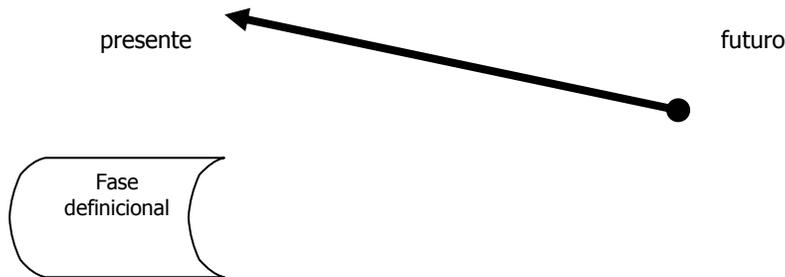
La prospectiva parte del futuro. Mantiene un amplio horizonte, interesándose por eventos a largo plazo. Rebasa así, tanto las situaciones coyunturales como el énfasis otorgado generalmente a las continuidades.



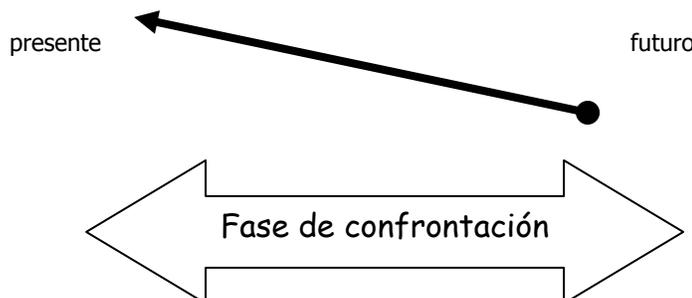
Es en el futuro donde se inicia la configuración del porvenir que deseamos. La fase normativa trata entonces de responder a las preguntas ¿Qué futuro deseamos? Y ¿Qué queremos hacer?.



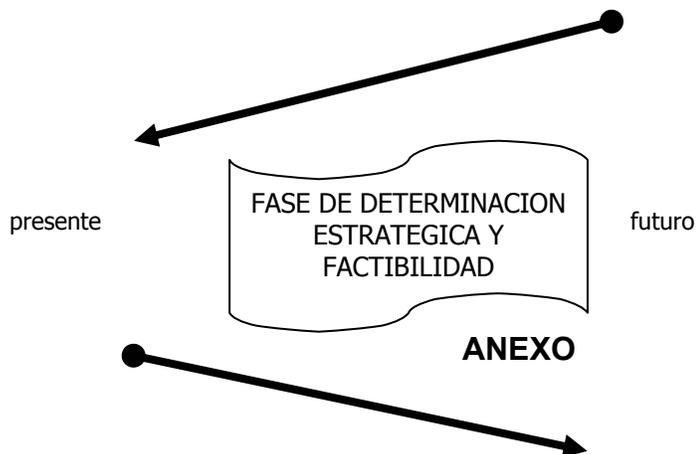
A partir del diseño del futuro deseado se vuelve al presente para percibir la realidad (fase definicional), sus características e interacciones. Es decir, se inicia el trabajo sobre el presente e incluso sobre el pasado, en función del futuro deseable.



Habiendo percibido la situación presente, se inicia la preparación del camino hacia el porvenir, para lo cual será necesario contrastar los polos presente-futuro a fin de conocer y analizar la distancia entre ambos, los obstáculos, brechas, oportunidades y posibilidades para alcanzar la imagen deseada. Esta fase de confrontación es en síntesis la estimación del trayecto entre presente y futuro.



Dado que la prospectiva se basa en la concepción de que el futuro depende del conjunto de decisiones que se tomen y logren implantar desde hoy, la fase de determinación estratégica y factibilidad orienta la definición de directrices que hagan posible el futuro deseable.



TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PROSPECTIVOS

AI. ANALOGÍAS

ANTECEDENTES

En nuestra reflexión diaria están continuamente presentes las analogías, las cuales alimentan de la experiencia. En esta técnica se fijan paralelismos sistemáticos en las situaciones pasadas y otras que pueden suceder a largo plazo.

OBJETIVO

Encontrar configuraciones estructuralmente similares, al menos con algún componente cardinal, y extraer de ellas alguna enseñanza para el porvenir.

CARACTERÍSTICAS

Acepta los postulados de las escuelas estructura listas que sostienen que más allá los fenómenos cambiantes se observa una regularidad alta. Utiliza indicadores cualitativos consistentes (si es posible), traza paralelismos entre situaciones reales y otras posibles.

SÍNTESIS DEL PROCEDIMIENTO¹

Localizar dos conjuntos de eventos (uno pasado y otro presente o futuro) que pose elementos estructuralmente similares. Investigar, en forma sistemática, el grado comparabilidad entre las dos situaciones. "Limpiar" la variable de influencias externas episódicas o coyunturales que no son pertinentes a los fines de la analogía. Determina las condiciones que permitan reproducir los dos conjuntos de eventos. Enunciar políticas destinadas a prevenir situaciones futuras.

APLICACIONES

Economía (determinar efectos similares o dispares en su crecimiento); planeación una situación futura (introducir directrices en el presente); apoyo para la implantación de programas (educativos, productivos, administrativos, etc.).

LIMITACIONES

Dificultad en el hallazgo y depuración de los datos históricos que alimentan la analogía inicial. Determinar hasta dónde las reacciones de los tomadores de decisiones y márgenes de libertad son similares. Diferencias encontradas en los entornos históricos respectivos.

VENTAJAS

Su valor metodológico depende, en gran medida, del modelo técnico que define principales categorías y condiciones de comparación. Establece mecanismos sistemáticos de análisis. Propicia nuevos caminos de reflexión.

A2. ÁRBOL DE PERTINENCIA

ANTECEDENTES

Las técnicas de pronóstico, no sólo se derivan del interés por el futuro, sino también de la necesidad o impulso por controlarlo. Las relacionadas con el pronóstico exploratorio empiezan con la situación presente y pronostican algunos estados futuros, bajo la suposición de que las condiciones y eventos del pasado continuarán en la misma

¹Hodara, Joseph, Los estudios del futuro: problemas y métodos, Instituto de Banca y Finanzas, AC, México, 1984. p. 88.

dirección. Las técnicas de pronóstico normativo por el contrario, comienzan con la identificación de un futuro deseable para trabajar retrocediendo hasta el presente y derivar las rutas factibles para la transición a partir de la situación actual hacia el futuro deseado.

OBJETIVO

Establecer una meta e identificar etapa por etapa los medios alternativos para alcanzarla.

CARACTERÍSTICAS

Estructura jerárquica. El conjunto de ramificaciones de un grupo debe ser cerrado. Las ramificaciones deben ser mutuamente excluyentes. Cuando se ha hecho una elección no hay vuelta atrás. Composición predeterminada.

SÍNTESIS DEL PROCEDIMIENTO

Partir de un nudo que se subdivide en ramas; cada rama debe incluir aquellos componentes que un grupo de especialistas considera pertinente para un problema determinado. Desprender de cada rama, tantas "hojas" como la observación y el análisis lo reclamen. A veces los árboles de pertinencia se muestran con "números relevantes" (pesos numéricos).

APLICACIONES

Toma de decisiones. Esbozo de problemas de investigación. Planeación de eventos por venir, ya que ubica las brechas y oportunidades futuras. Desarrollo de programas educativos.

LIMITACIONES

Puede usarse sólo cuando toda la información vital es derivable.

VENTAJAS

Facilita la selección de alternativas. Brinda un panorama concreto y sintético del problema. Complementa el empleo de otras técnicas prospectivas.

ANEXO B: TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PROSPECTIVOS.

A3. COMPASS

ANTECEDENTES

Es un método heurístico desarrollado por Barclay Hudson en 1979 para apoyar la evaluación y planeación de políticas. El Compass es fundamentalmente un taller, en el cual se busca la participación directa de los miembros del grupo en un proceso dialéctico.

OBJETIVO

Explorar políticas, resumir pros y contras de las políticas propuestas y organizar evaluaciones divergentes de los resultados producidos en diferentes proyectos.

CARACTERÍSTICAS

Propicia un proceso dialéctico a través de la pugna entre los involucrados. Además de un grupo de participantes existe un responsable del proyecto y un moderador. El juicio del experto juega un papel importante. Las diferencias de opinión dan pauta a la exploración de alternativas futuras.

SÍNTESIS DEL PROCEDIMIENTO

La técnica opera en dos niveles: el primero consiste en un pequeño taller que dura alrededor de 24 horas como resultado del cual se integra un breve informe. El segundo nivel es opcional y consiste en una reflexión de la investigación a partir de las conclusiones señaladas en el primer informe. Este nivel puede abarcar de un día a dos semanas. Las actividades a desarrollar son las siguientes: abrir la sesión proporcionando a los participantes información sobre el tema o programa que será analizado. Indagar, con base en opiniones informadas, sobre posibles resultados del programa. Enlistar las repercusiones del programa y graficarlas. Resumir gráficamente los puntos de vista de los participantes y contrastar opiniones a favor o en contra. Realizar un seguimiento del informe. Incorporar los resultados del seguimiento al trabajo anterior.

APLICACIONES

Establecimiento de planes y programas. Definición de futuras estrategias globales. Diseño de escenarios. Análisis de la realidad.

LIMITACIONES

Disponibilidad de grupos de expertos para participar en una ardua jornada de discusión.
Capacidad del moderador para conducir al grupo.

VENTAJAS

Propicia la comunicación y entendimiento de grupos altamente especializados. A diferencia de otras técnicas, por ejemplo la Delphi, ésta es menos elaborada, requiere menos tiempo e inicia con la presentación de un escenario concreto. La técnica puede emplearse con grupos pequeños de expertos o bien adaptarse a un auditorio mayor.

A4. CONFERENCIA DE BÚSQUEDA

ANTECEDENTES

El método se originó en el Instituto Tavistock en Inglaterra, pero fue en Australia donde en la década pasada, floreció y se estructuró. Tiene un enfoque futurista con horizonte de tiempo entre los diez y quince años.

OBJETIVO

Alcanzar una nueva dimensión del problema y generar opciones novedosas que permitan, a su vez, entablar relaciones más estrechas entre quienes, a causa de aparente incompatibilidad, no habían podido llegar a un acuerdo.

CARACTERÍSTICAS

Participativa; se desarrolla en un lugar tranquilo y aislado. Tiempo mnfnlr querido: 3 días, de preferencia 4 ó 5. Los participantes no necesitan ser expertos materia.

SÍNTESIS DEL PROCEDIMIENTO

Los participantes comparten sus puntos de vista sobre los principales problemas tendencias derivadas del pasado y que consideran seguirán influyendo sobre el futuro, durante los próximos 10 a 15 años. Identificar los nuevos problemas y tendencias que puedan surgir durante este período. Enfocar el problema específico (se pido elaboren una imagen o cuadro de su situación actual). Elaborar un cuadro sobre el futuro deseable. Retornar al presente (¿cuáles son las limitaciones para el logro de ese futuro. Considerar las estrategias de acción. Determinar las políticas posibles.

APLICACIONES

Análisis del futuro probable, deseable y posible. Apoyo para la planeación estrategias, programas y políticas a corto, mediano y largo plazos.

LIMITACIONES

Requiere de una preparación cuidadosa y una planeación conjunta entre el personal y las organizaciones patrocinadoras. Un grupo muy heterogéneo puede inhibirse, o manipular la participación de los menos expertos. Un grupo homogéneo propiciaría la participación activa de los miembros. Costosa (alquiler de un lugar cómodo y tranquilo)

VENTAJAS

Se generan diversas alternativas para el futuro. El personal se siente involucran las decisiones tomadas. Conocer y comprender la complejidad de la situación futura y presente. Consideración de una perspectiva a largo plazo.

A5. IMÁGENES ALTERNATIVAS

ANTECEDENTES

Esta técnica tiene su origen en las ideas de Polak, en el sentido de que una sociedad, al igual que un individuo, pueden sobrevivir en la medida en que cuenten con un proyecto vital, una utopía razonable que de sentido al futuro. Por otra parte, Gastón Berger, intelectual francés iniciador de la prospectiva, plantea que ante los cambios acelerados de la historia, las técnicas proyectivas tienen poco valor, pues el futuro no es una continuación del pasado. Hace énfasis en el empleo de un análisis intuitivo y en la singularidad del futuro.

OBJETIVO

J. Hodara señala que esta técnica es "una forma de administrar el futuro poniendo atención a los protagonistas que podrían articular la imagen organizadora, el contenido de la imagen y el tramo temporal que le sirve de referencia".

CARACTERÍSTICAS

Participación de los grupos que serán afectados por los cambios esperados y deseados. Flexible y creativa.

SÍNTESIS DEL PROCEDIMIENTO

Obtener y articular imágenes, para lo cual se proponen diferentes mecanismos: 1) Completar frases con verbos conjugados en pasado, presente y futuro, en relación con historias imaginadas por los expertos; 2) Señalar un conjunto de eventos probables con una fecha estimada de ocurrencia; 3) Redactar una autobiografía futura; 4) Organizar las imágenes percibidas considerando el carácter de las proyecciones, esto es, si son excluyentes, prioritarias y tienen capacidad de transición; 5) Materializar las imágenes a través de mecanismos de planeación.

APLICACIONES

Desarrollo de directrices de largo alcance. Estudio y ampliación de políticas y rutas futuras. Apoyo a procesos de planeación participativa.

LIMITACIONES

Depende del entorno histórico y social de cada individuo. Restringido a la capacidad creadora y de comunicación de los participantes.

VENTAJAS

Brinda la oportunidad de convertir la planeación en un proceso flexible y de análisis y creación social. Sensibilizar a los grupos participantes, imprimiendo un sentido social e individual a las acciones. Representa una oportunidad de aprendizaje colectivo.

A6. INTUICIONES SISTEMÁTICAS

ANTECEDENTES

J. Hodara clasifica esta técnica como informal y señala que su mérito radica en que manifiesta aspectos significativos de la realidad y que da lugar a nuevas visiones de ésta, aunque muchas de las apreciaciones informales no se presten a una verificación intersubjetiva inmediata.

OBJETIVO

Configurar respuestas o nuevos significados ante diversos problemas y aspectos de la realidad, a partir de percepciones y presentimientos fundamentados en la experiencia.

CARACTERÍSTICAS

Creativa y sistemática. Representa una oportunidad de catarsis colectiva o individual. Permite superar mitos y racionalidades del presente.

SÍNTESIS DEL PROCEDIMIENTO

Detectar patrones de percepción obsoletos. Identificar creencias, estereotipos y concepciones que no tienen fundamento en la realidad. Discriminar los límites inadecuados en la definición de problemas, esto es, aquellos argumentos y creencias que a fuerza de repetirse se toman como verdades cuando en el fondo son cuestionables. Propiciar la simpatía entre percepciones actuales y futuras con el fin de producir un "shock cultural" que acerque al futuro.

APLICACIONES

Desarrollo de innovaciones. Estrategias de sensibilización sobre el futuro. Preparación de grupos para el desarrollo de estudios prospectivos.

LIMITACIONES

Depende de la experiencia, creatividad, conocimiento y actitud prospectiva del investigador.

VENTAJAS

Propicia un pensamiento creativo. Plantea la superación de mitos y supuestos racionales. Impulsa a pensar en un mundo diferente. Implica una visión dinámica de la realidad.

A7.KJ

ANTECEDENTES

Este método fue creado por Jiro Kawakita, en el Instituto de Tecnología de Japón. Inicialmente se empleó en el campo de la antropología como síntesis de operaciones.

OBJETIVO

Obtener una aproximación científica y sistemática en la solución de problemas.

CARACTERÍSTICAS

Participativa, creativa y sistemática.

SÍNTESIS DEL PROCEDIMIENTO

Elaborar etiquetas (tarjetas rectangulares autoadheribles), aquí se define el problema a investigar. Agrupar las etiquetas: (integración y nominación de grupos. Aplicación del proceso Hyosatsu). Elaborar un diagrama K.J "A" (mostrar las relaciones existentes entre los grupos usando flechas y símbolos). Explicar resultados en forma escrita o verbal.

APLICACIONES

Análisis de la realidad. Determinación inicial de estrategias. Planeación operativa y contingente.

LIMITACIONES

Dificultad para obtener la imparcialidad del investigador al seleccionar la información.

VENTAJAS

Permite la ubicación concreta y concisa de la problemática. La elaboración de la hipótesis del problema es generada por los expertos. Conjuga la experiencia y la reflexión.

A8. MAPEO CONTEXTUAL

ANTECEDENTES

La Rand Corporation, la Fuerza Aérea y la Marina han utilizado esta técnica a partir de 1940 para hacer pronósticos exploratorios sobre tecnología militar.

OBJETIVO

Conocer el criterio de relevancia, poder y utilidad en medios donde el desarrollo futuro depende del movimiento concurrente de varios parámetros interrelacionados y/o sobre condiciones extraorganizacionales de carácter sociocultural, económico o tecnológico.

CARACTERÍSTICAS

Este método presenta 3 variaciones: Expresa la dirección o tendencia como proceso en la adquisición y aplicación del conocimiento. Expresa la dirección como evolución en la configuración de un sistema. Expresa la dirección como proceso y evolución imaginativo, extrapolativo, analítico y sintético.

SÍNTESIS DEL PROCEDIMIENTO

(Correspondiente a la 3a. variación) Identificar y seleccionar direcciones a largo plazo. Identificar sectores y subsectores donde la repercusión de las direcciones a largo plazo básicas, puedan ser trazadas. Identificar y seleccionar áreas funcionales en cada sector principal para guiar la prefiguración del plan.

APLICACIONES

Pronósticos a largo plazo en áreas de desarrollo técnico avanzado. Identificación y previsión de eventos en la trayectoria hacia el futuro. Deducción de direcciones, implicaciones y decisiones.

LIMITACIONES

Presenta dificultad en el establecimiento de parámetros.

VENTAJAS

Balanea análisis con síntesis. Provee una base sobre la cual planear, puede combinarse con otros métodos.

B1. ESTADÍSTICAS BAYESIANAS

ANTECEDENTES

La aproximación bayesiana incorpora información previa relevante para reducir la incertidumbre sobre la probabilidad de ocurrencia de un evento. Taro Yamane, señala que la regla de Bayes se puede considerar como una extensión y generalización de la prueba de Neyman-Pearson de la regla minimax y la de minimización ponderada. Todas éstas representan procedimientos para minimizar los errores del tipo I (rechazo de una proposición válida) y del tipo II (aceptación de una proposición falsa).

OBJETIVO

Tomar decisiones con base en inferencias respecto a un estado de cosas dado.

CARACTERÍSTICAS

Mejora el conocimiento de las probabilidades de ocurrencia de los eventos, incorporando información previa, en la que el juicio del experto juega un importante papel.

SÍNTESIS DEL PROCEDIMIENTO

Reunir a un grupo de expertos sobre el tema. Establecer un conjunto de hipótesis: H_1 H_2 H_n que son exhaustivas y mutuamente excluyentes. Solicitar a los expertos información sobre las supuestas probabilidades, la cual se basa en su juicio o bien en evidencia experimental. Calcular las probabilidades posteriores conforme lo señalado en el Teorema de Bayes.

LIMITACIONES

Para los objetivistas la subjetividad de la información a priori es una limitante. La calidad de los datos previos, depende de la adecuada selección de expertos.

VENTAJAS

Implica un proceso sistemático fundado en un juicio subjetivo. Requiere de una cantidad mínima de datos. Permite al planificador estar en contacto con la realidad a través de la consulta a expertos.

B2. MONTECARLO

ANTECEDENTES

El análisis de Montecarlo es una técnica de simulación desarrollada en los últimos años de la década de los cuarenta por John van Neumann y Stanislaw Ulans, quienes con base en ella resolvieron problemas con barreras nucleares de protección, los cuales no podrán solucionarse analíticamente por la complejidad de las fórmulas, ni tampoco experimentalmente por su alto costo y riesgo. El problema fue simulado por estos dos matemáticos, con la rueda de una ruleta, obteniendo una solución aproximada, simple y numérica.

OBJETIVO

Proveer una solución numérica aproximada de problemas en los cuales una o más variables importantes del modelo de decisión son estocásticas o de naturaleza probabilística.

CARACTERÍSTICAS

Es una simulación con técnicas de muestreo, mediante la cual se obtiene un duplicado teórico de la población real, en lugar de sacar muestras de ésta. Aunque el método

sugiere el empleo de las ruedas de la ruleta o de los dados, se utilizan números aleatorios generados por computadora.

SÍNTESIS DEL PROCEDIMIENTO

Identificar las variables de interés. Construir un modelo sencillo y completo que abarque los aspectos relevantes de la situación que se esté simulando. Determinar la distribución de la probabilidad de las variables. Muestreo tomado de esta distribución por medio de números aleatorios para obtener datos.

APLICACIONES

Simulación de sistemas complejos. Apoyo para la toma de decisiones y planeación estratégica. Pronóstico.

LIMITACIONES

Cada programa Montecarlo se refiere a un problema específico, por lo que es poco probable su generalización. Su empleo requiere un alto dominio del procedimiento. El investigador se enfrenta con la selección de resultados poco precisos o con un gran número de ensayos y las soluciones son sólo aproximadas. Requiere de personal entrenado en aspectos matemáticos y computacionales.

VENTAJAS

Resuelve problemas en los que la experimentación física es impracticable e imposible el empleo de una fórmula exacta. Permite la manipulación de aquellos factores que están sujetos a control, sin incurrir en mayores gastos y probar cambios sin afectar el proceso real.

B3. TÉCNICAS ECONÓMICAS

ANTECEDENTES

La estadística matemática o econometría es un conjunto de términos que pueden ser empleados para construir un modelo dinámico de la realidad.

OBJETIVO

Construir un modelo dinámico de la realidad y probar hipótesis de relaciones funcionales entre dos o más variables estocásticas.

CARACTERÍSTICAS

Estas técnicas se emplean para ajustar una estructura apriorística del modelo con los datos y para evaluar la calidad de ese ajuste.

SÍNTESIS DEL PROCEDIMIENTO

Puesto que las técnicas econométricas se emplean para construir un modelo dinámico de la realidad, cabe señalar que para la elaboración de éste, es necesario: establecer la estructura del modelo, o sea, sus variables, interrelaciones y la forma matemática de esas relaciones. Asignar valores concretos a los parámetros del modelo. Computar los valores de las variables en el futuro. La econometría permite que se estimen los valores de los parámetros al considerar las entradas y salidas del modelo, así como la forma matemática de las relaciones de sus elementos.

APLICACIONES

Evaluar, a través de los modelos, las consecuencias de las medidas a tomar.
Construcción de modelos de la realidad. Diseño de una serie de alternativas.

LIMITACIONES

No son técnicas sencillas en su empleo. Depende de la calidad de la información disponible.

VENTAJAS

Puede usarse en conjunción con cualquier tipo de modelo. Constituye un apoyo valioso para la planeación y toma de decisiones.

CI. PRONÓSTICO TECNOLÓGICO

ANTECEDENTES

Desde 1960, se inicia el desarrollo "moderno" en este campo. El primer intento serio de aplicar métodos científicos en el pronóstico de cambios tecnológicos, fue realizado por Lenz, quien introdujo el término "pronóstico tecnológico" para identificar esta actividad.

OBJETIVO

Anticipar la introducción de tecnologías que puedan representar una amenaza para las ventajas obtenidas por un país o empresa. Estimar la fecha en que estas innovaciones podrían surgir en el mercado. Preparar con tiempo una política, ya sea defensiva o agresiva, conforme a los objetivos y aptitudes del país. Decidir cuándo entrar al mercado para iniciar un nuevo y conveniente ciclo de producción.

CARACTERÍSTICAS

Utiliza herramientas cualitativas y cuantitativas. Creativa.

SÍNTESIS DEL PROCEDIMIENTO

Considerar patrones que se han verificado en el pasado, y actuar según la lógica de las proyecciones (suponer que no habrá virajes súbitos en esos patrones). Recurrir a redes de información (tecnológica, industrial, educativa, administrativa, etc.). Utilizar diferentes técnicas que ayuden a detectar cambios en los patrones conocidos.

APLICACIONES

Planeación normativa y estratégica. Análisis de alternativas futuras y perfil de su impacto.

LIMITACIONES

Depende de: la calidad y actualidad de la información, de la agudeza del investigador y de los canales de información que proporcionen datos sobre el desarrollo de innovaciones y fechas de lanzamiento.

VENTAJAS

Permite tomar medidas preventivas en lugar de reaccionar a hechos consumados. Puede ser empleada junto con otras técnicas v. gr. árboles de pertinencia.

C2. JUEGOS DE SIMULACIÓN

ANTECEDENTES

La informática, la investigación de operaciones, la teoría matemática de juegos y la simulación, aportan elementos a esta técnica, la cual representa un valioso medio para transmitir diversos puntos de vista y explicar soluciones alternativas en relación con un problema.

OBJETIVO

Transmitir y obtener información, así como propiciar la comunicación entre los participantes a fin de motivarlos y prepararlos para alguna experiencia futura.

Proporcionar a los involucrados un mapa simbólico y multidimensional de un fenómeno, que sirva de base para comprender la realidad que se desea estudiar.

CARACTERÍSTICAS

El juego de simulación es una forma sofisticada de comunicación que emplea lenguajes múltiples y que conduce a la presentación de un modelo dinámico, como abstracción de la realidad.

Elaborar un modelo o abstracción del fenómeno que se desea analizar. Diseñar un juego mediante la articulación de eventos y problemas relativos a una situación y el establecimiento de un lenguaje especial que facilite la comunicación entre los jugadores. Asignar los "papeles" que desempeñará cada participante. Presentar a través del juego, el modelo de la realidad que se desea estudiar. Solicitar a los jugadores que, mediante el establecimiento de diálogos simultáneos (multilogos), identifiquen las restricciones de la situación, analicen la necesidad de introducir nuevos elementos y anticipen las diferentes alternativas de solución e implicaciones de éstas. Introducir nuevos problemas e información (pulsos) que flexibilicen y promuevan la discusión.

APLICACIONES

Diseño de planes de acción a largo plazo. Sensibilización de los grupos involucrados en una decisión. Evaluación inicial para identificar encadenamientos y conexiones.

LIMITACIONES

Es una técnica sofisticada que requiere de un conjunto de habilidades referidas a manejo de grupos.

VENTAJAS

Proporcionar a los participantes una visión integral del sistema. Hace conscientes a los involucrados de las implicaciones, restricciones y alcances de sus decisiones en la resolución del problema.

C3. MATRIZ DE DECISIÓN

ANTECEDENTES Y OBJETIVO

Las matrices de decisión son una parte de la metodología orientada a estudios del futuro, llamada pronóstico tecnológico, la cual es definida por Jantsch como "la estimación probabilística, sobre un relativo alto nivel de confianza, de la futura transferencia tecnológica". El concepto de transferencia tecnológica, se refiere al

movimiento general del desarrollo, el cual se da en dos direcciones: la vertical, relacionada con la investigación y el desarrollo de nuevas tecnologías y la horizontal, vinculada con la extensión de la innovación tecnológica a diferentes campos (educativo, militar, industrial). La matriz de decisión relaciona las proyecciones tanto verticales como horizontales de las posibles transferencias tecnológicas. Ordena unidades de información y las combina en pequeñas piezas dentro de las cuales se puedan juzgar las consecuencias e implicaciones de la interacción.

CARACTERÍSTICAS

La técnica emplea como formato básico una matriz de dos factores: vertical y horizontal, las cuales comprenden diferentes aspectos. Se emplean números (0 ó 1) para indicar la ausencia de relación o la nula contribución de un aspecto sobre otro; o bien, la fuerte contribución de un elemento. La asignación de números se hace con base en el juicio del investigador.

SÍNTESIS DEL PROCEDIMIENTO

Determinar el problema. Identificar dos conjuntos de factores. Listar cada factor con sus partes, uno de manera vertical y otro horizontal. Asignar un número del cero a la unidad que exprese la relación cuantitativa de los factores.

APLICACIONES

Toma de decisiones. Determinar el impacto de diversas estrategias o áreas de investigación. Evaluación de alternativas futuras. Apoyo a la planeación operativa.

LIMITACIONES

La selección y jerarquización de factores se basa en la percepción individual del investigador.

VENTAJAS

Ordena y combina unidades de información. Facilita el análisis de las consecuencias e implicaciones de diversos factores. Ofrece un panorama amplio de la problemática estudiada.

DI. CUESTIONARIO

¿QUÉ ES?

Es algo más que un conjunto de preguntas sobre el tema; es un medio para la obtención de respuestas que pueden incluir, escalas y mecanismos que aporten información sobre la personalidad del que responde.

¿PARA QUÉ SIRVE?

Para obtener información sobre un asunto o tema determinado.

¿CUÁNDO RECURRIR A ÉL?

Cuando el tamaño de la muestra impide un contacto personal como el que se da en una entrevista. Cuando se requiere una gran cantidad de información sobre opiniones diversas. Cuando se desee facilitar el registro y procesamiento de los datos.

¿CÓMO CONSTRUIRLO?

Determinar el área o rasgo que se desee medir. Elegir los reactivos más adecuados. Aplicar el cuestionario a un grupo piloto. Analizar los reactivos: dificultad, consistencia interna y validez. Determinar un procedimiento para su puntuación. Evaluación y revisión final. Aplicación del cuestionario.

D2. DIFERENCIAL SEMÁNTICO

¿QUÉ ES?

Conjunto de escalas bipolares las cuales presentan en cada polo, un adjetivo relacionado con significados opuestos en relación con un concepto particular

¿PARA QUÉ SIRVE?

El propósito del diferencial semántico es medir las connotaciones semánticas de un concepto determinado. Esto es, el significado personal y afectivo que para el individuo tiene el concepto. Los tres tipos principales de escalas empleadas estiman las dimensiones semánticas de valoración (bueno-malo), de potencia (fuerte-débil) y de actividad (activopasivo).

¿CUÁNDO RECURRIR A ÉL?

Medir cambios de actitudes como resultado de la implantación de un programa específico. Anticipar los cambios de actitud, comparando las actitudes presentes con las que se espera se den en el futuro.

¿CÓMO CONSTRUIRLO?

Determinar el "referente" que se desea investigar (escuela, profesor, país, familia, CIC.). Seleccionar parejas de adjetivos apropiados. Escribir la palabra o frase que señale la actitud en la parte superior de la hoja, colocando abajo los adjetivos elegidos (debe seguirse el mismo orden de los adjetivos para cada escala y dejarlos en la misma posición en cada uno de los extremos). Elaborar la instrucción pertinente. Computar los resultados, asignando un "1" a las respuestas que indican las más negativas y "7" a las más positivas; las respuestas intermedias se calificarán del "2 al 6".

D3. ESCALA DE GUTIMAN

¿QUÉ ES?

El "escalograma" de Guttman es una especie de termómetro que integra una lista de proposiciones tales que la adhesión a un grado superior, implica necesariamente la adhesión a los niveles inferiores.

¿PARA QUE SIRVE?

Para descubrir la jerarquización de actitudes del individuo, determinando su nivel de compromiso y adhesión.

¿CÓMO EMPLEARLA?

Puede aplicarse de manera individual o colectiva. Debe propiciarse un ambiente de confianza a fin de que los encuestados respondan sin inhibiciones.

¿CÓMO CONSTRUIRLA?

Recabar diferentes conjuntos de acciones, situaciones y elementos en relación con un referente. Jugar con esos tres conjuntos de aspectos (acciones, situaciones y elementos) para configurar distintas alternativas. Analizar las opciones surgidas de la manipulación anterior. Jerarquizar los enunciados con ayuda de un grupo de expertos y de procedimientos específicos señalados por Guttman, a fin de que en la parte superior de la escala se ubiquen los que indiquen una actitud más radical y en la parte inferior los de actitud menos comprometida.

D4. ESCALA DE LIKERT

¿QUÉ ES?

Es un conjunto de planteamientos en relación con las predicciones que se tienen sobre un referente (escuela, estado, familia, etc.) Cada enunciado es inequívocamente favorable o desfavorable y las personas responden según su grado de acuerdo o desacuerdo.

¿PARA QUÉ SIRVE?

Medir las actitudes presentes y/o explorar las futuras. Determinar la dirección e intensidad de la actitud.

¿CUÁNDO RECURRIR A ELLA?

En general siempre que se desee medir actitudes. Por su fácil elaboración no se requiere dar entrenamiento complejo a los diseñadores del instrumento.

¿CÓMO EMPLEARLA?

Puede ser aplicada de manera individual o colectiva. Es necesario brindar instrucciones precisas a los interrogados y asegurarse que han comprendido lo que deben hacer. Crear un ambiente de confianza a fin de que la gente responda sin inhibiciones.

¿CÓMO CONSTRUIRLA?

Acumular una larga lista de enunciados claramente favorables o desfavorables sobre la actitud que se desea medir (aproximadamente 60). Pedir a un grupo piloto (50 o más personas) que responda a esos enunciados. Computar el resultado de cada respuesta. Identificar los resultados más altos (el 25% superior) y los más bajos (25% inferior). Realizar un análisis de reactivos o preguntas. Retener aquellos reactivos (aproximadamente 20) que discriminaron mejor entre los resultados más altos y los más bajos. Integrar la escala.

DS. ESCALA DE THURSTONE

¿QUÉ ES?

Es un conjunto de enunciados, en relación con diversas opiniones y formas de reaccionar hacia un "referente", o sea, hacia algo ante lo cual se tiene una predisposición. A cada planteamiento se le asigna un valor que indica la "fuerza" de la actitud y la persona debe responder si está de acuerdo o en desacuerdo con las afirmaciones.

¿PARA QUÉ SIRVE?

Medir la dirección e intensidad de las actitudes de un individuo ante determinados referentes (escuela, familia, estado, etc.).

¿CUÁNDO RECURRIR A ELLA?

Cuando se desea conocer la dirección e intensidad de la actitud. Cuando a las personas a quienes se les administra la escala, les resulta difícil decidir sobre grados sutiles de acuerdo o desacuerdo.

¿CÓMO CONSTRUIRLA?

Integrar una larga lista de enunciados que manifiesten diversas actitudes (aprox. 1(0). Es necesario estar seguros de que éstos representan una amplia gama de opiniones y reacciones. Colocar cada enunciado por separado en una tarjeta o pedazo de papel. Seleccionar un grupo de jueces y pedirles que ordenen los enunciados en 11 clases que vayan desde la altamente desfavorable (1), neutral (6), a la altamente favorable (11). Desechar los enunciados ambiguos. Seleccionar un conjunto de enunciados cuya escala de valor cubra el "continuo" de altamente favorable a altamente desfavorable. Construir la escala enlistando los enunciados al azar.

D6. CONFERENCIA

¿QUÉ ES?

Presentación de una ponencia por un orador calificado, ante un auditorio determinado. Características: es un medio en extremo formal y rápido de transmitir información; el control puede ser rígido. Permite presentaciones completas y detalladas, sin distracciones ni interrupciones.

¿PARA QUÉ SIRVE?

Presentar información en forma estructurada. Explorar una o varias soluciones a un problema. Estimular al grupo al análisis y reflexión. Proporcionar información experta con continuidad. Sensibilizar al grupo sobre diversos problemas y posibilidades de solución.

¿CUÁNDO RECURRIR A ELLA?

Cuando el grupo requiera de la participación de expertos en determinados campos. Cuando se desee un alto grado de identidad grupal con el problema. Cuando los integrantes del grupo deseen compartir las experiencias de otra persona.

¿CÓMO EMPLEARLA?

El organizador debe: determinar con el conferenciante la necesidad de equipo especial y otros medios auxiliares. El grupo debe: tener claro el objetivo de la reunión y las

c.1racterfsticas de la audiencia. El expositor debe: adaptar su conferencia a las necesidades del grupo. Ajustarse al tiempo disponible.

CONSIDERACIONES GENERALES

No abusar de este método. Exige habilidad de parte del conferenciante y del auditorio para tratar con abstracciones. A menos que el grupo esté decidido a aprender, su respuesta será pobre. Es importante una elección cuidadosa del conferenciante para evitar desviar al grupo de sus intereses.

D7. MESA REDONDA CON INTERROGADOR

¿QUÉ ES?

Es un intercambio de ideas entre un pequeño grupo de expertos en un tema (mesa redonda), con la participación de una o más personas que fungen como interrogadores, a menudo bajo la dirección de un moderador. Esta técnica permite, entre otras cosas: el desarrollo total de un tema; la libertad de acción de todos los participantes y el tratamiento de muchos y variados puntos en un tiempo breve.

¿PARA QUÉ SIRVE?

Explorar las numerosas facetas de un problema complejo. Obtener hechos detallados de los expertos. Plantear y analizar alternativas para la solución de un problema. Estimular el interés en los pormenores de un problema.

¿CUÁNDO RECURRIR A ELLA?

Cuando se desee, en una o dos sesiones, recabar la información sobre diversos puntos de vista sobre un problema y no se disponga de tiempo suficiente para realizar una entrevista individual con cada experto. Cuando quieran contrastarse o complementarse las opiniones emitidas por los diferentes miembros de la mesa.

¿CÓMO EMPLEARLA?

El grupo debe: determinar cuáles objetivos pueden realizarse por esta técnica y en qué punto se debe emplear. Elegir con cuidado y anticipación a los interrogadores, a los expertos y al moderador. Crear un ambiente físico adecuado. Seleccionar un presidente para planear la reunión. El moderador debe: reunirse con sus interrogadores y el presidente para establecer el rumbo de las preguntas. Presentar a los miembros de la mesa e interrogadores. Iniciar la discusión con el planteamiento de una pregunta. Intervenir cuando sea necesario. Cerrar el interrogatorio, presentar un resumen final y agradecer a los participantes su colaboración.

D8. ENTREVISTA

¿QUÉ ES?

Es una relación en la que se establece un diálogo formal cara a cara sobre un tema específico, entre un entrevistador (el que hace las preguntas) y un entrevistado (el que responde las preguntas).

¿PARA QUÉ SIRVE?

Desarrollar un diálogo sobre una línea de pensamiento de manera coherente. Obtener información más cualitativa sobre 100 puntos de vista del entrevistado. Facilitar el intercambio de ideas y favorecer la confianza del entrevistado para que éste exprese sus opiniones con mayor libertad y profundidad.

¿CUÁNDO RECURRIR A ELLA?

Cuando se necesita establecer un nexo más estrecho y personal entre entrevistador y entrevistado. Cuando el tipo de información que se desea recabar, no puede ser obtenido por medio de un cuestionario.

¿CÓMO EMPLEARLA?

Considerar el nivel y el esquema de la interrogación. Establecer una adecuada relación con el entrevistado. Plantear preguntas reflexivas que susciten respuestas interesantes y explicativas, no monosilábicas.

D9. POSTER

¿QUÉ ES?

Es una técnica que combina la expresión creativa, las expectativas y deseos de un grupo, a través de manifestaciones visuales, para las cuales recurre a diferentes elementos: colores, fotografías, objetos, mensajes, etc.

¿PARA QUÉ SIRVE?

Representa un punto de partida para despertar el interés y reflexión de un grupo sobre aspectos del futuro. Propiciar la comunicación, libre de inhibiciones, del grupo sobre sus temores, intereses y críticas a una situación. Representar, a través de diferentes medios, alternativas de solución para los problemas detectados.

¿CUÁNDO RECURRIR A ELLA?

Cuando se desee facilitar la interacción entre personas sin experiencia en la participación de equipos de trabajo. Cuando el grupo requiera de actividades relajantes que propicien su rápido involucramiento e identificación con el grupo.

¿CÓMO EMPLEARLA?

Integrar grupos de 6 a 8 personas. Solicitar al grupo que discuta, durante 15 minutos, los problemas que detecta en relación con una situación; las alternativas de solución que vislumbra o bien las estrategias para el cambio. Solicitar a cada grupo que cree a base de recortes, dibujos, mensajes, etc. un póster que comunique sus puntos de vista. Se enfatiza el empleo de lenguaje de imágenes. Pedir a cada grupo que presente su trabajo al resto de los participantes, hacer comentarios y llegar a conclusiones.

PROMOCIÓN DE IDEAS

¿QUÉ ES?

Es la interacción de un grupo pequeño, concebida para alentar la libre presentación de ideas, sin restricciones ni limitación en cuanto a su factibilidad. Es completamente informal; brinda al grupo la oportunidad para considerar una diversidad de alternativas y permite el despliegue de la facultad creadora de los integrantes del grupo.

¿PARA QUÉ SIRVE?

Hacer posible una revisión de todas las veas de acción. Asegurar que todos los aspectos relevantes de un problema han sido considerados. Procurar, por medio de la liberación de restricciones, ideas nuevas y dinámicas.

¿CUÁNDO RECURRIR A ELLA?

Cuando el grupo es suficientemente pequeño o cuando la situación física permite al grupo descomponerse en unidades más pequeñas. Cuando los integrantes del grupo tienen suficiente grado de flexibilidad para crear nuevas ideas fuera de los esquemas comunes.

¿CÓMO EMPLEARLA?

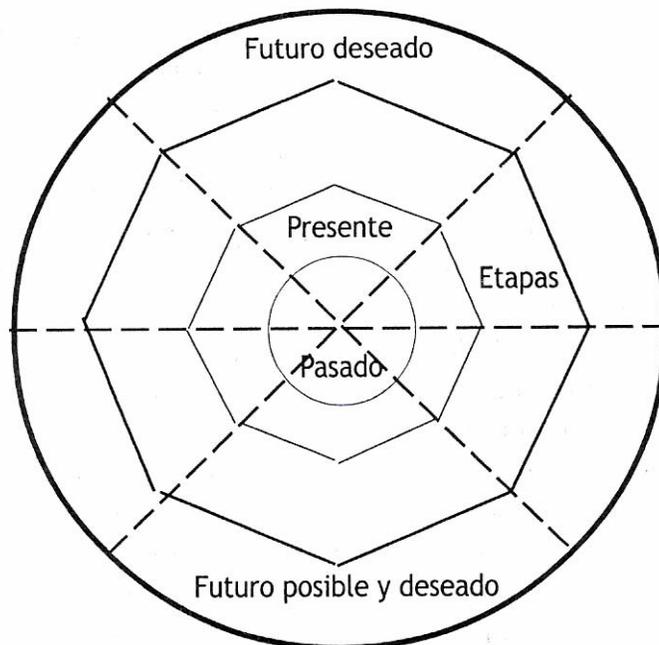
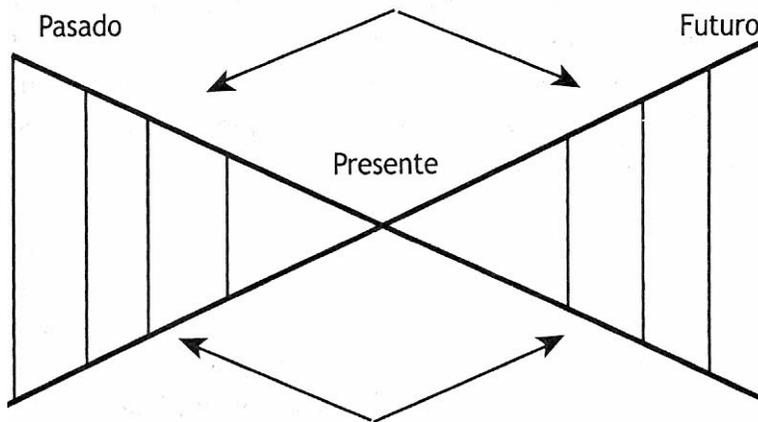
El grupo debe: discutir cuánto tiempo tiene para analizar el problema; estar enterado del campo específico en el que tiene que reflexionar; abandonar las restricciones que puedan limitar la creatividad de los participantes y evitar toda tendencia a menoscabar, de cualquier forma, las contribuciones de otros. El presidente debe: establecer la técnica con el grupo; cerciorarse de que alguna persona tenga la responsabilidad de llevar un registro de las ideas expuestas, llevar al grupo a considerar las "ideas significativas" más importantes, obtenidas a la luz de las limitaciones que existen en la realidad.

**BARRERA Morales, Marcos Fidel. Planificación prospectiva y holística.
Colección Holos Magisterio. México. pp 92-111**

PLANIFICACIÓN HOLÍSTICA

Teniendo descritas cada una de las etapas se organiza la información que debe contener: etapas con toda su formulación, e integra nombre del plan, lema, visión, misión, justificación, objetivo general y específicos. Además, etapas, programas, proyectos, actividades, recursos, costos, plan de inversión, fuentes de financiamiento. Toda la información recopilada, organizada, presentada formalmente, da origen al Plan Prospectivo, el cual en lo sucesivo se convierte en el instrumento o en el documento fundamental del proceso planificador.

Planificación holística



Planificación holística

La holística es un movimiento filosófico presente en la historia del pensamiento en distintos momentos, expresado a través de autores y obras que con criterio integrador y profundamente universalista efectúan propuestas que recogen el devenir filosófico en compendios susceptibles de ser vistos como puntos de referencia global para el desarrollo progresivo del conocimiento, del saber y de la ciencia. Como ejemplo, se tiene a Heráclito, a Aristóteles, Agustín, Tomás de Aquino, Leibnitz, Kant, Hegel. Cada movimiento holista es diferente y de magnitud variada pues "cada uno de ellos ha correspondido al espíritu metafísico de su propia época, cada uno de ellos representa por eso un holismo perfectamente original con propia tradición, a través de las épocas siguientes" (Guerra, 2000, pg. 53).

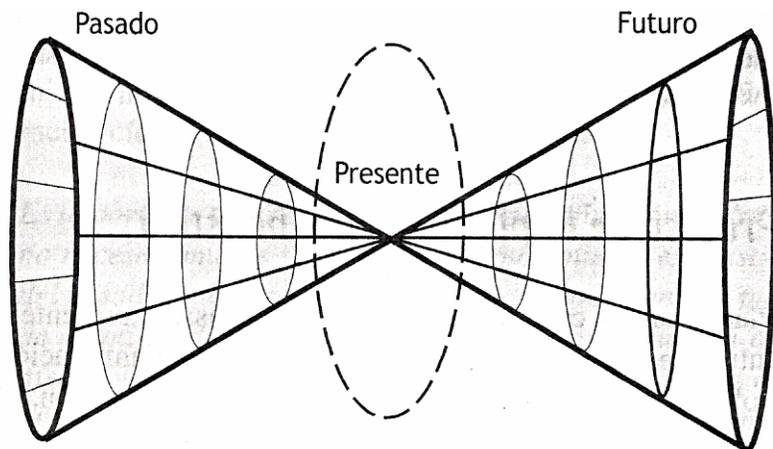
En consecuencia, la holística es una corriente cultural que propugna la necesidad de converger hacia una visión integrada tanto del conocimiento como de aquellos aspectos que lo expresan, llámense teorías, técnicas, métodos; una tendencia psicológica y social enraizada en las distintas disciplinas humanas, orientada hacia la búsqueda de una cosmovisión que esté basada en preceptos comunes para el género humano.

Holístico viene del griego holos, que significa "todo", íntegro, organizado. Según el enfoque holístico, "el todo y cada una de las sinergias están estrechamente ligados con interacciones constantes y paradójicas" (Weil, 1990). Esto quiere decir que todo acontecer está estrechamente relacionado con otros acontecimientos, los cuales producen entre sí nuevas relaciones y eventos en un proceso que involucra a unos y otros hasta comprometer el todo.

Cada hecho constituye un acontecimiento y cada circunstancia produce una serie de nuevas situaciones, las cuales de alguna u otra manera influyen sobre sí y sobre otros eventos, en el más amplio contexto. Este proceso relacional, esta holopraxis social, afecta el todo en sus posibilidades y crea a su vez una aprehensión novedosa en el campo de la investigación y de la vida misma ya que si el humano trata de determinar sus propios límites, la orientación holista conduce a aceptar que el lindero de toda comprensión, vivencia y razón de ser, está en las interacciones de cada evento y en la trascendencia de dichas interacciones. En otras palabras, la comprensión de los procesos, situaciones o contextos ha de ocurrir desde la totalidad, la gestalt, ya que en su dinamismo, en las relaciones, en los eventos, surge nueva sinergia, ocurren nuevas relaciones y se generan nuevos acontecimientos. Es el todo lo determinante, aun

cuando este reconocimiento no impide que se analice cada caso en particular, análisis que es más provechoso cuando ocurre dentro de una comprensión holista. Cuál es, entonces, el paradigma: el reconocer, al igual que las teorías físicas y astronómicas, que el universo, la totalidad, está ocurriendo; que "el todo es mayor que la suma de las partes" como lo propone la corriente psicológica, y con anticipación lo expone Aristóteles en su Metafísica; que la totalidad es un producto del conjunto de sus relaciones, las cuales corresponden a eventos sucedidos, a otros que se suceden y a infinito número que está por sucederse. Cuando se hace referencia a la totalidad, no se quiere referir a la totalidad con criterio absoluto, sino más bien al contexto de las interacciones, al holos en el cual ocurren los eventos, en relación con otros holos, en un proceso dinámico que no se agota, que es permanente, pero que a su vez por no ser absoluto, tiene posibilidades permanentes de seguir sucediéndose.

Holismo y estadios



La planificación holística es global y permanente. Se entiende como proceso global, articulado e integrado de concebir realidades, bajo una comprensión del tiempo como uno sólo, o como un continuo, en donde la visión del futuro fundamenta el conocimiento del presente el cual, a su vez, tiene razón de ser en el pasado.

La planificación holística parte de concebir la realidad como un *continuum*, como una entidad dinámica, sinérgica de los acontecimientos, ya que cualquier hecho, acto o circunstancia constituye un evento, un suceso relacionado profundamente con todo el tejido organizacional de las estructuras de cualquier naturaleza.

Un planificador holístico parte de una concepción universal, amplia e integradora del proceso de planificación, de modo tal que pueda interrelacionar los distintos elementos y entender que en la actividad está en juego la integridad y la integralidad, tanto de los participantes, como de los distintos elementos que se conjugan en la planificación.

Proceso de la planificación holística

Planificar con criterio holístico significa pasado, presente y futuro, en una aprehensión integradora. La planificación holística acude a la retroproyección, a la introspección, al análisis (como establecimiento de sinergias y reflexión sobre las relaciones que dichas sinergias plantean) y a la síntesis, la proyección y la prospección. En otras palabras, la planificación holística es reintrospección. Conoce el futuro, estudia el presente, indaga el pasado (planifica del futuro al presente)... ¡y actúa en todo tiempo! La planificación holística exige conocimiento de los antecedentes de la actividad-suceso (evento). "Quienes olvidan la historia están obligados a volver a repetida", dijo el pensador. En planificación holística, se hace necesario conocer profundamente el pasado, lo acaecido, la historiografía. Ese conocimiento del pasado permitirá entender en gran medida el presente, y obedece al propósito de evitar situaciones ya vividas y proponer nuevos acontecimientos.

La planificación holística exige conocimiento del hoy, interpretación, análisis, revisión, diagnóstico y determinación de necesidades, de intereses, valores, inquietudes. Pero este conocimiento lo puede obtener mediante un proceso que arranca del futuro. Con el conocimiento del futuro (deseado) y mediante la comprensión del presente y con el estudio del pasado, el planificador -si lo desea- puede concebir realidades posibles, sortear si es de su conveniencia, lo que Alvin Toffler denomina el "rebote del tiempo", .esto es, el surgimiento de situaciones históricas ya vividas en una configuración cíclica de la sociedad y de la historia.

Es importante tener en cuenta que en planificación holística no necesariamente se requiere el conocimiento exhaustivo del pasado ni del presente, ya que este conocimiento lo puede adquirir el investigador desde el futuro, a medida que diseña las realidades deseadas y posibles, y desde ese futurible, regresa al presente y se proyecta al pasado, en un encuentro histórico profundo (en la física astronómica y en los estudios relacionados con el origen del cosmos, el dilema del investigador es crucial, dado que la ubicación temporal se integra en todos los tiempos, pero con un riesgo de permanencia en el pasado; el reto es vencer esa experiencia de pasado para convertirla en presente y, lo mejor, en futuro. Ejemplo: la información que se obtiene de las investigaciones relacionadas con los millones de estrellas y con el infinito número

de sistemas solares, deviene de pulsaciones y ondas de luz y de frecuencia emitidas miles de millones de años) atrás. Se reciben a la velocidad de la luz, pero para superar ese conocimiento y salir de ese pasado informativo, deben generarse conocimientos y diseñarse tecnología capaces de desarrollar velocidades superiores a la de 300 mil kilómetros por segundo, para obtener mayor información relacionada con el estado "actual" de dichos sistemas, como también de lejanísimos pasados donde muy probablemente esté el origen de todas las cosas. Para aprehender este proceso, hace falta utilizar técnicas de investigación y de planificación "atemporales", incluidas en nociones espacio temporales que superen cualquier noción tradicional, como una exigencia para adecuarse psicológica, mental, racional y técnicamente a los retos que la investigación plantea.

En planificación holística, el viajero del tiempo comienza por diseñar en el futuro deseado las realidades que se propone, rayando si se quiere con la utopía, entendiendo ésta como aquello que está en plena posibilidad de realizarse, o de buscarse con extraordinarias posibilidades de conseguirse. Este proceso exige tácitamente una aprehensión holística por parte del planificador, la cual le permite visualizar una realidad virtual, tangible por vía del diseño de planificación, como también por los antecedentes pasados (futuros) de ese futuro (presente) que a medida que se busca se hace pasado (presente).

En otras palabras, en planificación holística el investigador trasciende la noción de tiempo para ubicarse en una comprensión única y totalizante del mismo, cosa necesaria a la hora de adentrarse por los vericuetos holísticos de la planificación prospectiva.

El tiempo en planificación holística es uno, es más que un continuum: es una realidad totalizante que ubica al planificador en una dimensión novedosa y verídica de la experiencia real, en un plano histórico que enseña una simbología diferente.

Proceso

Diseñado el futuro y determinadas las etapas a seguir, del futuro al presente, se determinan en todas y cada una de ellas los distintos elementos de la planificación: qué, por qué, quiénes, cuándo, dónde, cómo, etc., de manera que resulte el plan, la globalidad de los propósitos expresados en un documento de referencia.

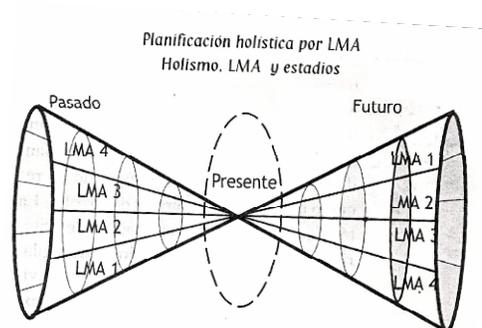
El paso avanzado de la planificación holística es efectuar el seguimiento histórico de las líneas matrices de acción (IMA) del plan, las cuales se determinan en el presente, se revisan desde el pasado y se diseñan desde el futuro, siguiendo el procedimiento anteriormente descrito.

La sinergia de la planificación holística exige la revisión constante, el seguimiento de acciones (pues cada acción a su vez se puede constituir en evento, en proceso) y la anticipación en los hechos, propósitos y metas prefigurados para el futuro pero con una exigencia de atención inmediata. Si bien los propósitos, acciones y metas se perfilan desde el futuro, la exigencia es que se atiendan en todo momento. Esto permite que el futuro se acerque sensiblemente.

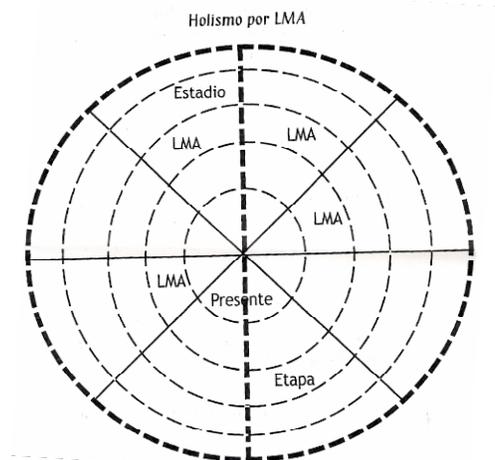
Planificación Holística por líneas Matrices de Acción PHLMA

La Planificación Holística por Líneas Matrices de Acción fue desarrollada por el autor de ese libro en 1982, en el marco de múltiples actividades de formación, personales y grupales, las cuales requerían, dada su variación en el tiempo, de un recurso metodológico para su desarrollo. La técnica consiste en la aplicación de criterios holistas en el proceso global de la planificación, proceso que requiere una visualización general, en su más amplia expectativa y en su más amplio potencial, pero a partir de los aspectos fundamentales de un evento, en el contexto de la planificación.

Línea Matriz de Acción representa el criterio de referencia a ser tenido en cuenta en la evolución progresiva de todo plan, programa o proyecto, como propósito y fundamento del mismo. La línea matriz de acción corresponde a la identificación de los aspectos esenciales o variables fundamentales de un proceso de planificación, sea técnico, social o político, el cual presenta una evolución propia, como un *continuum*, es decir, se manifiesta tanto en el pasado, como en el presente y en el futuro deseado o en los futuribles. Las LMA identifican fundamentalmente sinergias: aspectos fundamentales que determinan la razón de ser de una institución, experiencia, núcleo o entidad.



Es importante tener en cuenta que la Planificación Holística por Líneas Matrices de Acción es ideal para propósitos que superen los 10 ó más años. A su vez, la primera fase relacionada con el estudio y elaboración del plan es ardua, y lleva tiempo.



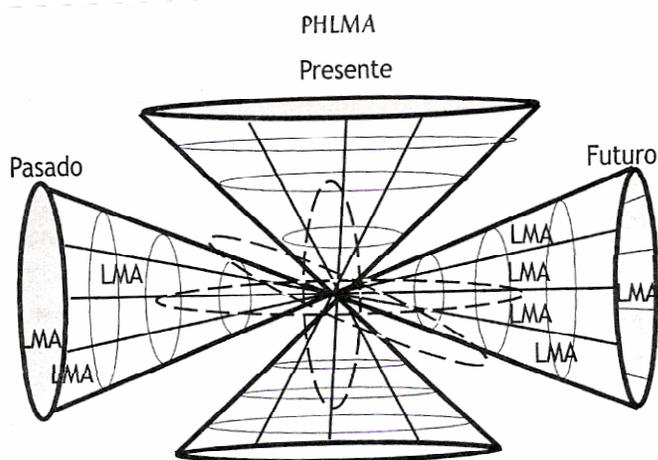
Los pasos en la Planificación Holística por Líneas Matrices de Acción (PHLMA) son los siguientes:

Precisar en el futuro el hecho de vida o la situación existencial o el problema a ser considerado o resuelto, en el proceso de planificación. Esto es el "qué" (ver infograma).

- Diseñar el futuro deseado, señalando las necesidades, inquietudes, valores, aptitudes y potencialidades a las cuales obedece, como también que justifican el proceso de planificación y por ende la generación de Líneas Matrices de Acción. :
- Formular con claridad los objetivos generales y específicos del plan.
- Determinar las Líneas Matrices de Acción (LMA). Esto es, determinar los aspectos fundamentales sobre los cuales descansa la razón de ser de la institución, del evento, o del contexto en el cual se ubica la planificación.
- Definidas las LMA, el siguiente paso lleva a tener claridad con respecto a cada una de ellas: definición, explicación, comprensión y extensión.
- Elaborar la matriz gráfica del proceso (ver infograma).
- Definir o determinar los momentos o situaciones propios del devenir de la LMA, desde el futuro hasta el presente, con criterio prospectivo: se parte del futuro, y en lo sucesivo se indaga sobre los momentos anteriores de ese futuro posible y

deseado, hasta llega al presente. La actividad continúa -una vez llegue la prospección al presente- desde el presente al pasado, de manera que corresponda a la necesidad, inquietud y potencialidad, las cuales fundamentan o justifican tal LMA (ver infograma).

- Revisar el esquema del futuro al presente y del presente al futuro; además, del presente al pasado y del pasado al presente; de manera que exista seguridad con respecto al proceso (si se deben efectuar cambios, fruto de esta revisión, debe hacerse).
- Enunciar programas y proyectos para cada etapa.
- Precisar acciones concretas relacionadas con los momentos o situaciones referidos a la LMA.
- Elaborar el cronograma respectivo.
- Precisar costos
- Determinar fuentes de financiamiento
- Definir estrategias.



KAUFMAN R. "La educación como un proceso administrativo. Introducción a un enfoque sistemático de la educación", en Planificación de sistemas educativos. ed. Trillas, México 2004. pp. 22-40

Enf

o que sistemático de la educación

El material de este capítulo tiene como finalidad proporcionar una "visión general" de los medios para la planificación y su relación con el proceso que hemos denominado "enfoque sistemático" de la educación. Los medios para la planificación educativa incluyen la evaluación de las necesidades y el análisis de sistemas. La evaluación de las necesidades es un tipo de análisis de discrepancias que contribuye a indicarnos dónde nos encontramos en la actualidad y hacia dónde debemos ir. El análisis de sistemas parte de esa base e identifica los requisitos para cualquier acción indicada. La naturaleza exacta de cada etapa y sus instrumentos afines, cómo funcionan estos últimos y para qué sirven, pueden no entenderse con claridad en tanto no se haya explicado cada uno de ellos (véanse los capítulos siguientes); no obstante, esta breve introducción debe proporcionar un cuadro general de esos elementos o medios para la planificación de sistemas educativos.

La educación misma puede considerarse un proceso que proporciona a los estudiantes ciertas habilidades, conocimientos y actitudes (al menos las mínimas) para que puedan vivir y producir en nuestra sociedad, una vez que egresan legalmente de nuestras instituciones docentes. El "producto" de la educación no es más que el logro de esos conocimientos, actitudes y capacitaciones mínimas. El comportamiento y las realizaciones de los estudiantes en sus funciones como ciudadanos, determinan si el "producto" se ha alcanzado o no.

Sería útil concebir al educador --director, consejero, maestro, planificador o especialista en planes de estudios- como un administrador del proceso de aprendizaje. La administración del aprendizaje implica la determinación de las necesidades de los estudiantes, la identificación de problemas y luego la implantación de un proceso o de cierto número de procedimientos, para elaborar un sistema educativo que responda a los requisitos y necesidades identificadas. Así, el resultado de este proceso administrativo es idéntico al educativo: determinar las capacitaciones, conocimientos y actitudes que requieren los estudiantes.

ADMINISTRACIÓN y RESPONSABILIDAD

El trabajo de un administrador educativo consiste en planificar, diseñar e implantar un sistema eficiente y eficaz de aprendizaje que responda a las necesidades de los alumnos y de la sociedad. El éxito en la administración requiere, como lo indicó Lessinger (1970a), responsabilizarse de los resultados del sistema. Los resultados se especifican en términos mensurables de realización y se determina abiertamente el alcance de esos resultados a fin de que puedan llevarse a cabo la revisión y el rediseño que se necesiten. Por supuesto, las instituciones docentes de una nación no pueden

asumir completamente la responsabilidad de todas las conductas y de todos los niños; pero generalmente se les atribuye la responsabilidad de educar a los jóvenes. Las variables de acción recíproca del hogar, el vecindario, la cultura y la sociedad deben incluirse en el diseño de la educación, puesto que cualesquiera que sean nuestros motivos, se nos sigue considerando responsables. Cuando intentamos eludir esa responsabilidad se escogen o crean otras instituciones para desempeñar las funciones educativas.

Puesto que a] educador actualmente se le considera responsable de su esfuerzo, debe exponer claramente sus metas, objetivos y procedimientos. Deberá comenzar a dialogar con los contribuyentes y legisladores en términos de resultados del aprendizaje, como la capacidad de lectura y las habilidades ocupacionales, en lugar de hacerlo solamente acerca de los procesos educacionales, como el personal especializado y la instrucción programada. Los resultados de los afanes educativos están convirtiéndose en materia de atención e interés por parte del público. Los procesos y elementos educacionales debe seleccionarlos el educador profesional sólo después de que quienes toman parte en la educación -los ciudadanos que pagan los impuestos, alumnos y educadores profesionales- hayan llegado a un acuerdo respecto a lo que debe hacerse, porqué y hasta qué punto.

La administración educacional puede considerarse como el proceso que lleva al logro de resultados necesarios. Por ejemplo, Cook (1968b) identifica dos funciones generales de la administración: un subsistema de planificación y otro de control. McDonald (1969) indica que un proceso de administración educacional que conste de cinco partes, destinado a alcanzar objetivos predeterminados, debe incluir: planificación, organización, personal, dirección y control.

Definimos aquí la administración educacional como un proceso en seis etapas, que incluye:

1. Identificación de las principales necesidades y problemas afines.
2. Determinación de las necesidades para resolver el problema y de las posibles alternativas de solución para satisfacer las necesidades especificadas.
3. Entre las alternativas, selección de los medios y estrategias para la solución.
4. Implantación de las estrategias de solución, incluyendo la administración y control de los medios y estrategias escogidas.
5. Evaluación de la eficiencia de realización, basada en las necesidades y requisitos identificados previamente.
6. Revisión de alguna o de todas las etapas anteriores (en cualquier momento dado del proceso), para asegurarse de que el sistema educativo es pertinente, eficaz y efectivo.

Estas seis etapas, que pueden considerarse como un proceso de solución de problemas, forman el modelo básico de procedimiento para un enfoque sistemático de la educación. Corrigan y Kaufman (1965, 1966, 1967, 1968), Lehmann (1968) Y Cartel' (1969) delinearon este modelo de proceso, o bien sus variaciones relativas. Es un proceso para diseñar un sistema educativo general para obtener resultados requeridos, basándose en las necesidades.

Kadman (1968) resume los trabajos efectuados durante varios años con Corrigan, al tratar de definir ese enfoque sistemático en términos de un proceso genérico de solución de problemas. Al utilizar un ejemplo de solución de un problema, pongamos por caso $X + 1 = 10$, se demostró un modelo de proceso de seis etapas de auto corrección para identificar y resolver problemas podrían utilizarse otros ejemplos de esta índole (véase, por ejemplo, la figura 2.1, donde se somete a este tratamiento el ensamble de las piezas de un rompecabezas). Mediante el empleo de ese enfoque sistemático, es posible tener éxito en la administración de la educación. Requiere que se tengan formalmente en consideración las variables que interactúan dentro del diseño,

SITUACION: un niño pide que le armen las piezas de un rompecabezas.

NECESIDAD: las piezas del rompecabezas están desordenadamente en una caja y deben ordenarse.

ETAPAS DE SOLUCION DEL PROBLEMA	EJEMPLO DEL PROCESO								
1. Identificación del problema (basándose en las necesidades).	1. Montar las piezas del rompecabezas.								
2. Determinación de los requisitos y alternativas de solución.	2. Requisitos: A. Armar el rompecabezas. B. El rompecabezas debe armarse frente al niño. C. El rompecabezas debe armarse con rapidez (en el curso de 20 minutos). Alternativas: A. Decirle al niño que no tiene tiempo de hacerlo. B. Montaje de las piezas por "ensayo y error". C. Hacer coincidir las piezas por sus contornos. D. Hacer coincidir las piezas por sus colores. E. Hacer coincidir las piezas por contornos y colores.								
3. Selección de la estrategia de solución entre las alternativas.	3. Selecciona la alternativa "C"								
4. Implantación de la estrategia seleccionada.	4. Se sacan las piezas y se hacen coincidir dos o más, por sus contornos								
5. Determinación de la eficacia de la ejecución.	5. Se verifica el resultado, comparándolo con los criterios indicados en la etapa 2: <table border="0" style="margin-left: 40px;"> <tr> <td style="padding-right: 20px;">Requisito</td> <td>¿ Realizado ?</td> </tr> <tr> <td>A.</td> <td>SI</td> </tr> <tr> <td>B.</td> <td>SI</td> </tr> <tr> <td>C.</td> <td>NO</td> </tr> </table>	Requisito	¿ Realizado ?	A.	SI	B.	SI	C.	NO
Requisito	¿ Realizado ?								
A.	SI								
B.	SI								
C.	NO								
6. Revisión de lo que sea necesario.	6. Si no se satisface uno de los requisitos, repítanse todas las etapas anteriores o la que sea necesario (por ejemplo, probar la alternativa "D").								

FIGURA 2.1. Ejemplo de proceso genérico (general) de solución de problemas. Tomado de Kauíman (1970a).

que se evalúen los resultados y que se lleven a cabo las revisiones necesarias sobre la base del rendimiento. Es un proceso de planificación, implantación y control que requiere la aplicación de la dinámica de la administración educativa sobre una base ordenada y lógica que pueda evaluarse y cuyo agente responsable sea el educador y su sistema educativo.

DESCRIPCIÓN DEL ENFOQUE SISTEMÁTICO COMO UN PROCESO DE DISEÑO.

Si se puede concebir la administración educativa como un proceso de solución de problemas que incluye planificación, diseño, implantación, control, evaluación y revisión, entonces el enfoque sistemático, considerado como proceso de diseño, puede ser un elemento verdaderamente útil para los directores y administradores de la educación (Kaufman, 1970b). Así los maestros se convierten en aprendices de directores y los administradores se transforman en directores de la educación.

A continuación presentamos un breve análisis de las seis etapas básicas de ese modelo de proceso administrativo; las seis etapas se agrupan en dos unidades: identificación y solución de problemas.

Identificación de problemas. Etapa 1. Identificar problemas a partir de las necesidades documentadas. Anteriormente definimos las necesidades educativas como discrepancias mensurables entre una situación actual y otra necesaria o deseada. Un ejemplo de esta clase de necesidad (estrictamente hipotético), podría ser el siguiente: Los alumnos del distrito escolar Egge tienen un promedio de resultados de lectura que ocupa el percentil 32 y una desviación estándar de 7 en el Test utópico válido de aprovechamiento en la lectura (U. V. T. R. A.). La junta escolar del distrito ha exigido que los alumnos lleguen a obtener resultados del percentil 50 o más, con una desviación estándar que no sobrepase" 5 en el Test utópico válido de aprovechamiento en la lectura, antes del 13 de junio.

En este ejemplo se muestra una discrepancia mensurable entre "lo que es" y "lo que debería ser", o sea una diferencia de 18 en el resultado promedio y de 2 en la desviación estándar. Esta exposición de las necesidades en términos de realizaciones mensurables [como lo sugieren Pager (1961), Popham (1966) y/o Smith (1964)], es una característica sumamente importante de un método sistemático, puesto que proporciona un punto inicial de referencia, tangible y cuantificado, para el diseño de un sistema educativo pertinente. La exposición de una necesidad describe algunas en los resultados y, por consiguiente, no debe aportar soluciones ni "métodos para hacer algo".

La administración educativa, utilizando el enfoque sistemático, se inicia con una evaluación de las necesidades educacionales. Nunca se exagerará la importancia de iniciar el diseño de un sistema a partir de necesidades demostrables: evita la selección de soluciones antes de la identificación y especificación: de los problemas. (En el capítulo 3 estudiaremos detalladamente la evaluación de las necesidades). Así pues, la primera etapa de un proceso administrativo educacional, denominado enfoque

sistemático, consiste en la identificación de problemas, basándose en necesidades documentadas. Esos problemas deben enunciarse en términos mensurables de realización.

Etapa 2. Determinación de los requisitos y alternativas para la solución. El proceso de evaluación de necesidades ha identificado ya las discrepancias que deben resolverse basándose en las prioridades y ha proporcionado los requisitos generales para un sistema educativo. Esos requisitos generales sirven como "objetivos de misión y requisitos de realización" para el diseño del sistema. Mediante la comparación de ese enunciado del problema con las situaciones y los resultados que se experimentan en la actualidad, el planificador de sistemas podrá saber adónde se dirige y cómo determinar si ha alcanzado sus objetivos.

Luego de utilizar la enumeración de las necesidades para describir tanto la situación presente como los resultados que se desean, el administrador educacional y el planificador de sistemas educativos deben tomar decisiones relativas a los requisitos para resolver los problemas a los que se enfrentan. Mediante el "análisis de sistemas" educacionales, se pueden determinar los requisitos de los sistemas y la posible solución de medios y estrategias, por capas o niveles de detalles que vayan de los más generales a los más específicos.

En esta etapa administrativa no se decide cómo resolver el o los problemas, sino que en lugar de ello se determina qué debe hacerse y de qué alternativas de medios y estrategias se dispone para llenar los requisitos. La selección de los "modos de hacerla" se lleva a cabo en la siguiente etapa del enfoque sistemático.

Los elementos o medios de que consta el análisis de sistemas educativos son:

1. Análisis de misiones
2. Análisis de funciones
3. Análisis de tareas
4. Análisis de métodos y medios.

Estos elementos, que se describen de manera más detallada en los capítulos 4 al 7, constituyen un proceso para determinar los requisitos tanto de sistemas educativos como su factibilidad.

El proceso de análisis de sistemas, elemento clave que se utiliza en este proceso de solución de problemas, tiene como finalidad determinar los "qué" factibles para la planificación de sistemas al analizar las necesidades e identificar las alternativa." posibles en niveles sucesivos de incremento de detalles.

Estudiaremos ahora más de cerca estos elementos constitutivos del análisis de sistemas, puesto que cada uno de ellos contribuye en algo a la determinación de: 1) lo que se requiere para satisfacer la necesidad identificada (distancia o laguna); 2) las alternativas existentes para llenar cada requisito, y 3) las ventajas y desventajas de cada posible alternativa de solución.

En primer lugar, los medios para determinar los requisitos para ir de donde estamos a donde debemos llegar, son el análisis de misiones, el de funciones y el de tareas.

Todos ellos nos ayudan a averiguar lo que debe hacerse para satisfacer la necesidad de que se trate; pero no dé hacerla. El análisis de misiones nos indica los requisitos para el problema total, el análisis de funciones indica aspectos detallados del problema total y, finalmente, el análisis de tareas divide el problema en unidades más pequeñas necesarias para la planificación. El empleo de estos tres elementos se ha comparado al examen microscópico mediante varias lentes de aumento creciente (Corrigan y Kaufman, 1966). La primera lente (análisis de misiones) nos permite ver el cuadro completo, la segunda (análisis de funciones) muestra de manera más detallada una parte más pequeña del problema total; finalmente, la última lente que se utiliza (análisis de tareas) nos da los detalles exactos de cada una de las par que vimos en el análisis de funciones.

Luego de identificar todas las partes de este sistema, podemos determinar los métodos y medios posibles (o estrategias e instrumentos) pa cada uno de los requisitos descubiertos durante el análisis de misiones, el de funciones y el de tareas; comparamos los requisitos con las solucionar posibles y observamos las ventajas y desventajas de cada una de ella, a fin de poder escoger las mejores para resolver nuestros problemas.

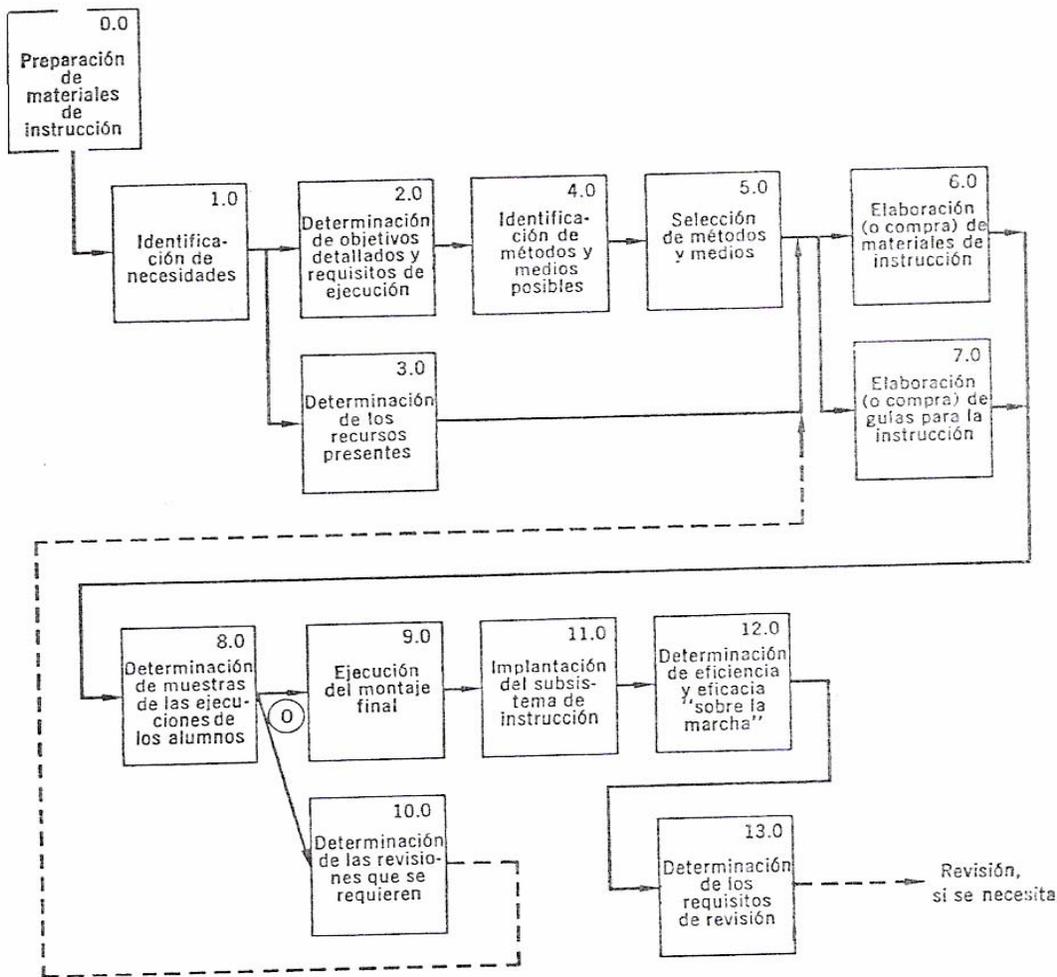
Al examinar individualmente los elementos que se presentan en es capítulo y al verlos más detalladamente en los capítulos siguientes, considérese que se están quitando las capas de una cebolla; al hacerlo, nos acercamos cada vez más al "corazón" y averiguamos cada vez más datos de cómo está formado el conjunto.

Análisis de misiones. Partiendo de la evaluación de necesidades y delineación de los problemas, el análisis de misiones establece las metas generales y los requisitos mensurables de realización (criterios) para logre los resultados del sistema. Estas especificaciones necesarias de los resultados están estrechamente relacionadas con las necesidades previamente identificadas.

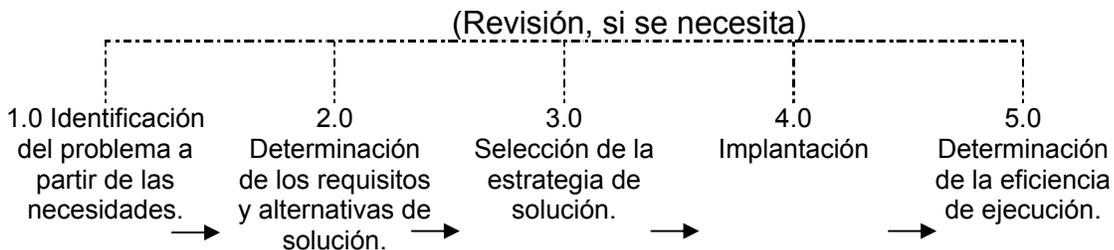
Los objetivos de las misiones y sus requisitos afines de realización indican las especificaciones apropiadas para planificar y diseñar el sistema.

Puesto que, como sabemos, un procedimiento de diseño de un sistema educativo debe llevar al planificador de donde está a donde debe estar la parte siguiente' de un análisis de misiones es establecer un plan d. administración (llamado perfil de la misión) que muestre los "principales" puntos de referencia o la trayectoria central para la solución de un problema dado. En la figura 2.2 se presenta un ejemplo de este tipo de plan administrativo, un posible perfil de misión para la preparación de materiales de instrucción (si la misión es solamente esto).

Es interesante observar que el modelo general del proceso del enfoque sistemático puede aparecer también como un perfil de misiones. Ese perfil, que contiene un plan administrativo para identificar y resolver problemas de un manera lógica y ordenada (o enfoque sistemático), puede verse en la figura 2.3.



Las "gráficas de operaciones" como las que aparecen en las figuras 2.2 y 2.3 proporcionan elementos para desplegar (o describir) un sistema y sus componentes y las relaciones de subsistemas, en un formato simple, que puede abarcarse de una sola mirada. Una gráfica de operaciones que identifica funciones (o cosas que deben hacerse) y sus relaciones recíprocas, puede leerse siguiendo las líneas principales, las flechas de conexión y observando el orden de los números (en el capítulo 5 se dan detalles acerca de la constitución e interpretación de esas gráficas)



Así pues, el análisis de misiones es la etapa del análisis de sistemas que indica: 1) lo que debe realizar; 2) los criterios que deben emplearse para obtener éxito, y 3) las etapas (o funciones) necesarias para pasar de la situación presente al estado de cosas que se desee. Las etapas y elementos del análisis de misiones son:

FUNCIONES	MEDIOS
1. ¿Qué logros debe realizar el sistema y cuáles son los criterios para determinar el éxito o el fracaso?	1. Objetivos de las misiones y requisitos de la realización. 2. Perfil de las misiones
3. ¿Cuáles son las etapas básicas que se requieren para ir del lugar en que actualmente se encuentra a donde debe estar?	

Análisis de funciones. El perfil de misiones ha proporcionado ya las funciones o etapas básicas que señalan las principales “cosas” que deben hacerse. La parte siguiente de un análisis de sistemas educativos consiste en identificar y definir qué debe hacerse para realizar cada una de las etapas del perfil de misiones.

El análisis de funciones es el proceso para determinar los requisitos y sub funciones necesarias para la realización de cada uno de los elementos del perfil de misiones.

También en este caso, como sucedía con los objetivos de misiones, cada función del perfil de misiones debe tener requisitos de realización y puede elaborarse un perfil de misiones “en miniatura” para describir las funciones que nos llevarán de donde nos encontramos a la realización de cada una de las funciones del perfil de misiones. Este análisis cada vez más detallado de funciones y sub funciones se ilustra en la figura 2.4, donde se presenta un análisis hipotético de una función de un perfil de misiones, que consiste en “identificar un problema...”, la primera función del modelo genérico del proceso del enfoque sistemático.

Obsérvese que cada nivel de un análisis de funciones lleva un número que identifica el nivel del análisis; además, el análisis de funciones puede constar de varios niveles.

Análisis de tareas. El análisis de tareas es el punto final arbitrario del análisis de “lo que debe hacerse” en un análisis de sistemas. Se diferencia del análisis de misiones y del de funciones sólo en cuanto al grado aunque no en el tipo.

La expansión vertical o análisis continúa a través del nivel de funciones hasta que se identifican “unidades de realización” (más que conjuntos de cosas que deben hacerse y que, de nuevo arbitrariamente, se denominan “funciones”). La identificación de tareas 3

y su ordenamiento es la última etapa de "división" de un análisis de sistemas educativos.

Análisis de métodos y medios. Recordando que un análisis de sistemas educativos es un medio para determinar "objetivos" factibles para la solución de problemas y que la segunda etapa de un enfoque sistemático educacional es "determinar requisitos y alternativas de solución", veamos a continuación la última etapa de un análisis de sistemas: la identificación de métodos y medios posibles (o estrategias e instrumentos) para llenar cada uno de los requisitos de realización.

El análisis de métodos y medios puede efectuarse después de completar los análisis de misiones, funciones y tareas, o bien llevarse a cabo paralelamente a cada uno de ellos, conforme progresa el análisis de los requisitos adicionales de un nivel a otro. La figura 2.5 muestra un "diagrama de proceso" para efectuar un análisis de métodos y medios en forma paralela.

Un análisis de métodos y medios sirve para identificar las posibles estrategias y elementos existentes para llenar cada requisito de realización o cada familia de esos requisitos y, además, para indicar las ventajas y desventajas relativas de cada uno de ellos en relación a su selección posterior en la etapa siguiente del enfoque sistemático.

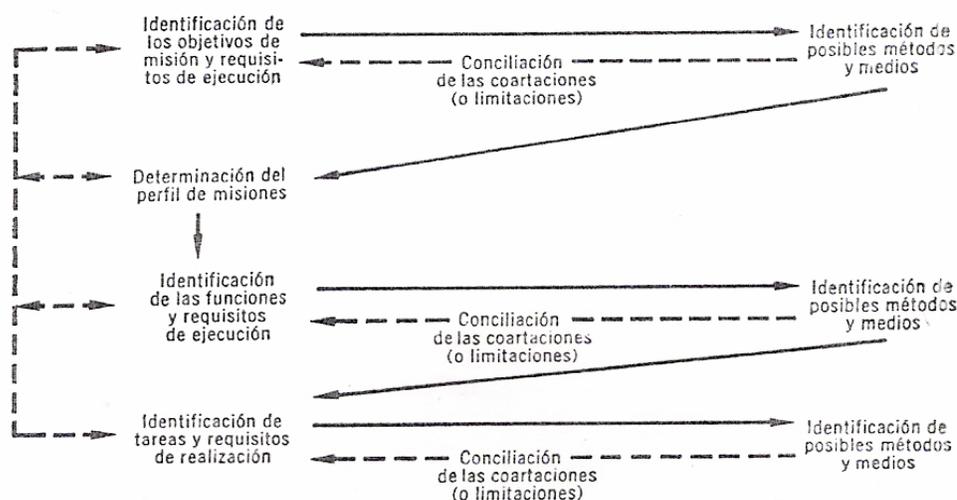


Figura 2.5. Un modelo de proceso del enfoque sistemático, que identifica las relaciones entre las diversas etapas del proceso. Obsérvese que se lleva a cabo una verificación continua de la viabilidad durante el proceso, identificando requisitos en el análisis de funciones, de misiones y de tareas y determinando su hay métodos y medios disponibles para satisfacer cualquier requisito o grupo de requisitos de ejecución. Basada en Kaufman (1968)

El análisis de métodos y medios, como las demás etapas del análisis de sistemas educativos, determina qué debe hacerse (qué posibilidades existen, en el caso de análisis de métodos y medios) y no cómo realizarse.

Resumen del análisis de sistemas. Las etapas y los elementos de un análisis de sistemas educativos determinan las "cosas" factibles en la solución de problemas. Los elementos o medios de análisis y síntesis se utilizan en la determinación de requisitos para el diseño de sistemas. Nuevamente, en relación al modelo genérico del proceso para la administración educativa, utilizando el enfoque sistemático, la evaluación de necesidades y el análisis de sistemas se ocupan del "qué" y el resto del modelo del "cómo". En la figura 2.6 se muestra la relación entre la planificación de sistemas educativos (evaluación de necesidades y análisis de sistemas) (qué) y la síntesis de sistemas (cómo) para el modelo general del proceso de diseño, junto con las relaciones recíprocas entre las diversas etapas y los elementos del análisis de sistemas.

Reelaborando el proceso de análisis de sistemas, la figura 2.7 presenta preguntas que se deben responder en un análisis de sistemas educativos y las relaciones con las etapas del mismo (Kaufman, 1968).

Solución de problemas. Etapa 3. Selección de estrategias de solución entre las alternativas. La tercera etapa de solución de problemas se inicia en la parte de "cómo hacerlo" del proceso del enfoque sistemático. En este caso se seleccionan las estrategias y los medios apropiados para llenar los diferentes requisitos. Frecuentemente se utiliza un criterio de elección de "costo-beneficio", o sea la selección de alternativas que, cuando menos, permitirán satisfacer los requisitos mínimos al menor costo. A menudo los educadores inician el procedimiento de diseño de sistemas en este punto --sin delinear

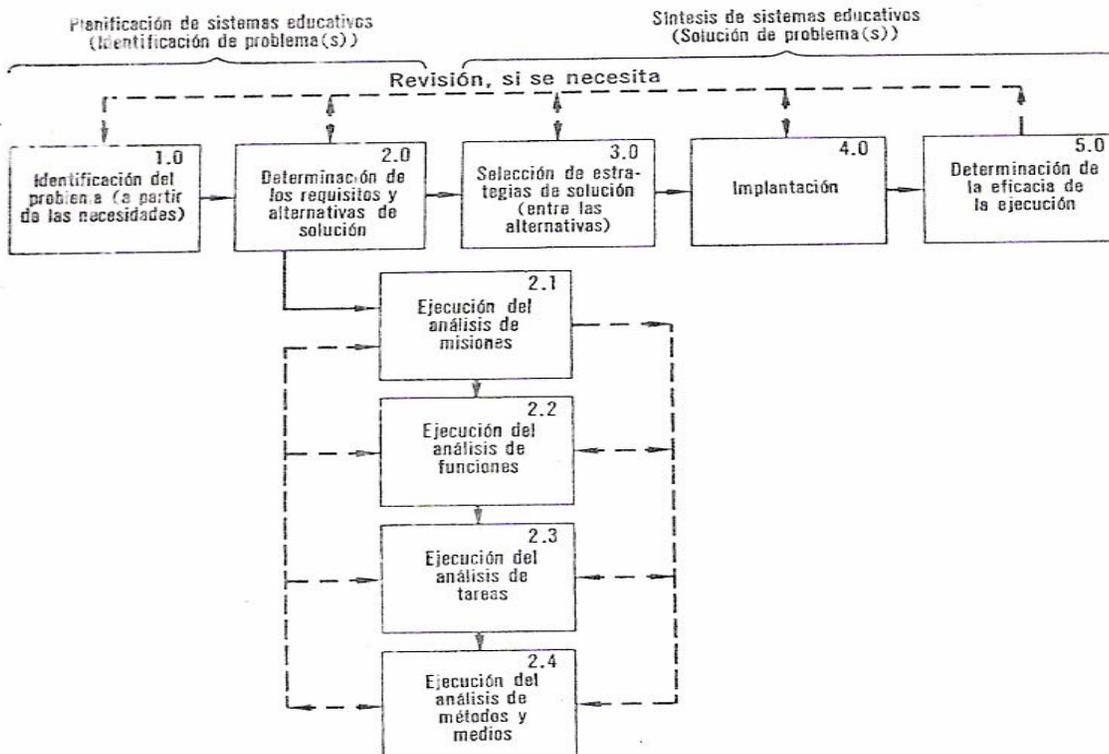


FIGURA 2.6. Una gráfica de operaciones en la que se muestra las fases de "planificación de sistemas educativos" y "síntesis de sistemas educativos" del enfoque sistemático y las etapas de un análisis de sistemas educativos. Obsérvese que el análisis de métodos y medios, como se muestra, puede efectuarse después de terminar los análisis de misiones, funciones y tareas o paralelamente a cada etapa del análisis de sistemas. Basada en Kaulman (1968, 1970a, b).

específicamente los problemas y requisitos y seleccionan las alternativas de métodos y medios sobre la base de juicios profesionales o de acuerdo con una simple suposición relativa a los problemas y necesidades.

La selección de métodos y medios entre alternativas requiere que las diversas funciones y tareas identificadas se distribuyan a: 1) las personas, 2) al equipo, y/o 3) al conjunto de personas y equipos.

La selección debe hacerse sobre la base del sistema como un todo, teniendo en cuenta las características de acción recíproca de los diversos requisitos del sistema. Con frecuencia se utilizan elementos de modelado y simulación para determinar los medios más eficientes y eficaces para llenar los requisitos. Mediante la simulación pueden "probarse" diferentes instrumentos y estrategias de modo que no comprometan las actividades educativas que actualmente se llevan a cabo.

Preguntas que debe responder un análisis de sistemas educativos	Etapas de un análisis de sistemas educativos
¿Adónde vamos y como saber que hemos llegado?	Determinación de los objetivos de misiones y de los requisitos de ejecución
¿Cuáles son ras cosas que nos impiden llegar a donde vamos y cómo eliminarlas?	Determinación y conciliación de las coartaciones (o limitaciones)
¿Cuáles son las principales etapas del camino hacia donde vamos?	Determinación del perfil de misiones
¿Qué "cosas" deben hacerse para poder completar cada etapa?	Ejecución del análisis de funciones
¿De qué tareas específicas se componen las cosas?	Ejecución del análisis de tareas
¿Cuáles son las formas específicas de hacer las "cosas"?	Ejecución del análisis de métodos y medios

FIGURA 2.7. Preguntas que deben responderse mediante un análisis de sistemas y su relación con las etapas de ejecución de dicho análisis. Basada en Kaufman (1968).

Etapa 4. Implantación de las estrategias de solución. Los productos de la planificación y selección se realizan verdaderamente en la cuarta etapa del enfoque sistemático. Los métodos y medios se obtienen, diseñan, adaptan o adoptan. Se desarrolla un subsistema de administración y control para asegurarse que todo estará disponible, que

se utilizará cuando sea necesario y que se recogerán los datos apropiados para determinar hasta qué grado el sistema funciona como es debido. Se pone en marcha el sistema, incluidas todas las complejidades de empleo y contratación de personas, equipo, estudiantes, instalaciones, presupuestos y otros numerosos factores indispensables para que un sistema educativo funcione adecuadamente. A menudo las técnicas de administración encadenadas, como el PERT [Program Evaluation Review Technique (Técnica de Revisión y Evaluación del Programa)] y el CP:M [Critical Path Method (Método de Trayectoria Principal)] son muy útiles para el control administrativo de la aplicación del sistema.

Etapa 5. Determinación de la eficacia de la realización. Se reúnen datos relativos tanto al proceso como a los productos del sistema durante y después de la ejecución del mismo. Se compara la ejecución del sistema con los requisitos, tanto los establecidos en la evaluación de necesidades como los determinados en forma detallada a partir del análisis de sistemas. Se observan las discrepancias entre la ejecución verdadera del sistema y los requisitos de ejecución. Esto proporciona datos sobre lo que debe revisarse; es decir, -brinda información de diagnóstico, lo que permitirá una revisión válida del sistema.

Etapa 6. Revisión del sistema cuando sea necesario. Basándose en las realizaciones del sistema indicadas por los datos de rendimiento, todas o cualquiera de las etapas anteriores pueden modificarse y, en caso necesario, efectuarse un trabajo de rediseño de sistemas. Esta característica de autocorrección de un método sistemático asegura que los resultados sean siempre prácticos y pertinentes. Nunca se considera que un sistema educativo está completo, puesto que debe evaluarse constantemente de acuerdo con:

1. Su capacidad para satisfacer las necesidades y los requisitos a los que debe responder.
2. El hecho de que sus necesidades y requisitos originales sigan o no siendo apropiados. Así, no solo debemos tener consistencia interna y ejecución, sino además verificar constantemente las necesidades y los requisitos a fin de asegurar también su validez externa.

ALGUNOS SUPUESTOS

El enfoque sistemático, tal como se describe aquí, no es más que una aplicación de una solución lógica de problemas que le permite al educador planificar y administrar resultados educativos prácticos y pertinentes. Requiere que se identifiquen y documenten formalmente las necesidades e inicia el proceso de administración a partir de un punto de referencia mensurable. Continúa con la identificación de los requisitos para satisfacer las necesidades y descubre estrategias e instrumentos posibles, antes de seleccionar realmente las técnicas y vehículos de solución. Después de identificar los requisitos y las alternativas, se seleccionan, obtienen, implantan, evalúan y revisan las posibles alternativas. Así, el enfoque sistemático es un proceso administrativo de auto corrección.

Este paradigma del enfoque sistemático es un proceso de diseño destinado a ser lógico, ordenado, metódico y de auto corrección. Requiere que el planificador/analista sea abierto y objetivo y que se utilicen solamente datos válidos en la planificación, implantación y evaluación. Incluye los supuestos siguientes (Kaufman, 1970b):

1. Las necesidades pueden identificarse y finalmente enunciarse en términos mensurables.
2. Los seres humanos aprenden y el tipo de oportunidades de aprendizaje y los estímulos que se les proporcionan pueden determinar, cuando menos, la orientación de su aprendizaje.
3. Un enfoque sistemático para la solución de problemas educativos dará como resultado una eficacia y eficiencia considerablemente mayores que las obtenidas mediante cualquiera de los procesos existentes en la actualidad.
4. Las actitudes y conductas pueden especificarse en términos mensurables, al menos mediante indicadores que clasifiquen el comportamiento requerido.
5. Es mejor tratar de establecer la existencia de algo e intentar cuantificarlo, que proclamar que no puede medirse y dejar en duda su existencia y sus ejecuciones.
6. Con frecuencia existe diferencia entre lo que se espera y la realidad.
7. La enseñanza no es ciertamente igual al aprendizaje.
8. Los campos educativos que parecen desafiar la cuantificación en el diseño de sistemas, ofrecen zonas primordiales para encauzar los esfuerzos de la investigación educativa.
9. El enfoque sistemático autocorrectivo tiene mayor utilidad que un proceso de ciclo abierto para lograr una educación que responda a las necesidades.
10. Ningún sistema ni procedimiento es definitivo. El enfoque sistemático, como cualquier otro instrumento, debe analizarse y evaluarse constantemente, compararse con otras alternativas, modificarse o rechazarse cuando otros medios resulten más sensibles y útiles.

Si un administrador educativo desea planificar y diseñar un sistema educativo "a partir de cero" sin prejuzgar lo adecuado del sistema común, este modelo de enfoque sistemático puede ser un medio muy valioso; no implica automáticamente que todo el sistema presente sea deficiente y, por tanto, deben tomarse precauciones especiales para asegurarse que las partes del sistema educativo que satisfacen los requisitos no se descarten en el proceso de cambio.

Un enfoque sistemático educacional es un medio potencialmente valioso para el educador dispuesto a aceptar la idea de que el cometido general de un director administrador educativo consiste en identificar y resolver los problemas educacionales de la manera más práctica y pertinente posible.

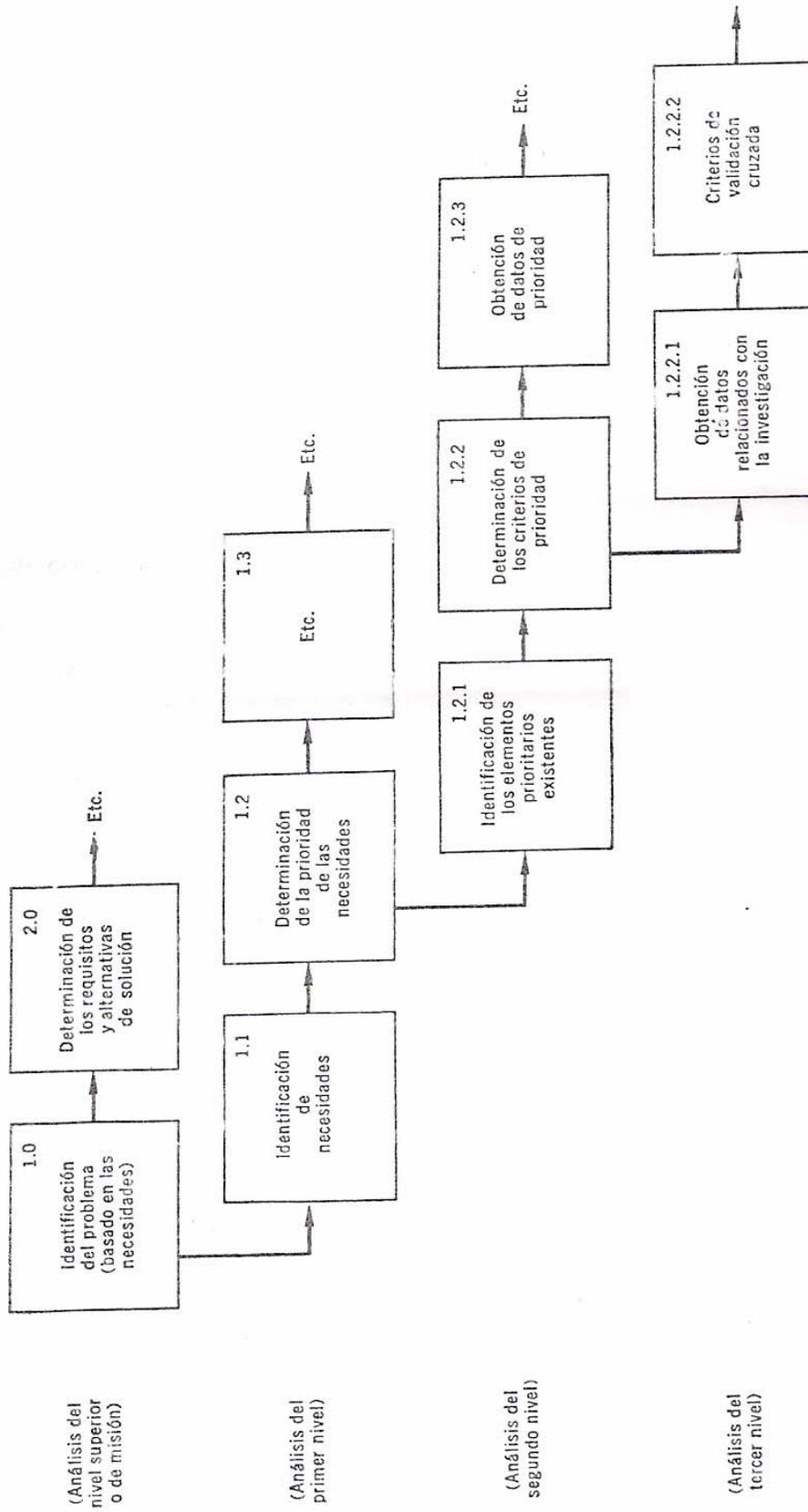
RESUMEN DEL ANÁLISIS DE SISTEMAS

El análisis de sistemas, como hicimos notar, consiste en un conjunto de medios de planificación que indican qué debe hacerse para satisfacer necesidades identificadas y

documentadas. Los análisis de misiones, funciones y tareas determinan los requisitos de ejecución; el análisis de métodos y medios elabora las estrategias e instrumentos viables para la solución.

Al completar el análisis de sistemas, el planificador habrá identificado todas las "cosas" factibles para resolver el o los problemas y conocerá los métodos y medios posibles para efectuar lo que deba hacerse.

La utilidad de cualquier análisis de sistemas radica en: 1) la validez de los datos que utiliza, y 2) la objetividad e integridad del planificador.



EL ANÁLISIS DE SISTEMAS, EL-ENFOQUE SISTEMÁTICO Y LA PLANIFICACIÓN

El enfoque sistemático, tal como se describe aquí, es un proceso de seis etapas para realizar cambios valaderos, planificados. Las seis etapas son muy generales y se incluye en el método un proceso de auto corrección. En esta forma el educador dispone de "un mapa de carreteras" para efectuar el cambio deseado. Los medios del análisis de sistemas pueden utilizarse en cada etapa del proceso y, de hecho, se usan para planificar cada una de las etapas de un nuevo programa educativo. A continuación presentamos detalladamente los medios para la evaluación de necesidades y el análisis de sistemas.

GLOSARIO

Administración: un proceso para satisfacer las necesidades.

Administración educacional: un proceso de seis etapas que consta de los siguientes elementos:

1. Identificación del problema basándose en las necesidades.
2. Determinación de los requisitos y alternativas de solución.
3. Selección, entre las alternativas, de las estrategias de solución.
4. Implantación de las alternativas escogidas.
5. Determinación de la eficacia de la ejecución.
6. Revisión, siempre, dónde y cómo se necesite.

Análisis de funciones: el análisis de cada uno de los elementos (funciones) del perfil de misiones, que muestra lo que debe hacerse para completar cada función. El análisis de funciones es como un análisis de misiones en miniatura, que se aplica específicamente a una parte menor del problema general. Al igual que el análisis de misiones, incluye requisitos de ejecución (especificaciones) para efectuar con éxito cada función del perfil de misiones. No obstante, el análisis de funciones presenta las sub funciones en el orden y con las relaciones necesarias para llevar a cabo satisfactoriamente cada función.

Análisis de métodos y medios: la determinación de los posibles métodos y medios (estrategias e instrumentos) que permita cumplir cada requisito de ejecución y una lista de las ventajas y desventajas relativas de cada uno de ellos.

Análisis de misiones: el proceso para identificar, en relación al problema seleccionado, los elementos de: 1) ¿a dónde vamos?; 2) ¿qué criterio emplearemos para saber que hemos llegado?, y 3) un plan administrativo que nos muestre las funciones que deben realizarse para ir de donde estamos a donde debemos estar. Este plan administrativo se representa habitualmente en forma de una gráfica de operaciones llamada perfil de misiones.

Análisis de sistemas: un conjunto de cuatro elementos o medios relacionados, utilizados para analizar los requisitos de un sistema que, si se llenaran, servirían para satisfacer la necesidad identificada. El análisis determina los requisitos (o especificaciones) para satisfacer las necesidades y relaciones recíprocas entre aquéllos; también identifica métodos y medios potencialmente útiles para satisfacer cada requisito. Los cuatro elementos o medios relacionados del análisis de sistemas son: análisis de misiones, análisis de funciones, análisis de tareas y análisis de métodos y medios. Esos elementos se utilizan para definir los requisitos (es decir el problema mismo), en niveles cada vez más detallados y afinados.

Análisis de tareas: el nivel más bajo del análisis de sistemas. El análisis de tareas muestra, por lo común en forma tabulada (más que en la forma de gráfica de operaciones), las unidades de ejecución asociadas a cada sub función.

Coartación (o limitación): cualquier cosa que imposibilite satisfacer un requisito de ejecución. Una limitación solo resultará evidente cuando no haya métodos y medios posibles para satisfacer un requisito de realización.

Planificación de sistemas educativos: la determinación de los requisitos totales para satisfacer necesidades identificadas y documentadas. Incluye el empleo de elementos que se integran a la evaluación de necesidades y al análisis de sistemas. Está terminado cuando se completan todos los requisitos y se ha efectuado la identificación de posibles alternativas de solución para diseñar, implantar y realizar un sistema educacional que responda a las necesidades (y dé buenos resultados).

Problema: una discrepancia documentada y escogida para su solución.

Proceso de ciclo abierto: un proceso que no se auto corrige sobre la base de sus ejecuciones. (En la teoría general de sistemas, esto es frecuentemente análogo a lo que se conoce como "sistema cerrado").

Proceso de ciclo cerrado: un proceso que se auto corrige basándose en sus ejecuciones o en la falta de ellas. (En la teoría general de sistemas, esto es frecuentemente análogo a un "sistema abierto").

Requisitos de ejecución: una especificación mensurable para los resultados. Puede haber dos tipos de requisitos de ejecución: uno indica cómo será o qué hará el producto final, y otro identifica especificaciones que se "dan" en relación a cómo debe obtenerse el resultado o producto final.

Responsabilidad: la capacidad para demostrar que uno ha hecho lo que dijo que haría.

EJERCICIOS

1. ¿Qué es responsabilidad?
2. El análisis de sistemas educativos 'consta de los siguientes elementos:
 - a)
 - b)
 - c)
 - d)
3. En forma de gráfica de operaciones, muestre el modelo del proceso general (genérico) de solución de problemas que se describe en este libro.
4. Un procedimiento de diseño de sistemas educativos (un proceso de diseño) debe nevar al planificador de _____
 - a) _____.
5. El análisis de sistemas se ocupa primordialmente de " _____", mientras que la síntesis de sistemas se ocupa de " _____".
6. La sexta etapa del proceso de solución de problemas, "revisión, cuando se necesite", solamente se presenta después de la quinta etapa, "determinación de la eficacia de la ejecución".

Verdadero
Falso
7. El enfoque sistemático, como lo describimos aquí, es un proceso para _____

8. ¿Por qué se recomienda el enfoque sistemático como proceso viable para la administración educativa?

MIKLOS TOMAS “¿Qué es la planeación estratégica? En Una estrategia para el diseño del futuro. Ed. Limusa, México. pp 33-36

¿QUÉ ES LA PLANEACIÓN ESTRATÉGICA?

La planeación estratégica es el esfuerzo sistemático y más o menos formal de una institución u organización política para establecer sus propósitos, objetivos, políticas y estrategias básicas, para desarrollar planes detallados que pongan en práctica las políticas y estrategias que los lleven a lograr sus objetivos y propósitos fundamentales.

De entre las múltiples concepciones existentes de estrategia, cabe rescatar aquella que la considera como el conjunto de características básicas de la dinámica armónica que conviene generar entre una situación o una organización actual y su futuro, su entorno y su propia estructura interna. Al ensamblaje cronológico de estas múltiples características progresivas (las cuales suelen plantearse en términos de objetivos o de escenarios intermedios), que van desde el inicio de la planeación hasta alcanzar los objetivos y los escenarios deseados y posibles, se le denomina planeación estratégica. Esta característica del proceso permite vincular con claridad la planeación estratégica con la planeación prospectiva; es más, hace depender a la primera de esta última.

Así, la planeación estratégica invita a visualizar el corto y el mediano plazo como etapas "estratégicas" de largo plazo.

Ahora bien, desde una visión histórica, fuera de sus acepciones dentro de la milicia, la concepción y la conceptualización del término estrategia proviene de la práctica administrativa:

a) La planeación trata con el porvenir de las decisiones actuales. Esto significa que la planeación estratégica observa la cadena de consecuencias de causas y efectos durante un tiempo, relacionadas con una decisión real o intencionada. La planeación estratégica también observa las posibles alternativas de cursos de acción en el futuro y al escoger determinadas opciones, éstas se convierten en la base para tomar decisiones presentes. La esencia de la planeación estratégica consiste en la identificación sistemática de las oportunidades y peligros que surgirán en el futuro, los cuales, combinados con otros datos importantes, serán la base para que se tomen mejores decisiones en el presente. Planear significa diseñar un futuro deseado e identificar las formas para lograrlo.

b) La planeación estratégica es un proceso que se inicia con el establecimiento de metas; define estrategias y políticas para lograrlas, y desarrolla planes detallados para asegurar la implantación de las estrategias y obtener los fines buscados. También es un proceso para decidir de antemano qué tipo de esfuerzos de planeación deben hacerse, cuándo y cómo deben realizarse, quiénes los llevarán a cabo y qué se hará con los

resultados. La planeación estratégica es sistemática en el sentido de que es organizada y conducida con base en una realidad entendida.

Para la mayoría de las instituciones, la planeación estratégica representa una serie de planes producidos después de un periodo de tiempo específico. También debería entenderse como un proceso permanente, especialmente en cuanto a la formulación de estrategias, ya que los cambios en el ambiente son continuos. La idea no es que los planes se cambien a diario sino que la planeación debe realizarse: en forma continua y ser apoyada por acciones apropiadas cuando sea necesario.

e) La planeación estratégica es una actitud, una forma de vida; requiere dedicación para actuar con base en la observación del futuro y determinación para planear constante y sistemáticamente como parte integral de la dirección. Además, representa un proceso mental, un ejercicio intelectual, más que una serie de procesos, procedimientos, estructuras o técnicas prescritos. Para lograr mejores resultados, los directivos y el personal de una organización deben creer en el valor de la planeación estratégica y deben tratar de desempeñar sus actividades lo mejor posible. Ackoff ⁹ dice: "No hacerlo bien no es un pecado, pero no hacerlo lo mejor posible, sí lo es."

d) Un sistema de planeación estratégica formal tiene cuatro tipos de planes fundamentales: estratégicos, a mediano plazo, a corto plazo y planes operativos. En una institución con divisiones descentralizadas puede existir este tipo de unión entre cada plan por división, y una unión diferente entre los planes estratégicos elaborados en las oficinas u órganos y los planes de cada división. Mediante estas uniones las estrategias de la alta dirección se reflejan en las decisiones locales.

El proceso de planeación estratégica forma parte de un proceso mayor denominado administración estratégica. Se basa en la convicción de que toda organización debería monitorear continuamente tanto los eventos externos e internos como sus tendencias, para que puedan tomarse decisiones y, realizarse los cambios necesarios en forma oportuna, cuando y donde se requieran.

En el entorno social, económico Y político de los últimos tiempos, muchos más que en cualquier otra época, lo único constante y seguro es el cambio. El ritmo Y la magnitud de los cambios que afectan a las organizaciones se incrementan velozmente. Sólo las organizaciones bien dirigidas pueden manejar en forma correcta y provechosa el cambio, adaptando permanentemente (como nunca antes había sido necesario) sus estrategias, estructuras, burocracias, sistemas, competencias, cultura Y productos de manera que puedan sobreponerse a los golpes y beneficiarse de las fuerzas que diezman o incrementan la competitividad. En la práctica, cabe citar cinco elementos importantes de la planeación estratégica:

a] El primer elemento al desarrollar una estrategia es poder identificar los problemas Y las oportunidades que existen.

b] El segundo elemento se refiere a la fijación de metas y objetivos. Éstos no pueden ser considerados independientemente de una identificación de las oportunidades.

e] Una vez precisados los problemas y las metas, el tercer paso habrá de consistir en diseñar un 'procedimiento para encontrar posibles soluciones o "camino" que la institución o la organización pueda seguir para encontrar una solución.,

d] Ahora ya se tienen precisados los problemas, las soluciones posibles y las metas. El cuarto elemento de la planeación estratégica consiste en escoger la mejor solución, suponiendo que existan soluciones y que se conozcan los objetivos. ¿Sobre qué criterio se habrá de escoger la mejor solución?, ¿cuál método deberá escogerse? Se podrá escoger aquel camino que proporcione el valor presente neto más elevado. Pero también será necesario tomar en consideración dentro del análisis lo concerniente al riesgo. Elegir la mejor solución, incluso teniendo metas bien definidas, constituye una tarea muy difícil.

¿Qué es la Planeación Estratégica?

En este capítulo se expondrá la definición de la planeación estratégica y algunos modelos conceptuales y operativos del sistema de la planeación estratégica. Para empezar, es importante entender que no existe un sistema de planeación el cual cada organización debe adoptar, sino que los sistemas deben ser diseñados para que se adapten a las características particulares de cada empresa. Debido a que cada organización difiere en algunos aspectos de las demás, lo mismo sucede con los sistemas de planeación. Sin embargo, existen características comunes entre los sistemas de planeación de empresas diferentes, las cuales serán presentadas en éste y en los capítulos subsecuentes. A pesar de que aún no podemos prescribir en términos precisos qué tipo de sistema de planeación debe tener una empresa conforme a sus características singulares, sí conocemos a través de la experiencia varios aspectos fundamentales de la planeación, que deben utilizarse o eliminarse dependiendo del caso, para asegurar una planeación efectiva. Estos también serán expuestos.

Una Observación Acerca de las Definiciones

A Confucio se le adjudica haber dicho que si él fuera gobernante del mundo, lo primero que haría sería arreglar las definiciones de las palabras, ya que de ellas dependerá la acción. Sería muy útil para toda persona interesada en la planeación estratégica que la nomenclatura fuera aceptada universalmente, pero éste no es el caso.

En todo el libro se ha hecho el esfuerzo por definir los términos claves, no como un ejercicio pedante sino porque las definiciones son difíciles de entender y esto es indispensable para tomar las acciones adecuadas.

La Definición de la Planeación Estratégica Formal

En la década de los sesenta, el término planeación a largo plazo "se usó para describir el sistema que es el tema de este capítulo. Subsecuentemente, otros términos han sido creados. Hace tiempo, y por razones que mencionaré más adelante, abandoné al igual

que otros colegas que escribían sobre este tema, el uso exclusivo del término "planeación a largo plazo" para describir el sistema, a pesar de que no todos están de acuerdo conmigo

cuando utilizo como sinónimos "planeación corporativa completa", "planeación directiva completa", "planeación general total", "planeación a largo plazo", "planeación formal", "planeación integrada completa", "planeación corporativa", "planeación estratégica", y otras combinaciones con estas palabras. Sin embargo, cada vez se utiliza con mayor frecuencia "planeación estratégica formal" para describir lo mismo que con las frases antes mencionadas.

La mayoría de los escritores en esta rama tienen sus propias definiciones para los términos ya citados, las cuales varían enormemente en cuanto al nivel de abstracción, sustancia y aceptación general. Considero que gran parte de estos escritores estarían de acuerdo que la planeación estratégica debería describirse desde varios puntos de vista para que sea comprendida en forma más profunda. Personalmente defino a la planeación estratégica formal considerando cuatro puntos de vista diferentes, cada uno de los cuales es necesario para entenderla.

EL PORVENIR DE LAS DECISIONES ACTUALES

Primero, la planeación trata con el porvenir de las decisiones actuales. Esto significa que la planeación estratégica observa la cadena de consecuencias de causas y efectos durante un tiempo, relacionada con una decisión real o intencionada que tomará el director. Si a este último no le agrada la perspectiva futura, la decisión puede cambiarse fácilmente. La planeación estratégica también observa las posibles alternativas de los cursos de acción en el futuro, y al escoger unas alternativas, éstas se convierten en la base para tomar decisiones presentes. La esencia de la planeación estratégica consiste en la identificación sistemática de las oportunidades y peligros que surgen en el futuro, los cuales combinados con otros datos importantes proporcionan la base para que una empresa tome mejores decisiones en el presente para explotar las oportunidades y evitar los peligros. Planear significa diseñar un futuro deseado e identificar las formas para lograrlo.

PROCESO

Segundo, la planeación estratégica es un proceso que se inicia con el establecimiento de metas organizacionales, define estrategias y políticas para lograr estas metas, y desarrolla planes detallados para asegurar la implantación de las

¿Qué es la planeación estratégica? estrategias y así obtener los fines buscados. También es un proceso para decidir de antemano qué tipo de esfuerzos de planeación debe hacerse, cuándo y cómo debe realizarse, quién lo llevará a cabo, y qué se hará con los resultados.

La planeación estratégica es sistemática en el sentido de que es organizada y conducida con base en una realidad entendida.

Para la mayoría de las empresas, la planeación estratégica representa una serie de planes producidos después de un periodo de tiempo específico, durante el cual se

elaboraron los planes. También debería entenderse como un proceso continuo, especialmente en cuanto a la formulación de estrategias, ya que los cambios en el ambiente del negocio son continuos. La idea no es que los planes deberían cambiarse a diario, sino que la planeación debe efectuarse en forma continua y ser apoyada por acciones apropiadas cuando sea necesario.

FILOSOFIA

Tercero, la planeación estratégica es una actitud, una forma de vida; requiere de dedicación para actuar con base en la observación del futuro, y una determinación para planear constante y sistemáticamente como una parte integral de la dirección. Además, representa un proceso mental, un ejercicio intelectual, más que una serie de procesos, procedimientos, estructuras o técnicas prescritos. Para lograr mejores resultados los directivos y el personal de una organización deben creer en el valor de la planeación estratégica y deben tratar de desempeñar sus actividades lo mejor posible. Ackoff dice. "El no hacerlo bien no es un pecado, pero el no hacerlo lo mejor posible, sí lo es".²

ESTRUCTURA

Cuarto, un sistema de planeación estratégica formal une tres tipos de planes fundamentales, que son: planes estratégicos: programa a mediano plazo, presupuestos a corto plazo y planes operativos. En una compañía con divisiones descentralizadas puede existir este tipo de unión entre cada plan de división, y una unión diferente entre los planes estratégicos elaborados en las oficinas generales y los planes de la división. Mediante estas uniones las estrategias de la alta dirección reflejan en las decisiones actuales. El concepto de una estructura de planes también se expresa en la siguiente definición: la planeación estratégica es el esfuerzo sistemático y más o menos formal de una estructura de planes detallados con el fin de poner en práctica las políticas y estrategias y así lograr los objetivos y propósitos básicos de la compañía.

Por supuesto que existen numerosas características más de la planeación estratégica formal, como será ampliamente demostrado en este libro. Sin embargo, estas cuatro características fundamentales servirán como base para el desarrollo de las definiciones conceptuales y operativas, descritas en el presente trabajo. Por tanto, antes de continuar, es importante comentar brevemente lo que no es la planeación estratégica

Lo que no es la Planeación Estratégica

La planeación estratégica no trata de tomar decisiones futuras, ya que éstas sólo pueden tomarse en el momento. La planeación del futuro exige que se haga la elección entre posibles sucesos futuros, pero las decisiones en sí, las cuales se toman con base en estos sucesos, sólo pueden hacerse en el momento. Por supuesto que una vez tomadas, pueden tener consecuencias irrevocables a largo plazo.

La planeación estratégica no pronostica las ventas de un producto para después determinar qué medidas tomar con el fin de asegurar la realización de tal pronóstico en relación con factores tales como: compras de material, instalaciones, mano de obra etc.

La planeación estratégica va más allá de pronósticos actuales de productos y mercados presentes, y formula preguntas mucho más fundamentales como: ¿Tenemos el negocio adecuado? ¿Cuáles son nuestros objetivos básicos? ¿Cuándo serán obsoletos nuestros productos actuales? ¿Están aumentando o disminuyendo nuestros mercados? Para la mayoría de la empresa existe una brecha entre un pronóstico objetivo de las ventas y utilidades presentes y los deseos de la alta dirección en cuanto a las mismas. Esta brecha puede ser eliminada mediante la planeación estratégica.

La planeación estratégica no representa una programación del futuro, ni tampoco el desarrollo de una serie de planes que sirvan de molde para usarse diariamente sin cambiados en el futuro lejano. Una gran parte de empresas revisa sus planes estratégicos en forma periódica, en general una vez al año. La planeación estratégica debe ser flexible para poder aprovechar el conocimiento acerca del medio ambiente.

En realidad no consiste en la preparación de varios planes detallados y correlacionados, aunque en algunas compañías grandes y descentralizadas sí los produce. Pero, como se mencionará más adelante, la naturaleza conceptual básica de la planeación estratégica, de la cual trata este libro, abarca una amplia variedad de sistemas de planeación que va desde el más sencillo hasta el más complejo.

La planeación estratégica no representa un esfuerzo para sustituir la intuición y criterio de los directores, punto que ya se ha mencionado antes pero que debe ser acentuado.

La planeación estratégica no es nada más un conjunto de planes funcionales o una extrapolación de los presupuestos actuales; es un enfoque de sistemas para guiar una empresa durante un tiempo a través de su medio ambiente, para lograr las metas dictadas.

Modelos Conceptuales de la Planeación Estratégica

Un modelo conceptual es aquel que presenta una idea de lo que algo debería ser en general, o una imagen de algo formado mediante la generalización de particularidades. A cambio, un modelo operativo es el que se usa en realidad en las empresas. Un modelo conceptual claro representa una herramienta poderosa, ya que proporciona la guía adecuada para un funcionamiento adecuado en la práctica.

El Anexo 2-1 muestra el modelo conceptual de la estructura y del proceso de planeación corporativa sistemática. Además, elabora el significado de la planeación estratégica y explica cómo se puede realizar el proceso. Durante varios años he examinado los sistemas de planeación de diferentes empresas y llegué a la conclusión que aquellos que llevan a cabo una planeación completa y efectiva siguen este modelo explícita o implícitamente. En forma paradójica, no he encontrado un sistema operativo puesto en forma de diagrama por una compañía de la misma manera que el Anexo 2-1. Los diagramas de flujo operativos varían de acuerdo con las diferencias que existen entre las empresas, pero en el fondo los elementos básicos del Anexo 2-1 se encuentran también en los mejores sistemas. Si un elemento del modelo falta, ya sea explícito o implícitamente, puede que el sistema no opere con eficacia. Los modelos conceptuales de autores sobresalientes en esta rama pueden compararse con este modelo.

Mientras que un director esté interesado en utilizar la planeación estratégica formal corporativa, este modelo conceptual puede ser transformado en operativo y ser adaptado a la "mayoría de los ambientes comerciales. Sin embargo, aunque el modelo aparentemente parece ser sencillo en su concepto, es difícil convertirlo en un excelente sistema de planeación estratégica operativo. En este capítulo no se tratarán los problemas que se presentan al poner en operación este modelo, ya que esto se mencionará en capítulos posteriores. La intención es presentar, lo más brevemente posible, las principales características del mismo y compararlo con otros modelos conceptuales y operativos. Como se mencionarán los aspectos más importantes del mismo en capítulos subsecuentes, en éste se será breve en cuanto a las definiciones y descripciones. El Anexo 2-1 está dividido en tres secciones principales: premisas, formulación de planes, implantación y revisión. Cada una se verá en forma separada a continuación.

PREMISAS DE PLANEACION

Premisas significa literalmente lo que va antes, lo que se establece con anterioridad, o lo que se declara como introductorio, postulado o implicado. Las premisas, como se muestra en el Anexo 2-1, están divididas en dos tipos: el plan para planear, y la información sustancial; necesaria para el desarrollo e implantación de los planes.

Antes de llevar a cabo un programa estratégico de planeación es importante que las personas involucradas en él tengan un amplio conocimiento de lo que tiene en mente el alto directivo y cómo operará el sistema. Esta guía está incorporada en un plan para planear, el cual puede ser oral, aunque usualmente es escrito, para su distribución general.

Las premisas de planeación esenciales se muestran en los cuatro cuadros en línea vertical. La información acumulada en estas áreas algunas veces es llamada "análisis de situación", pero también se usan otros términos para denominar esta parte de la planeación; por ejemplo: evaluación corporativa, análisis de posición, evaluación de la posición actual, y premisas de planeación.

Ninguna organización, no importando cuán grande o lucrativa sea, puede examinar en forma minuciosa todos los elementos que posiblemente están incluidos en el análisis de la situación. Es por esto que cada organización debe identificar aquellos elementos - pasados, presentes y futuros-, que son de gran importancia para su crecimiento, prosperidad y bienestar, y debe concentrar su pensamiento y sus esfuerzos para entenderlos. Otros elementos se pueden considerar en esta parte del proceso de la planeación aunque pueden ser estimados sin ser investigados o sacados de documentos publicados al respecto.

En la parte superior de estos cuadros se encuentran las "expectativas de los principales intereses externos". Para las compañías más grandes es importante en la planeación estratégica; saber cuáles son los intereses de sus principales elementos, y cómo se espera que cambien. Para una compañía muy pequeña el enfoque puede ser, por

completo, el interés de los accionistas, pero para una empresa grande otros intereses deben ser reconocidos.

Los directores y empleados de las organizaciones tienen intereses que también deben ser apreciados y considerados en el proceso de planeación. Especialmente importante son aquellos de los altos directivos que provienen de sus sistemas de valores y los cuales son premisas fundamentales para cualquier sistema de planeación estratégica.

En la base de datos (archivo) está incluida la información acerca del desempeño pasado, la situación actual y el futuro. Esta información es esencial para ayudar a aquellos encargados de la planeación para identificar los cursos de acción alternativos y para evaluarlos adecuadamente. Existen diferentes tipos de información pasada recopilada, que son: ventas, utilidades, rendimiento sobre inversiones, participación en el mercado, productividad de los empleados, relaciones públicas y capacidad para desarrollar un producto. Además, la información acerca de la situación actual, incluiría asuntos tales como: capacidad directiva, habilidades de los empleados, competencia, imagen corporativa, demandas sociales a la empresa, intereses de los principales clientes y aceptación del producto. La información acerca del futuro abarcaría: pronósticos de los mercados, ventas, tendencias económicas seleccionadas, competencia, tecnología y otras tendencias de interés particular para la organización (por ejemplo: población, problemas internacionales y reglamentos gubernamentales).

El último cuadro algunas veces es llamado “análisis de OPEDEPO PF” lo cual es un acrónimo para oportunidades, peligros, debilidades y potencialidades, fundamentales en la planeación. Un propósito principal de la planeación estratégica consiste en descubrir las oportunidades y los peligros futuros OPEDEPO PF es un paso crítico en el proceso de la planeación. El examinar correctamente oportunidades y peligros futuros de una empresa, y relacionarlo en un estudio imparcial con las potencialidades y debilidades de la misma, representa una enorme ventaja.

FORMULACION DE PLANES

En cuanto a conceptos y con base en las premisas antes mencionadas, el siguiente paso en el proceso de planeación estratégica es formular estrategias maestras y de programa. Como se ve en el Anexo 2-1, las estrategias maestras se definen como misiones, propósitos, objetivos y políticas básicas; mientras que las estrategias de programa se relacionan con la adquisición, uso y disposición de los recursos para proyectos específicos, tales como la construcción de una nueva planta en el extranjero.

En esta parte de la planeación nos dedicamos a los fines más importantes y fundamentales buscados por una compañía, y a los enfoques principales para lograrlos. El asunto a tratar incluye cualquier tipo de actividad importante y de interés para una empresa, por ejemplo; utilidades, gastos capitales, participación en el mercado, organización, precios, producción, mercadotecnia, finanzas, relaciones públicas, personal, capacidades tecnológicas, mejoramiento del producto, investigación y actividades políticas, entre otros.

A diferencia de la programación a mediano plazo no existe un enfoque modelo para planear en esta área. Lo que se hace depende de los deseos de los directores en un

momento dado, los cuales, a su vez, son estimulados por las condiciones a las que se enfrenta la empresa en un momento preciso.

La programación a mediano plazo es el proceso mediante el cual se prepara y se interrelacionan planes específicos funcionales para mostrar los detalles de cómo se debe llevar a cabo la estrategia para lograr objetivos, misiones y propósitos de la compañía a largo plazo. El periodo típico de planeación es de cinco años, pero existe una tendencia en las compañías más avanzadas en cuanto a tecnología, de planear por adelantado de siete a diez años. Las empresas que se enfrentan a ambientes especialmente problemáticos algunas veces reducen la perspectiva de planeación a cuatro o tres años. En la mayoría de los sistemas de planeación la programación a mediano plazo sigue un formato fijo el cual será analizado más adelante.

Por supuesto, el siguiente paso es desarrollar los planes a corto plazo con base en los planes a mediano plazo. En algunas organizaciones los números obtenidos durante el primer año de los planes a mediano plazo son los mismos que aquellos logrados con los planes operativos anuales a corto plazo, aunque en otras empresas no existe la misma similitud. Los planes operativos actuales serán mucho más detallados que los planes de programación a mediano plazo.

IMPLEMENTACION Y REVISIÓN

Una vez que los planes operativos son elaborados deben ser implantados. El proceso de implantación cubre toda la gama de actividades directivas, incluyendo la motivación, compensación, evaluación directiva y procesos de control.

Los planes deben ser revisados y evaluados. No existe mejor manera para producir planes por parte de los subordinados que cuando los altos directivos muestran un interés profundo en éstos y en los resultados que pueden producir.

Cuando fue desarrollada por primera vez la planeación formal en la década de los cincuenta, las compañías tendían a hacer planes por escrito y no revisarlos hasta que obviamente eran obsoletos. En la actualidad, la gran mayoría de las empresas pasa por un ciclo anual de planeación, durante el cual se revisan los planes. Este proceso debería contribuir significativamente al mejoramiento de la planeación del siguiente ciclo.

FLUJOS DE INFORMACION y NORMAS DE EVALUACION y DECISION

El cuadro "flujos de información" en el Diag. '2-1 simplemente debe transmitir el punto de que la información "fluye" por todo el proceso de planeación. Por supuesto que este "flujo" difiere grandemente, dependiendo de la parte del proceso a la que sirve y del tema de la información.

En todo el proceso de planeación es necesario aplicar las normas de decisión y evaluación. Por ejemplo, en el desarrollo de estrategias maestras de programa, los valores del ejecutivo en jefe representan normas de decisión cualitativas importantes. Por otra parte¹ con el desarrollo de los planes operativos actuales, las normas de decisión se convierten en más cuantitativas, o sea, en fórmulas de sustitución de inventarios o de rendimientos sobre inversión.

ALGUNAS OBSERVACIONES ACERCA DEL MODELO

Aquí se hacen varias observaciones acerca del modelo: primero, el modelo no comprende sólo una dimensión de tiempo, sino varias. La gente muchas veces habla de un plan de tres a cinco años, pero generalmente los sistemas de planeación estratégica no tienen una dimensión de tiempo fijo. En la mayoría de las empresas, la misión y los propósitos básicos de la misma tienen una dimensión de tiempo ilimitado y son manejados sin ningún cambio durante mucho tiempo. Por otro lado, puede tomarse una decisión en el proceso de creación de una estrategia para eliminar a una división no rentable al día de mañana, o contratar un científico experimentado lo más pronto posible.

Segundo, no existe realmente un sólo objetivo en una compañía; cada organización tiene múltiples metas que son consignadas en forma distinta y que tienen diferente importancia en la planeación y en las operaciones de la misma.

Tercero, el modelo presentado se inicia del lado izquierdo y termina del lado derecho como un proceso conceptual; aunque en la práctica el proceso es respectivo. Por lo general, existe una considerable repetición entre la creación de objetivos concretos de planeación a largo plazo y las estrategias para lograrlos. Si un director establece un objetivo y no puede desarrollar estrategia." adecuadas para su logro, entonces el objetivo debe ser cambiado por uno más factible. De otra manera, al buscar las alternativas para obtener un objetivo particular, un ejecutivo puede descubrir una estrategia útil que funcionará mejor. Indudablemente el alcance del objetivo en este caso debería ser aumentado.

Cuarto, este modelo es complejo, y el tratar de completarlo la primera vez que una organización aplica un proceso de planeación estratégica, probablemente sería un fracaso para la mayoría de las mismas. Sin embargo, como veremos más adelante, el modelo puede ser ajustado para adaptarse a casi cualquier situación con una alta probabilidad de éxito.

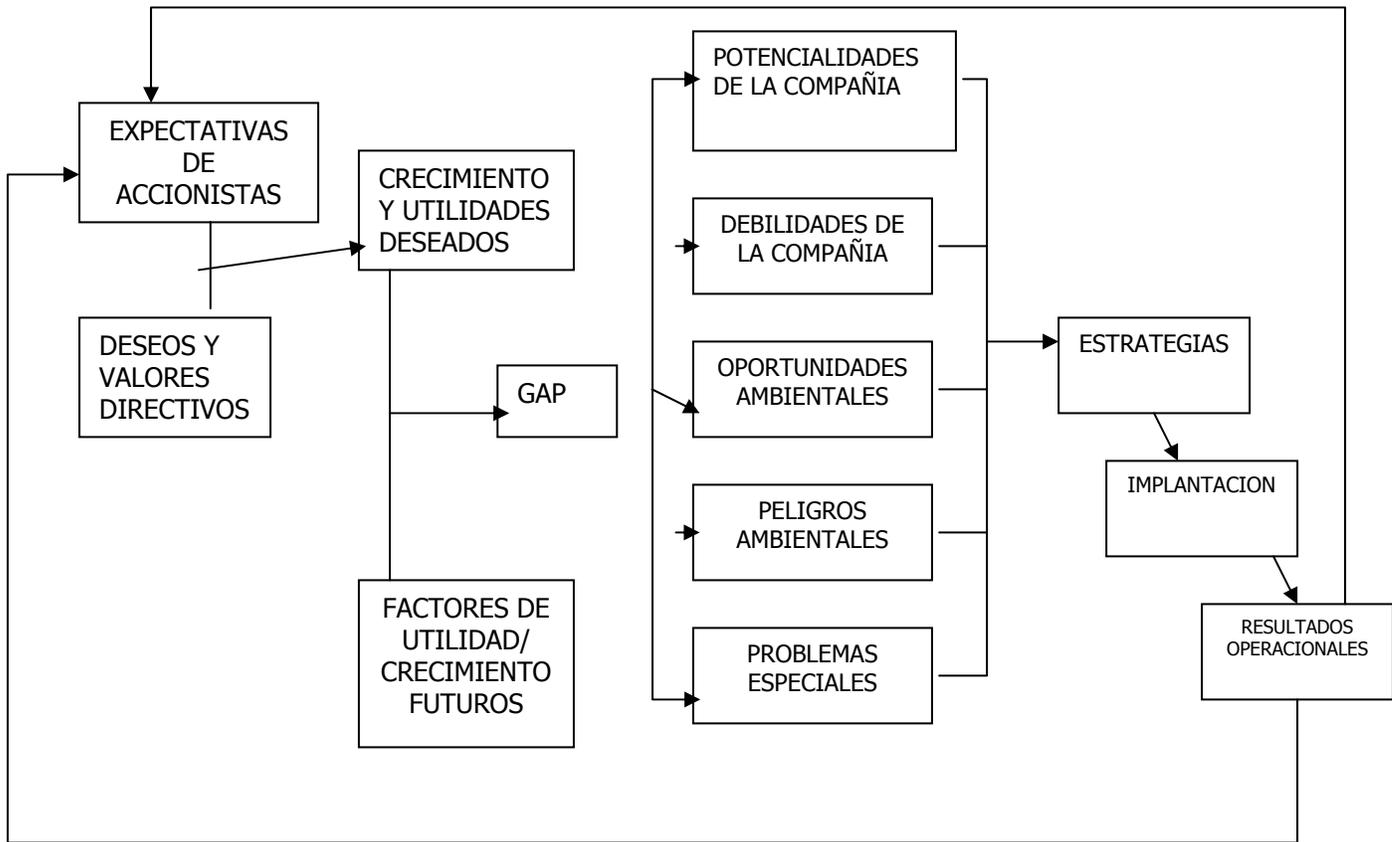
Quinto, no se identifica, la planeación táctica en el Anexo 2-1. Las decisiones de planeación varían ampliamente, desde las estrategias por un lado, basta las tácticas por el otro. La planeación táctica se refiere a los cursos de acción usados para implantar los planes estratégicos. Existen claras definiciones entre ambos, pero en cuanto más se acercan son más indistinguibles. También debe mencionarse que lo que puede representar una táctica para un ejecutivo en jefe, puede ser una estrategia para un subordinado

Finalmente, debe volverse a mencionar el problema de la semántica en esta rama. La planeación estratégica, de acuerdo con el Anexo 2-1, incluye elementos en los cuadros en línea vertical del lado izquierdo, además de los cuadros de estrategias programadas y maestras. Para mí, el Anexo 2-1 representa el proceso de planeación estratégica porque está diseñado para transformar las estrategias en acciones actuales. Claramente necesitamos nueva terminología para definir las diferentes partes de la planeación a largo plazo, pero hasta ahora que la tengamos nos enfrentaremos a ambigüedades en la nomenclatura.

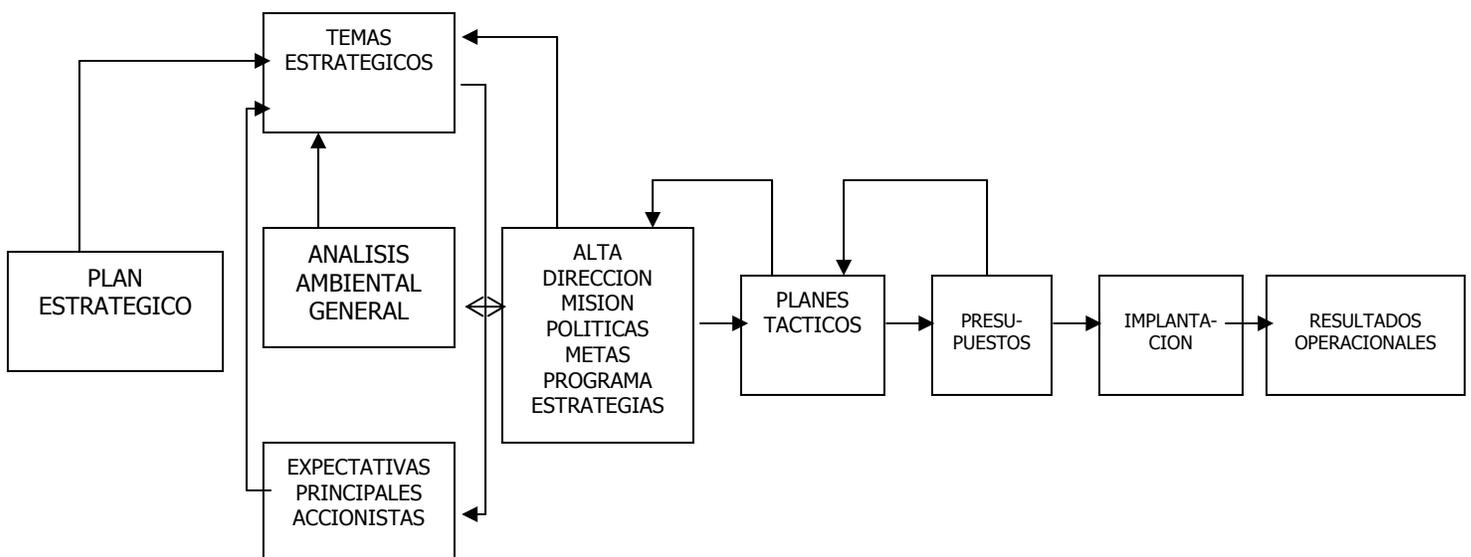
Pasos Conceptuales y Operacionales en la Planeación Estratégica

El Anexo 2-2 presenta cuatro pasos para crear un plan estratégico. Existen modelos conceptuales que incluyen pasos lógicos para hacer la planeación, aunque, a su vez, también son operacionales, ya que las compañías pueden, y en verdad siguen, estos pasos en la práctica. Cada grupo de pasos acentúa, en forma un poco diferente, algunos de los elementos en el proceso de planeación, pero son similares en cuanto a su esencia. Como en el Anexo 2-1 se indica, estos pasos pueden ser adaptados a una situación particular, según sea el caso, y pueden dar como resultado un proceso de planeación relativamente sencillo o uno muy complejo, dependiendo del plan para planear.

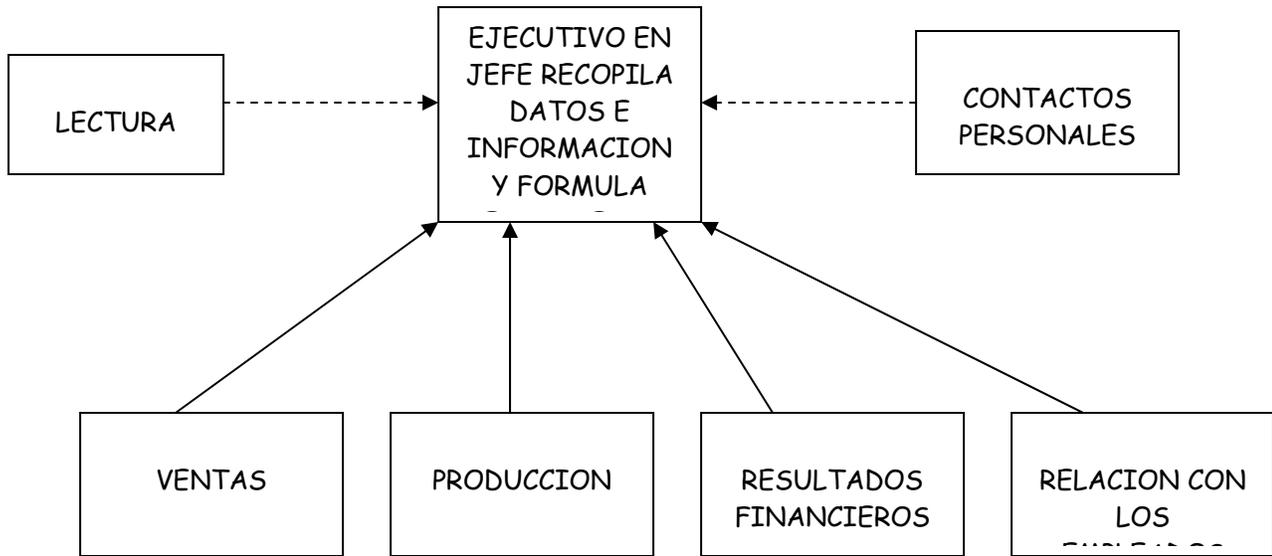
ANEXO 2.3 MODELO DE PLANEACION ESTRATEGICA ENFOCADO EN EL ANALISIS DE "GAP"



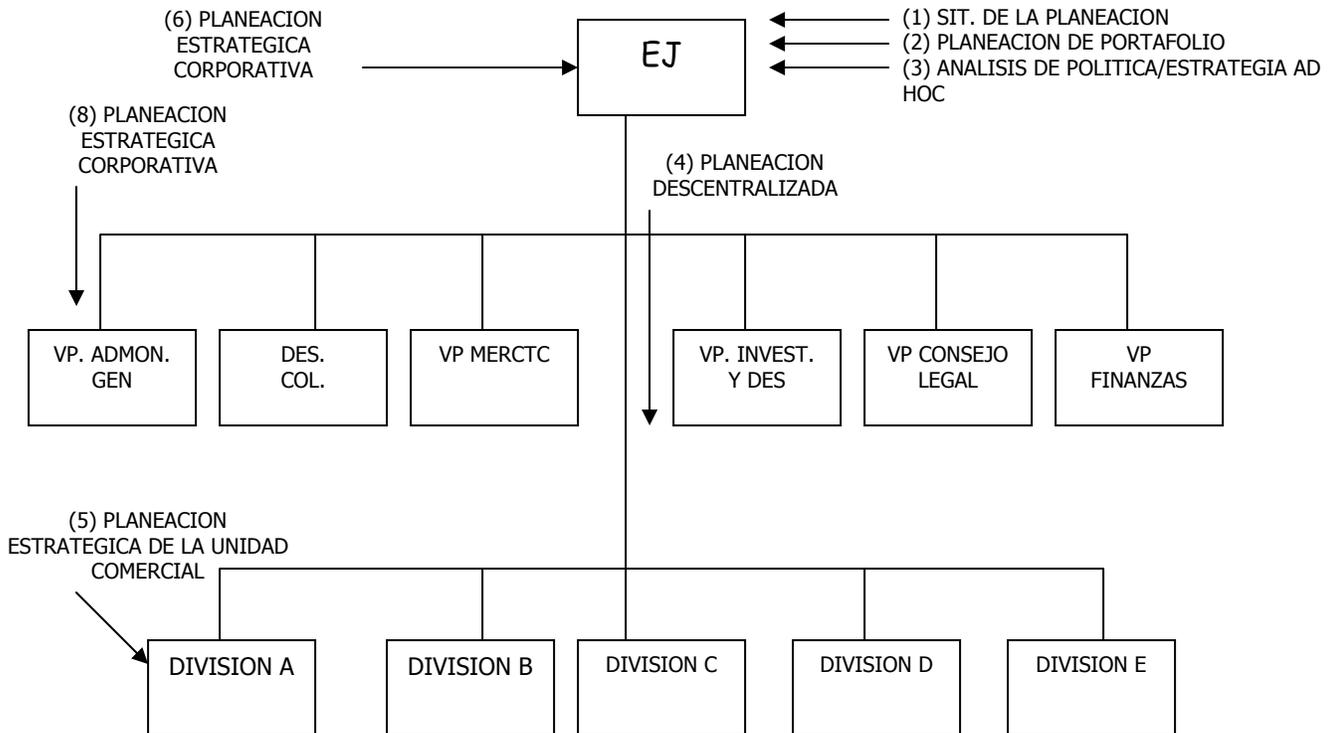
ANEXO 2-4



ANEXO 2-6



ANEXO 2-7



Los planes de proyecto se incluyen por lo general en los planes estratégicos. Son planes detallados para compromisos específicos como: nuevas instalaciones, adquisiciones, desarrollo del potencial humano, investigación del producto y programas específicos de distribución. Claro que las dimensiones, plazos y detalles de dichos planes difieren considerablemente entre los mismos.

Los planes de contingencia están relacionados con los planes estratégicos, aunque por lo general no son una parte integral de ellos. Los planes estratégicos se basan en los eventos más probables, mientras que los de contingencia se basan en situaciones hipotéticas, que tienen pocas probabilidades de que ocurran, y si se presentan pueden tener un impacto serio y adverso para la compañía. Estos planes se elaboran como una precaución para ayudar a la dirección a hacer frente a tales crisis, siempre y cuando se presenten.

La planeación escenario/exploratorio (punto 12 del Anexo 2-7), se dedica a las combinaciones futuras posibles de sucesos. Algunos escenarios y exploraciones del futuro se traslapan con el periodo típico de planeación, pero existe una tendencia de desarrollados para periodos muy lejanos en el futuro, como por ejemplo para el año 2000 o más. Algunas veces son preparados simplemente para estimular a la alta dirección de pensar en el futuro, o como premisas básicas para la planeación estratégica. Asimismo son elementos que forman parte del proceso de planeación y no del sistema de planeación. Sin embargo, están incluidos aquí porque el nombre de planeación siempre ha estado relacionado con ellos.

Un último tipo de sistema de planeación en organizaciones es el de la dirección por objetivos, de la cual una definición genérica es la siguiente: "La dirección por objetivos (DPO) es un proceso, en el cual los miembros de organizaciones complejas, colaborando el uno con el otro, identifican objetivos comunes y coordinan sus esfuerzos hacia el logro de ellos".⁷ El espectro del sistema del DPO es amplio. En un extremo se indica el simple establecimiento de unos cuantos objetivos, buscados por una persona, lo cual está esencialmente asociado con las metas corporativas individuales y no directamente con las generales. Al otro extremo del espectro se muestra el tipo de sistemas de planeación mencionado en este capítulo y llamado "dirección por objetivos", aunque en general no se llama así una planeación formal. Las empresas muy pequeñas que tienen que luchar para sobrevivir no aplican la planeación formal porque el empresario debe concentrar toda su capacidad en la venta del producto o servicio. Las empresas con organizaciones y procesos de producción relativamente sencillos, tales como vender un componente patentado a un ensamblador de un producto terminado (por ejemplo, la industria automovilística), pueden operar sin la planeación formal, ya que es fácil obtener pedidos a largo plazo del ensamblador para su producto.

Algunas empresas carecen de una planeación formal debido al concepto equivocado que tiene el director de la misma, y por tanto la rechaza. En los Balcanes existe un método de hacer música llamado "cantar con libro" y mediante el cual el cantante pone un libro sobre su regazo, lo tapa con su mano y continúa cantando sin ver el texto, el

cual de todas maneras no podría leer. Por supuesto que esta analogía está un poco exagerada; sin embargo, he conocido con frecuencia directores que no aplican la planeación formal por ignorar los factores conocidos para que el proceso opere en forma efectiva. Algunos directivos posiblemente entienden bien el concepto de la planeación estratégica pero aplazan este deber por muchas razones, algunas de las cuales son: es difícil, puede representar una amenaza para algunos directivos, puede ser demasiado difícil de familiarizar algunos directores con ella, etc. Como ya se ha dicho varias veces, una empresa que dispone de directivos con una excelente intuición no necesita la planeación formal.

Resumen

Este capítulo explicó algunas de las razones más sobresalientes del porque la planeación estratégica formal es vital para la mayoría de las empresas.

1. La planeación estratégica es indispensable para que los directivos puedan cumplir con sus responsabilidades en forma muy eficiente.
2. La planeación estratégica exige al director que formule y conteste preguntas claves para su compañía, y a las cuales debería prestar su atención.
3. La planeación puede simular el futuro en papel, experiencia que no sólo es relativamente económica, sino que también permite a las empresas tomar mejores decisiones acerca de las medidas a tomar en cuanto a oportunidades y peligros futuros, en vez de esperar hasta que sucedan las cosas. La planeación en sí aclara las oportunidades y peligros futuros de una empresa.
4. La planeación estratégica es una manera efectiva de considerar a un negocio como un sistema, y así evitar la suboptimización de partes del sistema a costa del todo.
5. La planeación estimula el desarrollo de metas apropiadas de la compañía, las cuales a su vez son factores poderosos para la motivación de las personas.

¿Por qué beneficia la planeación estratégica sistemática?

6. La planeación proporciona una estructura para la toma de decisiones en toda la empresa. Asimismo permite que los ejecutivos a nivel inferior tomen sus decisiones de acuerdo con los deseos de la alta dirección.
7. La planeación es necesaria para el mejor desempeño de la mayoría de las demás funciones directivas.
8. La planeación proporciona una base para medir el desempeño de la empresa y sus principales partes integrantes.
9. La planeación estratégica señala a la alta dirección los asuntos claves y ayuda a establecer las prioridades adecuadas para tratar a los mismos.
10. Los sistemas de planeación estratégica son canales perfectos de comunicación, mediante los cuales el personal en toda la empresa habla el mismo lenguaje al tratar con problemas sustanciales tanto para ellos como para la misma empresa.
11. La planeación estratégica ayuda a capacitar a los directivos como directores. Además contribuye a desarrollar habilidades directivas y del personal que facilitarán la reacción apropiada frente a eventos desconocidos.

12. Los sistemas de planeación estratégica proporcionan una oportunidad para la gente que integra una organización de contribuir con sus talentos en el proceso de la toma de decisiones, dándole al mismo tiempo un sentido de participación y satisfacción único.

13. Investigaciones muestran que la planeación estratégica beneficia.

Aquellas empresas que la aplican han superado las que no la utilizan.

14. Es posible que una compañía tenga éxito sin la planeación formal, pero en la mayoría de los casos el éxito se obtiene más fácilmente con la planeación.

15. La planeación estratégica tiene algunas limitaciones; los pronósticos, en los cuales se basa, pueden estar equivocados; la resistencia interna puede reducir su eficacia; es cara y difícil; requiere de un cierto tipo de talento que puede no existir en una empresa; no puede sacar de una crisis a una compañía; existen muchos peligros latentes que debe evitar.

16. La planeación estratégica no es adecuada para cualquier persona. Existen algunas razones válidas, aunque no muchas, acerca del porqué una empresa puede preferir no adoptar un sistema de planeación formal.

1.7. La planeación estratégica no garantiza el éxito, pero considerando todos los factores, los directivos en la mayoría de las empresas harán mejor en utilizarla. Para asegurar su resultado positivo será necesario adaptar el sistema de planeación a las características particulares de cada empresa.

ORGANIZACIÓN DEL PROCESO DE LA PLANEACIÓN ESTRATÉGICA

No existe ningún patrón sencillo para la organización de la planeación estratégica, que pueda adaptarse a todas las empresas, ni hay una organización para la planeación que se pueda considerar como la única y la mejor. Los factores que influyen en la organización de la planeación varían en forma significativa entre las diferentes empresas; sin embargo, la experiencia obtenida durante las décadas de 1960 y 1970 ha revelado diferentes características de diseños de sistemas preferidos. En este capítulo se presentarán los factores más importantes que influyen en el diseño de los sistemas, los principales enfoques alternativos de los diseños de sistemas y las lecciones fundamentales de la experiencia que determinan el diseño y su desarrollo.

Los Factores Principales que Influyen en el Diseño de los Sistemas de Planeación

En el Anexo 4-1 se indican varios factores que influyen en el grado en el cual un sistema de planeación puede o no ser formal. Por supuesto, estos factores también influirán en partes estructurales particulares, tales como el papel que desempeña el alto directivo a comparación de los supervisores de línea y del personal; la complejidad del sistema de planeación y la correlación de diferentes tipos de planes.

Algunos de los factores expuestos en el Anexo 4-1 pueden resultar en sistemas de planeación ya sea muy inexacto o más bien formal. No tiene mucho caso precisar la tendencia o tipo de influencia de los factores, sino que se quiere aclarar que varios factores tienen una influencia en el diseño de sistemas de planeación. A pesar de que se sabe bastante acerca de la preparación de sistemas de planeación efectivos, nuestro

acervo de conocimientos no puede indicar exactamente qué factores determinarán qué tipos de sistemas de planeación debe emplearse en un momento dado en una compañía en particular. El desarrollar un sistema de planeación aún requiere de mucho "arte", aunque ya existen valiosas lecciones obtenidas de la experiencia que pueden aplicarse. La planeación es un arte combinado con la ciencia.

El tamaño de una empresa es una dimensión importante para determinar el tipo de sistema de planeación que ésta puede adoptar. En el Anexo 4-2 se exponen diez características comparativas de grandes y pequeñas empresas. Un vistazo superficial al anexo revelará que las propiedades de una compañía pequeña sugiere mayor inexactitud, flexibilidad e informalidad que aquellas de una gran empresa. Además, entre estos dos tipos de compañías existen diferencias considerables en cuanto al papel que desempeña el ejecutivo en jefe en la planeación y la manera en que se establecen y se comunican las metas, se evalúa y emplea el medio ambiente en la planeación y en la toma de decisiones, la relación entre los directores subordinados/personal y los altos ejecutivos, y la forma en que se relacionan los planes operativos con los estratégicos.

En compañías pequeñas el sistema de planeación puede ser mucho más sencillo porque hay mucho menos personas involucradas y las operaciones son menos complejas que en las grandes. Además, los ejecutivos en jefe en pequeñas empresas muchas veces pueden ser o son presionados para resolver problemas momentáneos, y así no disponen de tiempo para pensar en estrategia. En las empresas grandes, debido a que cuentan con más personal, el ejecutivo en jefe puede dedicar más tiempo a cuestiones de estrategia.

La manera en la que están organizadas las compañías importantes influirá en los sistemas de planeación, es decir, una compañía con una organización central, que se ocupa en un sólo negocio (por ejemplo, compañías de seguros o empresas del servicio público), tendrán un sistema relativamente más sencillo que aquellas con centros de utilidad descentralizados, encargados de varios diferentes negocios independientes.

La complejidad del medio ambiente influye también en forma importante en los diseños de los sistemas. Las empresas que se enfrentan a un medio ambiente relativamente estable, en el cual existe poca competencia, tienden a no utilizar la planeación y en caso de que la utilizan ésta será formal y ritualista. Por otra parte, la organización que tiene que tratar con un medio ambiente turbulento en el cual existe una fuerte competencia, tiende a aplicar una planeación estratégica con un diseño flexible- y más informal.

Las empresas que cuentan con procesos de producción más complejos y con tiempos de reposición largos, capital y trabajo intensivos, y productos muy técnicos, utilizarán sistemas de planeación completos y formales que abarcan un largo periodo de tiempo por ejemplo, de siete a diez años. Las compañías con las características opuestas tendrán sistemas de planeación mucho más sencillos y más flexibles.

El estilo del alto directivo tendrá un efecto significativo en los sistemas de planeación. El estilo de la alta dirección se refiere a la manera en que piensan los ejecutivos, sus filosofías, la forma en que resuelvan los problemas, toman las decisiones y dirigen su relación con la gente.

La naturaleza de los problemas con los que tienen que tratar una empresa influye en el diseño. Como está indicado en el Anexo 4-1, una organización que se enfrenta a problemas nuevos, complejos y difíciles, tales como: una creciente competencia por los mercados, una baja en la participación del mercado y restricciones sobre el aumento de capital, se preocupará más por una planeación estratégica y organizará este proceso para que ayude a tomar las decisiones difíciles. Por otra parte, una empresa pequeña tratando de sobrevivir, se interesará mucho menos en la planeación estratégica formal.

A pesar de que no se muestran en el Anexo 4-1 existen otros factores que afectan el diseño de planeación. Los objetivos buscados con un sistema de planeación representan un elemento importante, mismo que se tratará más adelante. Los demás factores son: relaciones interpersonales, procesos de autoridad, procesos de resolver conflictos, habilidad para cambiar estructuras organizacionales, destreza de los directivos y del personal para planear, énfasis relativa en la empresa sobre estrategia contra operaciones, disponibilidad de información requerida para una planeación efectiva y prejuicios en contra de la planeación.

No es difícil establecer una hipótesis acerca del diseño de un sistema bajo diferentes circunstancias.² Por ejemplo, como se mencionó anteriormente, una pequeña empresa tendrá un sistema de planeación mucho más inexacto que una grande, el cual tendría las siguientes características: enfoque descendiente o enfoque en equipo (tema que está analizado más adelante en este capítulo); no podrá concluirse fácilmente aún después de varios ciclos; y habrá una relación entre los planes estratégicos y los planes y presupuestos operativos. Sin embargo, la influencia que ejerce cualquiera de los diferentes factores mencionados aquí varía dependiendo de la situación y del momento que se determine. Pero, como se ha mencionado en este libro, existen guías basadas en la experiencia que pueden ayudar a los ejecutivos y al personal para diseñar un sistema adecuado para su propia situación en un momento dado.

Los Propósitos de la Planeación Estratégica

Antes de introducir un sistema de planeación en una organización tanto los altos directivos en especial como los demás directores deberían entender claramente lo que es y lo que no es la planeación estratégica. Este libro trata de proporcionar esta perspectiva. Pero además, los altos directivos deberían conocer los beneficios que les puede aportar la planeación estratégica a ellos y a su empresa, y deben decidir en

forma precisa lo que exigen de la misma. Sólo así la dirección está preparada para diseñar el proceso.

Existen varios propósitos que un sistema de planeación estratégica puede abarcar, de los cuales se indican veinte en el Anexo 4-3, y que los directivos pueden establecer para su sistema. Por supuesto que no es mutuamente exclusivo; algunos son complementos del punto anterior. Muchos están relacionados entre sí, y otros pueden distinguirse por tratar solamente con partes de un sistema de planeación estratégica completo. No están enumerados en ningún orden de importancia.

Un sistema de planeación puede intentar lograr varios de estos propósitos. Una compañía en un momento dado, puede necesitar lograr ciertas metas más que otras; por ejemplo, una empresa importante con una producción diversificada posiblemente considera la coordinación de planes entre las divisiones particularmente urgente (punto 9). Para otra compañía, cuyos negocios no han sido buenos, puede que el punto 2 sea una meta urgente. Considero que los propósitos indicados en el Anexo 4-3 son inteligibles para la mayoría sin más comentarios. Además, la importancia de algunos ya ha sido analizada en capítulos anteriores y otros serán tratados más adelante.

El Plan para Planear

Una vez que los directivos hayan decidido sobre lo que quieren obtener de su sistema de planeación, es muy importante que los detalles se analicen con mucho cuidado. Este es el plan para planear o la guía para la planeación, lo cual muchas veces también se denomina "manual para la planeación". En una pequeña empresa el plan para planear puede ser transmitido verbalmente a los ejecutivos, pero en compañías grandes se recomienda hacerlo por escrito.

Se puede hacer notar de modo parentético, que la emisión del primer manual para la planeación representa el final de una secuencia de pasos en el plan para planear. La intención de planear puede concretarse en una evaluación de la planeación que se está realizando actualmente en una organización, y una determinación si se necesitan o no más o diferentes planes. En caso de que sí, hay que fijar los propósitos. Se pueden diseñar sistemas preliminares, los cuales se examinarán entre los ejecutivos y el personal. Una vez que estén aceptados y comprendidos por estos últimos, puede escribirse el manual.

Los manuales de planeación proporcionan los lineamientos básicos para la planeación en una empresa. Por tanto, deberían contener una clara exposición de las obligaciones del ejecutivo en jefe en cuanto a una planeación formal efectiva como un requisito esencial de la dirección, especialmente para el primer ciclo de planeación; un glosario de términos claves; una especificación de información necesaria para el sistema; una especificación de quién debe proporcionar qué tipo de información; un plan de flujo de información y cualquier norma de planeación especial, tal como si la evaluación usada en el proceso se hará sobre una base constante o actual. Los requerimientos de información, como se ha mencionado antes, cubren un área muy amplia, la cual será detallada más adelante. Sin embargo, los planes requieren información acerca de

ventas, utilidades, participación del mercado, finanzas, mercadotecnia, productos, necesidades de capital, mano de obra, investigación y desarrollo etc., tal como sea apropiado y deseado por la alta dirección.

Los manuales de planeación también pueden abarcar la siguiente información: la manera en la que la alta dirección, una evaluación del medio ambiente que se usará como premisa en la planeación, estrategias y políticas que la alta dirección quiere imponer en el pensamiento de todos aquellos involucrados en el proceso de planeación, procedimientos estándares de distribución de capital, un crítica de resultados anteriores, una explicación e técnicas de pronósticos interesantes para las divisiones, ilustración de diversos elementos del proceso de planeación tales como estrategias, objetivos, planes de contingencia y argumentos.

1. Cambio de dirección de la empresa.
2. Acelerar el crecimiento y mejorar la rentabilidad.
3. Eliminar personas ineficientes entre las divisiones.
4. Señalar asuntos estratégicos para consideración de la alta dirección.
5. Concentrar los recursos en asuntos importantes. Guiar las divisiones y el personal de investigación en el desarrollo e nuevos productos. Distribuir los bienes entre las áreas de acuerdo con sus potenciales.
6. Desarrollar una mejor información para que los directivos tomen mejores decisiones.
7. Desarrollar un sistema de referencia para presupuesto y planes operativos a corto plazo.
8. Desarrollar análisis situacionales de las oportunidades y peligros para proporcionar una mejor conciencia del potencial de la empresa en vista de sus potencialidades y debilidades.
9. Desarrollar una mejor coordinación interna de actividades.
10. Desarrollar una mejor comunicación.
11. Obtener el control de las operaciones.
12. Desarrollar un sentido de seguridad entre los gerentes mediante un mejor entendimiento del medio ambiente cambiante y la habilidad para que la compañía se adapte a éste.
13. Evitar el desempeño forzado.
14. Capacitar ejecutivos.
15. Proporcionar un mapa para indicar en dónde estará ubicada la compañía y cómo llegar hasta allí.
16. Establecer objetivos más reales y exigentes, pero entro de lo posible.
17. Revisar y examinar actividades actuales como también hacer ajustes y modificaciones adecuados en vista del medio ambiente cambiante y de las metas de la empresa.
18. Proporcionar conciencia del medio ambiente cambiante par adaptarse mejor.
19. adoptar el paso de una empresa "exhausta"
20. desarrollar lo que sus empresas hacen.

Por su puesto que un manual que contiene este tipo de información aclarará lo que se espera de aquellos involucrados en la planeación. Puede realizar más funciones que aquel con requisitos de información resumidos. Además, puede proporcionar un sistema de referencia, un lenguaje común para todos los que están relacionados con la planeación. También puede establecer normas para juzgar la calidad de los planes y puede facilitar la consolidación de los mismos. Es de importancia considerable que un manual de planeación bien trazado puede estimular el pensamiento creativo. No es fácil apartar a los directivos de sus problemas diarios; sin embargo, los manuales que proporcionan lineamientos claros resultan en respuestas innovadoras a requisitos de información, muestran claramente el involucramiento y el deber de la alta dirección,

exigen creatividad y tienden a estimular el pensamiento innovador. Finalmente, los manuales pueden contribuir a capacitar a los ejecutivos y el personal en todos los aspectos importantes del proceso de planeación. Pero no sólo pueden educar a los directores en la planeación y ayudar a capacitarlo para llevarla a cabo en forma adecuada, sino que también pueden servir como el medio para explicar las filosofías, políticas principales y aspiraciones de la alta gerencia.

Los manuales de planeación varían mucho en tamaño y contenido. En la misma industria puede encontrarse una empresa con un manual de 200 o más páginas impresas, otra que tiene una serie breve y concisa de instrucciones contenidas en seis páginas impresas en mimeógrafo, y otra más que no tiene manual impreso alguno debido a que "nuestra compañía es muy informal y cada división comprende lo que queremos y así tiene carta abierta para preparar los planes que ellos consideran más adecuados".

La esencia de los planes también varía: algunos pueden tener una fuerte orientación pedagógica porque se usan como manuales de capacitación en seminarios y programas de desarrollo gerencial de la compañía. Otros, son imperativos en su estancia, y algunos más explican la naturaleza de información a proporcionar, pero permiten una gran flexibilidad a las divisiones en cuanto a la manera en que lo hacen. Existen planes que contienen la información requerida por las divisiones, tal como pronósticos detallados del medio ambiente.

En términos generales, los requisitos de información financiera se exigen en forma estándar: una práctica útil que facilita las comparaciones y consolidaciones. Sin embargo, existe una tendencia de que los asuntos no financieros se notifiquen en la manera considerada más adecuada por aquellos que preparan los planes. El movimiento hacia menos estructura en las guías de planeación es, sin duda alguna, un resultado de la experiencia obtenida con la planeación, del reconocimiento de que las divisiones tienen diferentes problemas, diferentes capacidades en cuanto a los directivos y el personal, diferentes requerimientos y diferentes enfoques de planeación e información. Conforme una compañía va madurando en sus capacidades de planeación, los ejecutivos y el personal tienden a prestar menos atención al plan para planear por escrito.

No obstante, empresas de cualquier magnitud, no importando su sofisticación de la planeación, deberían disponer de un conjunto de lineamientos escritos para que sirvan, por lo menos, de referencia básica.

Como se mencionó antes, el primer plan para planear debería contener el establecimiento del deber del ejecutivo en jefe. Esto es necesario debido a que el sistema de planeación introduce algunos elementos nuevos en la organización y el personal, hasta que no entienda qué es lo que se requiere y que la alta dirección apoye este nuevo sistema por completo, no adoptará una actitud activa. Pero no sólo debería

indicarse el deber del ejecutivo en jefe sino que también debe transmitirse la magnitud de éste, ya que simplemente señalarlo no es suficiente.

También ya se mencionó la inclusión del significado de palabras claves, usadas en la planeación, lo cual es importante ya que la terminología de la misma no está uniformada. La aclaración de palabras importantes tales como estrategia, metas, objetivos y planes evitará razonamientos interminables sobre la nomenclatura, ya que es más fácil discutir la nomenclatura que desarrollar planes dignos de crédito. Debido a que no existe uniformidad en los términos, cada empresa puede definir sus propios términos según sus necesidades. Las definiciones usadas en este libro pueden ser adoptadas para una planeación efectiva, aunque no es un requisito, siempre y cuando las definiciones empleadas tengan una relación con el uso general.

Debido a la falta de espacio, no se incluyeron tablas de contenidos de diferentes manuales de planeación; sin embargo, para propósitos ilustrativos se presenta una tabla de contenidos en el Anexo 4-4 sin comentario adicional.

Exposición introductoria por el ejecutivo en jefe acerca de la importancia de la planeación y los propósitos, principales del ciclo actual.

Información de antecedentes

La filosofía de la empresa acerca de la planeación estratégica

Antecedentes de la planeación estratégica en la empresa la función y el papel del departamento de planeación corporativa

Un diagrama conciso del proceso de planeación

Instrucciones sobre la planeación estratégica a las divisiones

Cambios del año pasado

Suposiciones de planeación

Estructura de descripción narrativa

Resumen del plan completo

Posición estratégica actual

Potencialidades y debilidades

Objetivos principales

Descripción de estrategia

Programas financieros

Decisiones principales requeridas por la alta dirección para implantar planes

El medio ambiente de la planeación estratégica

Suposiciones de planeación estratégica

Glosario de términos

Bibliografía

ANEXO 4-4: Tabla de contenidos de un Manual de Planeación Corporativa.

En lo que falta del libro se analizarán más detalles que pueden ser incluidos en el plan para planear de una empresa. Estos detalles pueden variar de empresa a empresa. En un estudio representativo (industria, tamaño, tipo, ubicación, y título de propiedad) abarcando más de 200 compañías, se llegó a la conclusión de que ni el tamaño ni el tipo de negocio se correlacionan en forma determinante con la dimensión y los detalles del plan final. 6

Finalmente, deberían advertirse los peligros que existen al preparar el plan para planear, uno de los cuales consiste en que este último puede ser diseñado con rapidez

o puede tomar demasiado tiempo para su realización. Al introducir un sistema de planeación en una compañía hay que asegurarse cuidadosamente que cualquier persona involucrada comprenda lo que está pasando y que exprese una aceptabilidad razonable y completa. Además, hay que eliminar o reducir en forma importante los conflictos, y se deberían tomar en cuenta los intereses individuales. Este proceso tomará tiempo, pero por otra parte es más fácil razonar sobre cómo realizar la planeación, que lanzarse a aplicarla. Además, los ejecutivos y el personal se enfrentan a problemas urgentes diariamente, a los cuáles por naturaleza tienen que dedicar tiempo. El resultado será que el plan para planear se retrasa y el momento inicial para empezarlo se pierde. Por tanto, los directivos deben buscar un equilibrio apropiado entre un manual de planeación preparado con demasiada prisa y otro al que se dedica demasiado tiempo tanto de los directivos como el personal para completarlo.

Obviamente, es un error serio pensar que la forma es sustancia. Los mejores procedimientos y formas no necesariamente producirán planes aceptables. Un excelente plan para planear puede estimular el desarrollo de planes de calidad, pero no los crea.

Cuatro Enfoques del Diseño del Sistema

Existen cuatro enfoques fundamentales diferentes para realizar la planeación formal. El primero es el enfoque descendiente y consiste en que la planeación en una compañía centralizada se lleva a cabo en el nivel más alto de la organización. En caso de que los departamentos desarrollan planes, lo hacen dentro de límites específicos. En una empresa descentralizada el ejecutivo en jefe proporciona lineamientos a las divisiones y pide que éstas elaboren planes, los cuales serán revisados en las oficinas generales, de donde se regresan a las divisiones para modificaciones o ya aceptados. Si todos los planes de una división no logran los objetivos deseados por la alta dirección, se elaboran planes adicionales a nivel corporativo para determinar adquisiciones, desmantelamientos o refinanciamiento.

Una ventaja obvia de este enfoque consiste en que la alta dirección determina a donde quiere que llegue la compañía, para lo cual da guías específicas a los departamentos y divisiones para su planeación respectiva. Mediante este Sistema, la dirección se ve obligada a pensar en el futuro y planear metas que desea lograr junto con las estrategias para implantar a estas últimas. Por desgracia, la dirección puede no estar preparada para indicar direcciones específicas; puede llegar a frustrarse con la planeación actual y dar lineamientos no analizados. Otra desventaja puede presentarse si los gerentes de divisiones se sienten limitados bajo este enfoque descendiente.

El segundo enfoque es el ascendiente, en el cual la alta dirección no da Lineamiento a las divisiones sino que les pide que presenten planes. Se puede exigir información tal como: oportunidades y peligros principales, objetivos principales, estrategias para lograr objetivos e información sobre ventas, utilidades, participación del mercado buscada, requerimientos de capital, y cantidad de empleados durante un número de años específico. Este material se revisa en los altos niveles de la dirección y se sigue el mismo proceso mencionado en el enfoque descendiente.

Este segundo sistema es adecuado sobre todo cuando la alta dirección no está preparada para dar instrucciones específicas a las divisiones. Además, la dirección puede creer que las divisiones se sentirán menos restringidas sin la dirección descendiente y, por tanto, preparan mejores planes, o desea utilizar este sistema como un proceso de aprendizaje, mediante el cual forzará las divisiones a planear. Una desventaja puede consistir en que algunos gerentes de divisiones pueden sentirse incómodos sin recibir guías de la dirección.

Un tercer enfoque es una combinación de los dos anteriores. Asimismo, durante todo el proceso de planeación los supervisores de línea por un lado, y el personal por otro, se reúnen constantemente para dialogar tanto en las oficinas generales como en las divisiones.

El Anexo 4-5 muestra este sistema, el cual se utiliza en la mayoría de las empresas grandes descentralizadas que tienen experiencia en la planeación. Existen muchas maneras en que el proceso puede funcionar. En general, la alta dirección indica lineamientos a las divisiones, los cuales por lo común son lo suficientemente amplios para permitir a las divisiones una considerable flexibilidad al desarrollar sus propios planes. Algunas veces la alta dirección puede elaborar un objetivo o estrategia básica en forma oral con los gerentes de las divisiones. Asimismo, objetivos tales como rendimiento sobre inversión pueden ser derivados de esta manera, especialmente si el desempeño del gerente de división se mide con base en esta norma. El personal en las oficinas generales y en las divisiones se reúne frecuentemente para hablar sobre los cambios en el manual de planeación, la elaboración de información para usar en el proceso de planeación y recomendaciones de estrategia a los directivos. Una gran ventaja de este sistema consiste en que se puede lograr una mayor coordinación de esfuerzos, y por tanto pueden prepararse planes más creativos que requieren de menos esfuerzo y tiempo.

Un cuanto enfoque básico consiste en la planeación en equipo. En empresas centralizadas más pequeñas, el enfoque de planeación preferido por los ejecutivos en jefe es usar tanto los principales supervisores de línea como el personal al desarrollar planes formales. También se usa este sistema en algunas compañías grandes centralizadas, donde el ejecutivo en jefe es el principal entre los integrantes de un equipo. En varias empresas el presidente se reúne con un grupo de ejecutivos sobre una base regular para tratar los problemas a los que se enfrenta la organización. Parte del tiempo de este grupo puede ocuparse en la planeación estratégica. Después de un periodo de tiempo el grupo puede desarrollar planes escritos. Algunas veces la planeación se hace mediante un comité presidido por el ejecutivo en jefe o quizá por una persona nombrada por él. Este comité puede reservar cierto tiempo para la planeación, o puede dedicarse durante algunos días por completo a la misma.

Este método puede ser muy fructífero, siempre y cuando exista una relación interpersonal adecuada entre el ejecutivo en jefe y el comité, y entre los miembros del mismo. Por el contrario, si el ejecutivo en jefe es muy autoritario con los supervisores de línea y el personal, el resultado no será muy efectivo.

Por supuesto que hay muchas modificaciones a estos cuatro enfoques; por ejemplo, en cuanto al enfoque en equipo, algunas empresas piden a un ejecutivo que prepare un plan preliminar para que los demás miembros del comité lo utilicen como una base para la planeación. Los enfoques descendientes y ascendientes combinados pueden usarse en forma diferente de aquella mencionada en este capítulo. Por ejemplo, un ejecutivo en jefe puede trabajar directamente con un gerente de división sobre un base de igualdad y elaborar los planes para la división respectiva.

Principales Alternativas del Diseño

Dentro de estos cuatro sistemas existen muchas alternativas, las cuales demuestran una gran flexibilidad al diseñar los sistemas que deben adaptarse a las características particulares de una organización. En este capítulo se tomarán en cuenta nueve de estas alternativas.

INTEGRIDAD DEL SISTEMA

Seguir el modelo completo indicado en el Anexo 2-1 sería demasiado exigente para una compañía que empieza con la planeación estratégica formal, y por tanto, no se aconseja: Cuando una empresa empieza a utilizar la planeación formal, puede simplemente desarrollar una lista con las principales oportunidades y peligros, e identificar estrategias para explotar las primeras y evitar los segundos. Puede ir un poco más allá especificando presupuestos actuales en vista de estas estrategias. Otra alternativa al empezar el proceso consiste en seleccionar una o dos estrategias principales adecuadas para la empresa y elaborar planes tácticos detallados para implantarlas. El foco de atención aquí para la mayoría de las empresas es el problema de la identificación e implantación de las estrategias apropiadas, y la adaptación de las mismas al medio ambiente cambiante. Sistemas sencillos pueden realizar este propósito muchas veces tan bien o aún mejor que los complejos.

Es muy poco probable que una empresa, ya sea grande o pequeña, podrá introducir en el primer sistema de planeación un diseño completo, exige un análisis total riguroso. Por ejemplo, la compañía Norton, una fábrica importante de abrasivos, decidió adoptar un sistema de planeación completo. Como coincidencia, Robert Cushman, quien había sido el gerente general de la división de abrasivos y quien contaba con un eficiente tema de planeación a largo plazo, fue nombrado vicepresidente ejecutivo. Mientras que hubo dirigido a su división, la alta dirección de Norton adquirió empresas de muy diversos productos no abrasivos. Cushman, considerando que ni él ni los directores de Norton estaban preparados para abordar un completo sistema de planeación a largo plazo, desechó el plan y pidió a los gerentes de producción que preparasen información acerca de oportunidades, peligros, potencialidad, debilidades y estrategias alternativas. Este proceso resultó ser positivo, y en los años siguientes Norton aumentó el alcance y la exactitud de su sistema de planeación.

PROFUNDIDAD DE ANALISIS

Al iniciar un sistema de planeación es fácil sobrecargar a la dirección y al personal con análisis de información demasiado exigentes. Sin embargo, para entradas numerosas y evaluaciones de información el mejor criterio de los directores puede aceptarse sin investigación rigurosa por parte del personal, especialmente en el primer intento de planeación formal. Para ilustrar este punto, Ernest Dale, quien estudió en forma muy profunda la historia de Du Pont de Nemours, narró la historia de un famoso documento preparado poco antes de que terminara la Primera Guerra Mundial: John J. Raskob, el tesorero, habló con Pierre Du Pont, el presidente, acerca de lo que se debería hacer después de la guerra con el dinero ganado durante la misma. Un día Raskob llevó a Du Pont una sugerencia para invertir 42 millones de dólares en la compañía General Motors, bajo las siguientes razones persuasivas: "el mercado más importante después de la Segunda Guerra Mundial serán los EUA; la industria más importante será la automovilística; y la empresa más grande puede ser la General Motors". La inversión inicial se había multiplicado más de cuarenta veces, cuando Du Pont fue obligado a deshacerse de sus acciones General Motors por la Suprema Corte de los EUA.

GRADO DE FORMALIDAD

Los sistemas pueden ser altamente formales y ritualistas, o pueden ser muy informales. El sistema de planeación tiende a ser más formal, cuando una empresa crece y se diversifica, cuando se alargan los tiempos de reposición de investigación y desarrollo, cuando más alta es la tecnología y cuando más complejos son sus procesos de producción, para nombrar sólo algunos parámetros. Los ejecutivos deberían evaluar constantemente sus sistemas para determinar si la formalidad acaba con la originalidad.

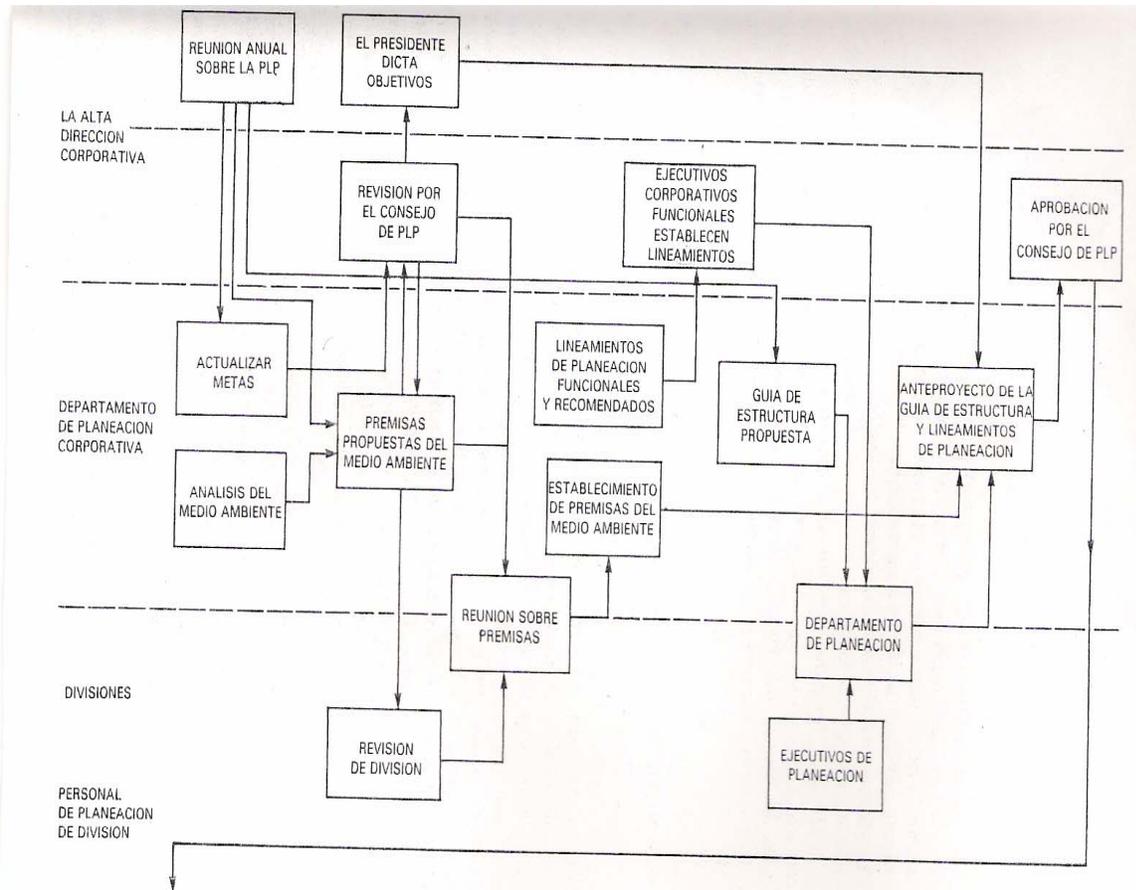
RELACION

Como ya se mencionó anteriormente, los números actuales del presupuesto, junto con aquellos en otros planes operativos, pueden ser los mismos que aquellos correspondientes al primer año en un plan detallado a mediano plazo, o simplemente pueden reflejar el plan quinquenal. Existen pros y contras en cuanto a una relación estrecha o lejana, los cuales serán analizados en forma detallada en un capítulo posterior.

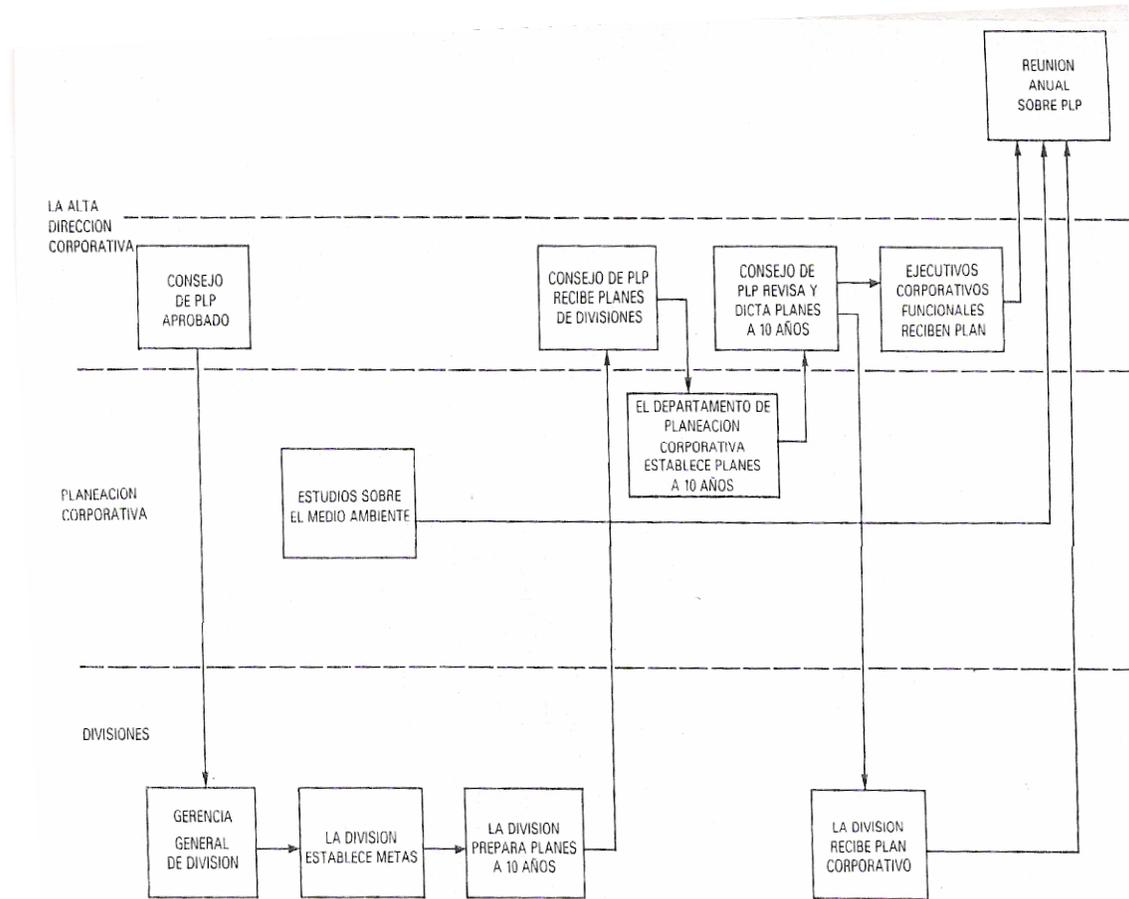
PERSPECTIVAS DE TIEMPO

Aquí las alternativas son bastante obvias. El periodo de planeación mundial ha sido de cinco años durante mucho tiempo, pero hace algunos años, las empresas más avanzadas en cuanto a tecnología, como compañías aéreas y la compañía IBM, han alargado sus periodos de planeación a diez y siete años respectivamente. Hace poco tiempo, bajo presiones provenientes de un medio ambiente más turbulento, este periodo ha sido reducido a tres años en muchas empresas. Otras, tales como las de servicio

público pueden planear hasta veinte años en adelante, y compañías que negocian con madera tienen planes que abarcan muchas veces aún más tiempo. Es necesario determinar la duración del ciclo de planeación, ya sea anual, Semianual o trimestral. La mayoría de compañías usa el ciclo anual. También hay que programar el flujo de sucesos. El Anexo 4-6 representa un esquema razonablemente típico y simplificado de actividades de planeación.



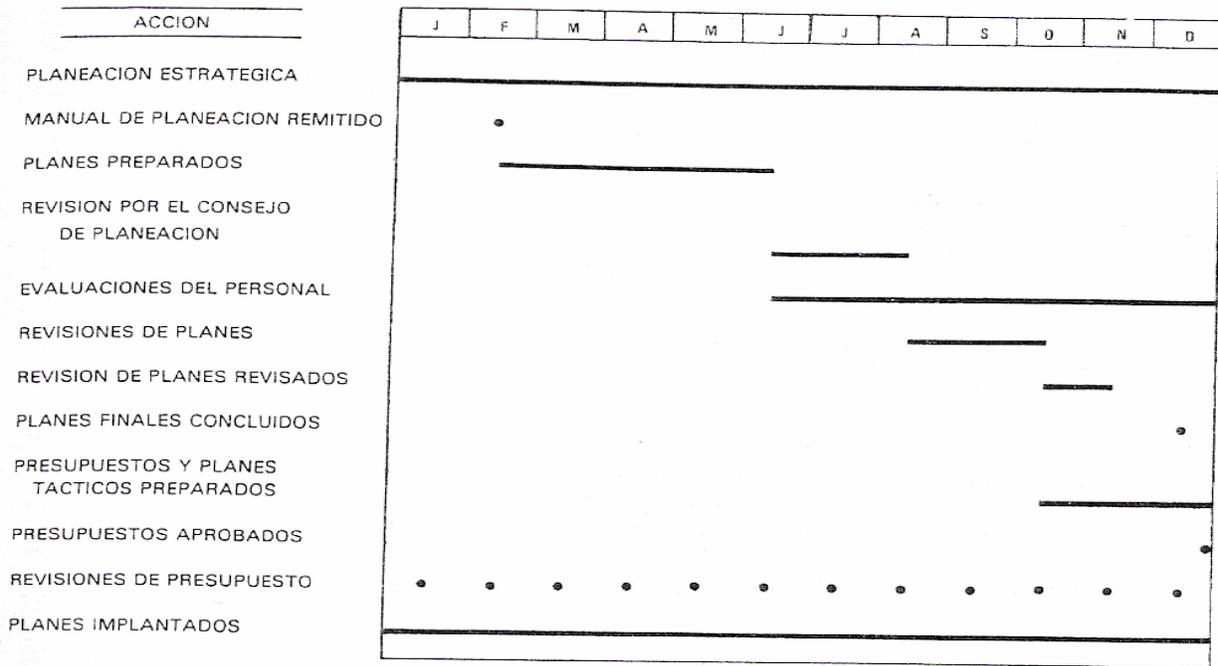
ANEXO 4-5: El ciclo de planeación corporativa a largo plazo (PLP).



ANEXO 4-5 (Cont.)

EL EJECUTIVO DE PLANEACION CORPORATIVO

La función del ejecutivo de planeación corporativo ha sido examinada en forma extensa en varios libros y artículos. 10 Mi propósito aquí no es el de sujetar al ejecutivo de planeación corporativo a un análisis intensivo, si no que, quiero hacer notar algunas de las alternativas que tiene una compañía con respecto a esta persona y su función.



ANEXO 4-6: Un programa de planeación de tiempo.

Para empezar, una empresa tiene la alternativa de nombrar un ejecutivo de planeación corporativo del personal. En algunas compañías, como se mencionó antes, un ejecutivo en jefe usa los supervisores de línea como el personal para realizar la planeación y no necesita más ayuda. Pero conforme las empresas van creciendo y haciéndose más complejas, los altos ejecutivos tendrán la necesidad de más ayuda para cumplir con sus responsabilidades de planeación.

En caso de que se necesite nombrar un ejecutivo de planeación corporativo, hay que enfrentarse a varias preguntas: ¿Cuáles serán las funciones de éste? ¿A quién deberá informar? ¿Tendrá otras responsabilidades además de la planeación? ¿Con qué características personales e intelectuales debería contar?

Debido a la falta de espacio no se examinará en forma detallada estas preguntas, pero algunas observaciones basadas en la experiencia obtenida con las mismas serán apropiadas. El Anexo 4-7 establece funciones de un ejecutivo de planeación corporativo. No conozco compañía alguna que encargue a su ejecutivo de planeación y/o a su departamento de planeación todos los deberes enumerados ahí, sino que diferentes ejecutivos de planeación corporativos, junto con su personal correspondiente, realicen estas funciones. Básicamente, el ejecutivo de planeación corporativo es responsable de ayudar al ejecutivo en jefe (EJ) para que éste pueda cumplir con sus responsabilidades de planeación estratégica. Esto significa en primer lugar que ayuda al EJ, hasta donde éste lo desea, a formular objetivos y estrategias para la organización y a revisar-planes divisionales. Segundo, puede coordinar los resultados financieros y evaluar la coordinación estratégica y táctica entre los planes divisionales. Tercero, el ejecutivo de planeación corporativo ayuda a la alta dirección a elaborar el sistema de planeación, y generalmente prepara el manual 'de planeación, si es que existe. Cuarto, puede preparar análisis del medio ambiente para las divisiones y también guiar la

realización de su planeación. Quinto, puede desarrollar planes corporativos generales para la alta dirección, respecto a asuntos como las cosas van creciendo y haciéndose más complejas, los altos ejecutivos tendrán la necesidad de más ayuda para cumplir con sus responsabilidades de planeación.

En caso de que se necesite nombrar un ejecutivo de planeación corporativo, hay que enfrentarse a varias preguntas: ¿Cuáles serán las funciones de éste? ¿A quién deberá informar? ¿Tendrá otras responsabilidades además de la planeación? ¿Conque características personales e intelectuales debería contar?

Debido a la falta de espacio no se examinará en forma detallada estas preguntas, pero algunas observaciones basadas en la experiencia obtenida con las mismas serán apropiadas. El Anexo 4-7 establece funciones de un ejecutivo de planeación corporativo. No conozco compañía alguna que encargue a su ejecutivo de planeación y/o a su departamento de planeación todos los deberes enumerados ahí, sino que diferentes ejecutivos de planeación corporativos, junto con su personal correspondiente, realicen estas funciones. Básicamente, el ejecutivo de planeación corporativo es responsable de ayudar al ejecutivo en jefe (EI) para que éste pueda cumplir con sus responsabilidades de planeación estratégica. Esto significa en primer lugar que ayuda al EI, hasta donde éste lo desea, a formular objetivos y estrategias para la organización y a revisar planes divisionales. Segundo, puede coordinar los resultados financieros y evaluar la coordinación estratégica y táctica entre los planes divisionales. Tercero, el ejecutivo de planeación corporativo ayuda a la alta dirección a elaborar el sistema de planeación, y generalmente prepara el manual de planeación, si es que existe. Cuarto, puede preparar análisis del medio ambiente para las divisiones y también guiar la realización de su planeación. Quinto, puede desarrollar planes corporativos generales para la alta dirección, respecto a asuntos como la adquisición o el de mantenimiento de divisiones y productos.

A. Responsabilidades para negocios progresivos	Puntuación
Proponer o participar en la formulación de objetivos corporativos	106
Proponer o participar en la formulación de la estrategia corporativa	102
Desarrollar, revisar y verificar el funcionamiento adecuado del sistema de planeación	101
Servir como una persona de ideas para el ejecutivo en jefe y los demás miembros de la alta dirección cuando están considerando el futuro	100
Asesorar la dirección operativa en asuntos y problemas de la planeación	100
Instruir la alta dirección y la operativa sobre técnicas de planeación	91
Investigar el medio ambiente socio-económico-tecnológico y formular suposiciones o pronósticos acerca de éste	84
Evaluar los planes directivos en operación	82
Identificar nuevas oportunidades para el desarrollo interno	80
Comparar el desempeño con los planes	75
Consolidar y editar planes escritos preparados por la dirección operativa para la alta dirección	71
Servir en un comité de planeación directiva	71
Proponer o participar en la formulación de objetivos de unidades operativas (divisiones, subsidiarios, etc.) y/o de unidades funcionales (mercadotecnia, producción, etc.)	64

Proponer o participar en la formulación de estrategias de unidades operativas y / o funcionales	64
Desarrollar y mantener modelos basados en la computación de la compañía, industria, etc.	54
Pronósticos de ventas o del mercado	38
Otros (incluyendo la dirección de investigación relacionada; catalizador para la dirección de Línea; implantación de nuevas ideas para el desarrollo interno; resolver problemas; planeación de la organización)	18

B. Responsabilidades para fusiones, adquisiciones y co-inversiones

Identificar las necesidades y oportunidades que explotará o saciará una fusión, adquisición o co-inversión	83
Establecer criterio para fusiones, adquisiciones y co-inversiones (por ejemplo, tipo de industria, tamaño de una compañía, potencialidad financiera, etc.)	79
Recomendar empresas específicas para su incorporación o asociación	75
Realizar negociaciones con candidatos para adquisición, fusión o incorporación	54
Otros (incluyendo análisis crítico del candidato para adquisición contactos con intermediarios, estructurar el fardo)	21

C. Responsabilidades para desmantelamientos

Recomendar negocios específicos para su integración
Localizar compradores
Realizar negociaciones con compradores

ANEXO 4-7 las Responsabilidades Típicas de Ejecutivos de Planeación Corporativos. (Fuente: James K. Brown y Rochelle O'Connor. Planning and the Corporate Planning Director (Nueva York: Junta Directiva, 1974), Págs. 2,3.)

Sexto, puede preparar estudios detallados sobre asuntos de preocupación para la alta dirección. En total, el ejecutivo de planeación corporativo junto con su personal, si es que existe, representa fundamentalmente un coordinador, un asesor del alto ejecutivo y un evaluador estratégico. Además, ayuda a diseñar el sistema de planeación, estimula la creatividad e innovación, consulta con los supervisores de línea y el personal de toda la organización y ayuda a la dirección y al personal a realizar una planeación más efectiva.

Por supuesto que los ejecutivos de planeación deben contar con cierta capacidad intelectual para poder cumplir con los deberes otorgados. Otro factor importante es que tanto su intelecto como su personalidad sean aceptados por el ejecutivo en jefe y los principales supervisores de línea. La relación entre el planificador y el ejecutivo en jefe es compleja, delicada y sensible; el primero debe ser compatible con el segundo y complementar sus intereses y capacidades. Si la combinación no es buena, el planificador será inefectivo. ti

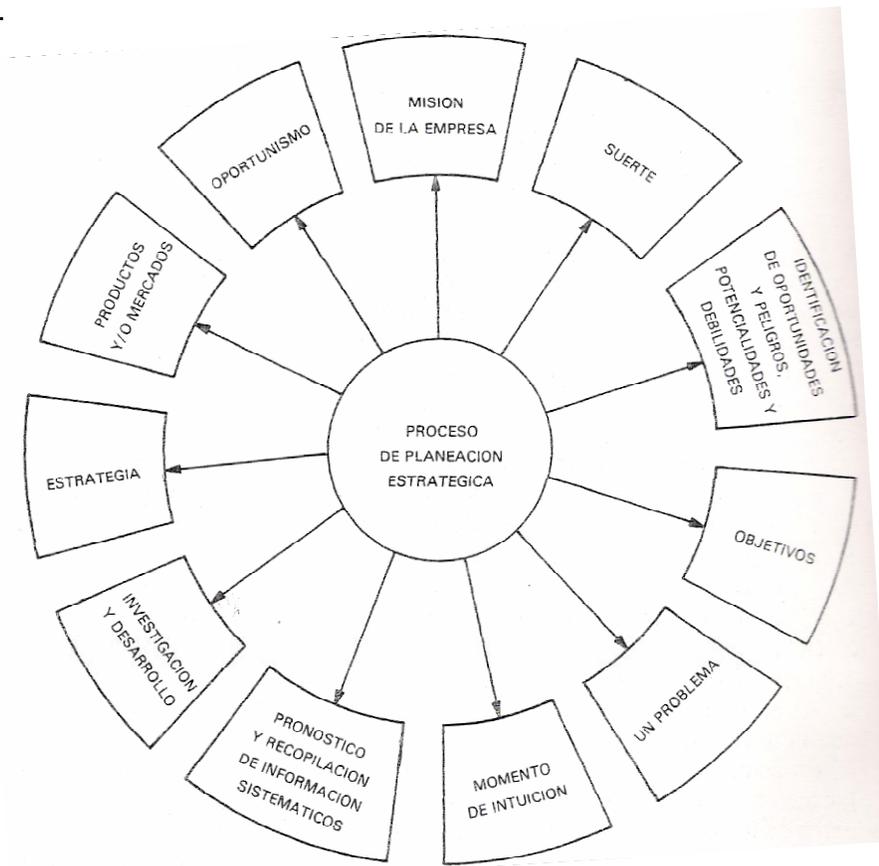
Un asunto importante es la posición del ejecutivo de planeación corporativo en la jerarquía directiva. En las décadas de 1960 y 1970 el ejecutivo de planeación típico tendía a subir en la jerarquía hasta llegar en la mayoría de los casos muy cerca del El y algunas veces no informaba directamente al ejecutivo en jefe. Entre más cerca estén los dos, mejor. 12 En un estudio de sesenta empresas, Lorange concluyó que entre

más cercano estaba el ejecutivo de planeación a los supervisores de línea, mejor era la comunicación entre los dos y mejor enterados estaban los ejecutivos de planeación de los deseos y preocupaciones de la alta dirección.

En resumen, hay que tener mucho cuidado para nombrar un ejecutivo de planeación corporativo bien calificado y situarlo en la posición adecuada dentro de la organización. El deber de la planeación corporativa es difícil e importante, especialmente en una empresa grande. El ejecutivo de planeación debe manejar relaciones complejas entre los diferentes directores y el personal, y en especial cuando hay conflictos, debiendo mantener el respeto, la buena voluntad y la confianza de todos los que están involucrados. La selección ideal del ejecutivo de planeación, de acuerdo con un observador de este puesto, es: "el hombre que es tanto filósofo como realista, político tanto teórico como práctico, adivino y vendedor y... probablemente debería saber realizar cosas imposibles."

INICIAR EL SISTEMA

Como se ha dicho varias veces, no es necesario empezar el proceso de planeación ya descrito en los Anexos 2-1,2-2 o 2-3; se puede proceder desde varios diferentes puntos de partida. Sin embargo, tarde o temprano todos los cuadros en Anexo 2-1 deberían ser abarcados, ya sea explícito o implícitamente, dentro de un sistema de planeación efectivo. El Anexo 4-8 identifica varios puntos de partida, apropiados para la planeación estratégica.



ANEXO 4-8

**ANEXO 4-8: Puntos de Partida para la Planeación Estratégica Formal.
PARTICIPACION DE PERSONAL**

Una de las características sobresalientes de la planeación estratégica formal es que mucha gente, tanto de línea como del personal, participa en el proceso. Por tanto, es necesario decidir quién participa con quién en qué, la composición de grupos, la correlación entre los mismos, la accesibilidad a información reservada y la delegación de autoridad de planeación al personal, para mencionar sólo algunos factores. El Anexo 4-9 indica la variedad de personal y la correlación del grupo.

En términos generales, entre más alto es el grado de participación del personal en la planeación más fácil será el deber de la alta dirección para desarrollar e implantar planes para la compañía. Pero no es fácil decidir en forma precisa qué tipo de participación debe relacionarse con los valores, expectativas y capacidades de personas involucradas. Si se forman grupos, estos deben estar compuestos de manera que se ajusten a las responsabilidades.

Actividades de planeación	Corporativo		Divisional		Otro
	Alta Dirección	Departamento de Planeación Corporativa	Gerencia General de División	Grupos de Personal Divisional	Grupos de Planeación Intermediaria
Fase					
Establecer metas y objetivos corporativos	▲				
Establecer metas y objetivos corporativos	●	●			
Establecer la perspectiva de planeación	●		●		
Organizar y coordinar el esfuerzo de planeación		●			●
Realizar suposiciones acerca del medio ambiente					
Realizar suposiciones acerca del medio ambiente	▲	●	▲	●	
Recopilar información y pronosticar					
Pronosticar ventas	▲		▲	●	
Evaluar las potencialidades y debilidades de la empresa			▲	●	
Evaluar el medio ambiente competitivo			▲	●	
Establecer metas y objetivos divisionales	▲		▲	●	▲
Establecer metas y objetivos divisionales	▲	○	▲		▲
Desarrollar planes divisionales		○			
Formular estrategias alternativas		○		●	
Seleccionar estrategias alternativas		○	●	●	
Evaluar y seleccionar proyectos			▲	●	
Desarrollar tácticas			▲	●	
Revisar planes y objetivos si no se lograron objetivos	▲				
Integrar planes		●			
Distribuir recursos	▲				
Comparar progresos con planes	●		●		
Evaluar efectividad del plan		●			

Clave ▲ Aprueba
○ Revisa, evalúa y asesora
● Lleva a cabo el trabajo

ANEXO 4-9: Relación de Responsabilidad Funcional en la Planeación Estratégica (Fuente: Ronald J. Kudla, Elements of Effective Corporate Planning, Long Range Planning, agosto 1976, Pág. 89).

Al determinar la participación surgen varios dilemas; por ejemplo, algunas decisiones estratégicas pueden ser muy delicadas y no deberán estar sujetas a una amplia participación dentro de una organización. ¿Cuánta responsabilidad debería delegar un supervisor de línea a un ejecutivo de planeación sin ser cautivado por el pensamiento de este último? ¿Cuánto puede planear un ejecutivo de planeación del personal sin que los supervisores de línea atribuyan los planes al ejecutivo de planeación? ¿Cómo pueden hacerse creativas las deliberaciones del comité? El personal debería elaborar planes para los supervisores de línea, pero en algunos casos la dirección debe confiar, hasta cierto grado, en la ayuda del personal para crear planes. Pero ¿dónde está el límite? Dependiendo de la dirección del comité y de la composición del mismo, los resultados pueden ser imaginativos u ordinarios. Estas preguntas no son fáciles de contestar.

LA FUNCION DE UN EJECUTIVO EN JEFE

Como cualquier ejecutivo en jefe que ha reflexionado seriamente sobre su función en la planeación estratégica, sabe que muchas complejidades y relaciones sensibles están involucradas. Debido a la importancia de este tema se le dedica el capítulo siguiente.

El Diseño de Planeación y los Ciclos Vitalicios de una Empresa

Las empresas pasan por ciclos vitalicios y, como tantas otras cosas, el sistema de planeación dependerá de la etapa en la que se encuentra una compañía. Para simplificar, al iniciarse una empresa, la planeación formal se usará muy poco, si del todo, ya que el empresario apenas está luchando para obtener clientela y así la compañía siga solvente. Posteriormente, al incrementar las ventas, será necesario observar con cuidado el flujo de caja, en especial los cambios que se llevan a cabo en los activos y pasivos actuales. Después, conforme va creciendo la empresa, puede ser necesaria la integración de las funciones principales para asegurar una producción eficiente. También pueden irse agregando nuevos productos a las divisiones y líneas establecidas. Esto requerirá de un estilo directivo y de un sistema de planeación diferentes. Subsecuentemente, el desarrollo y crecimiento de la empresa dará origen a un sistema diferente. En caso de que éste sea satisfactorio pero insuficiente, se podrá elaborar uno nuevo para volver a ponerlo en vigor.

Prejuicios en Contra de la Planeación

Cualquier sistema de planeación tiene que enfrentarse a prejuicios en contra suya. El sistema más efectivo los reconoce y se empeña en contrarrestarlos mediante un sistema y medio ambiente adecuados para la planeación. Estos temas serán tratados ampliamente en los Caps. 5 y 6; en esta sección sólo se mencionan como factores importantes para diseñar y organizar el proceso.

Proceder con Cautela Asegura el Éxito.

La introducción y el desarrollo de un sistema de planeación estratégico formal no son fáciles de realizar sin encontrar problemas. Por tanto, los directores inteligentes proceden con cautela para asegurar el éxito.

Las Responsabilidades de un Supervisor de Línea

La planeación es la responsabilidad de los supervisores de línea, pero como ya se mencionó, cierta parte de la misma puede llevar a cabo el personal. La sugerencia general sería que los supervisores de línea se involucren lo más posible con la planeación. Sin embargo, cuando las organizaciones desarrollan sus sistemas, los cuales abarcan muchos ciclos, es comprensible que el personal debe desempeñar una parte mayor de las actividades de planeación.

Análisis Costo-Beneficio

Se recomienda que los directivos apliquen constantemente un análisis costo beneficio al sistema de planeación tanto, costo como beneficio, se utilizan a quién el sentido más amplio de la palabra. He experimentado que cuando los ejecutivos vigilan esta ecuación con cuidado, se asegura que los beneficios de la planeación son mayores que los costos.

Evitar los Principales Peligros Latentes

Finalmente, la introducción y el desarrollo de un sistema de planeación efectivo deberían evitar los peligros latentes, los cuales la experiencia ha identificado como dañinos. Este tema será analizado a fondo en el Cap. 18.

Resumen

1. No existe un sistema de planeación ideal para todas las empresas; cada compañía es única. Este capítulo principió con una lista de diferentes factores claves que influyen en el diseño. Una compañía puede aprender bastante al estudiar sistemas de otras empresas, pero es un grave error pensar que cualquier sistema, no importando cuan exitoso y efectivo parezca ser, puede ser adaptado de la noche a la mañana a otra organización.

2. Las empresas pequeñas tienden a operar con sistemas de planeación más sencillos, menos exactos y rutinarios que las grandes.

3. Los estilos de los directivos son muy importantes al diseñar el sistema ya que éste debe satisfacer las necesidades del ejecutivo en jefe.
4. Un sistema de planeación efectivo puede ser diseñado e introducido únicamente después de que la alta dirección haya comprendido el mismo, en qué ayudará a la alta dirección y a la empresa, y qué exige la alta dirección del sistema. Mediante un sistema de planeación pueden lograrse varios diferentes propósitos.
5. Al cumplir con este último requisito, la compañía está una posición para preparar el plan para planear. En empresas pequeñas, éste puede transmitirse oralmente, pero en la mayoría de las empresas grandes se le imprime en un manual de planeación. Este último debe ser preparado con mucha dedicación por parte de las personas involucradas. Aquellos que lleven a cabo la planeación deben saber lo que se espera de ellos, quién hará qué trabajo y qué pasará con los resultados.
6. La planeación fracasará si no se dedica el tiempo y los recursos necesarios a la elaboración del plan para planear y a la realización de la misma. Sin embargo, el pasar demasiado tiempo con el plan para planear y muy poco con la planeación en sí, representa un peligro.
7. Existen cuatro enfoques fundamentales diferentes de la planeación: el descendiente, ascendiente, una combinación de estos dos, y el enfoque en equipo. Este último se utiliza principalmente en las empresas pequeñas y en algunas compañías grandes centralizadas.
8. Una empresa tiene varias alternativas importantes al diseñar el sistema de planeación, no importando el enfoque que se haya usado. Por ejemplo: integridad del sistema; profundidad de análisis, grado de formalidad; relación; perspectivas del tiempo; si se necesita un análisis del personal y, en caso de que sí, su función; iniciar el sistema; el grado de participación del personal, y la función del ejecutivo en jefe.
9. Las compañías pasan por ciclos vitalicios, y el sistema de planeación variará dependiendo de la etapa del ciclo en la que se encuentre.
10. En una empresa común existen numerosos prejuicios en contra de la planeación y se deben tomar medidas para reducirlos o eliminarlos.
11. No es fácil diseñar un sistema de planeación apropiado e implantado para obtener resultados efectivos. Asimismo, con base en las experiencias obtenidas, se recomienda proceder con cautela para asegurar el éxito.
- 12: Los supervisores de línea, los ejecutores, deben ser las personas dominantes en la planeación estratégica. Esta última de una función de línea y no del personal, aunque éste obviamente puede ayudar en el proceso. Un postulado muy citado, atribuido a Peter Drucker, es el siguiente: La planeación y la realización son partes independientes dentro de la misma actividad, pero no son actividades separadas.
13. Los ejecutivos deberían vigilar constantemente la ecuación costo beneficio de la planeación para asegurar que los beneficios sean superiores a los costos. .
14. El diseño del sistema debería naturalmente proporcionar la herramienta para implantar planes, revisar el progreso y evaluar los resultados.

A

1. Formular los deberes
 - Definir el alcance del plan
 - Definir los resultados buscados
 - Determinar cómo debe desarrollarse el plan:
 - ¿Quién hace qué?
 - ¿Cuándo? ¿En qué momento?
 - Solicitud de información
2. Desarrollar las entradas
 - Antecedentes
 - Principales tendencias ambientales
 - Oportunidades y peligros
 - Potencialidades y debilidades internas
 - Pronósticos actuales de ventas del producto
 - Valores y juicios de los directivos
3. Evaluar los cursos de acción alternativos
4. Definir los objetivos primordiales
 - Ventas
 - Utilidades
 - Desarrollo del producto
 - Potencial humano
 - Etc.
5. Definir las políticas y estrategias importantes

● Mercados	● Empleados
● Productos	● Precios
● Finanzas	● Tecnología
	● Etc.
6. Desarrollar planes detallados a mediano plazo
7. Determinar las decisiones actuales necesarias
8. Observar el desempeño
9. Revisar anualmente

B

1. Definir la clase de compañía que queremos
2. Analizar nuestros clientes
 - ¿Quiénes son?
 - ¿Cómo deben ser clasificados?
 - ¿Por qué compran nuestro producto/servicio? ¿Cambiará? ¿Cómo?
 - ¿A qué segmentos del mercado servimos?
 - ¿Debe cambiarse esta situación?
 - Etc.
3. Analizar nuestra industria
 - Tendencias
 - Estándares y estadísticas
 - Competencia
 - Potencial de utilidades
 - Etc.
4. Preguntar: ¿Cuáles son para nosotros las oportunidades y peligros?
5. Preguntar: ¿Cuáles son nuestras potencialidades y debilidades?
6. Preguntar: ¿Cuáles estrategias son identificables?
7. Evaluar las alternativas de estrategias
8. Desarrollar objetivos
9. Preparar planes detallados para implantar estrategias
10. Desarrollar planes de contingencia
11. Traducir los planes en presupuestos
12. Observar el desempeño
13. Revisar anualmente

C	D
<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar entendimiento pragmático de planeación estratégica en general, pero en particular para una pequeña compañía <ul style="list-style-type: none"> ● Literatura ● Asesoría directiva ● Seminarios profesionales ● Visitas a otras compañías que lleven a cabo la planeación 2. Identificación de OPEDEPO PF <ul style="list-style-type: none"> ● Debilidades ● Oportunidades ● Peligros ● Potencialidades <p style="text-align: right; margin-right: 20px;">Fundamentales en la planeación</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Identificación de estrategias para explotar las oportunidades y evitar las amenazas 4. Evaluación y selección de estrategias 5. Implantación de planes para estrategias prioritarias 6. Formulación de las metas principales de la compañía <ul style="list-style-type: none"> ● Misión ● Propósitos y filosofías ● Objetivos específicos a largo plazo: <ul style="list-style-type: none"> ● Ventas ● Utilidades ● Participación en el mercado ● Otros 7. Preparar otros planes asociados <ul style="list-style-type: none"> ● Potencial humano ● Financiamiento ● Instalaciones ● Etc., según se necesite 8. Observar el desempeño 9. Revisar anualmente 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Dónde nos encontramos? <ul style="list-style-type: none"> ● Filosofía, confianza y misión colectiva ● Situación financiera ● Situación competitiva ● Contingencia y aceptabilidad del producto, etc. ● Mercado al que sirve ● Etc. 2. ¿A dónde queremos llegar? <ul style="list-style-type: none"> ● Redefinición preliminar de las metas ● Alternativas estratégicas para lograr las metas ● Evaluación de alternativas en vista de las potencialidades, debilidades, restricciones y momento actual 3. ¿Podemos llegar hasta allí? <ul style="list-style-type: none"> ● Momento actual ● Requerimientos organizacionales ● Requerimientos de personal ● Requerimientos de instalaciones ● Requerimientos financieros ● Etc. 4. ¿Cuáles estrategias lograrán cuáles metas? <ul style="list-style-type: none"> ● Relación entre metas y estrategias en vista de los valores directivos y del análisis de situación ● Conclusiones relacionadas con las metas ● Conclusiones concernientes a las estrategias para lograr metas 5. ¿Qué decisiones deben tomarse ahora para llegar hasta allí? <ul style="list-style-type: none"> ● Presupuestos a corto plazo ● Decisiones y acciones a corto plazo en cuanto a organizaciones, personal, dirección, etc. 6. Observar el desempeño

NEVO, David "La evaluación en educación: Una perspectiva general"; en: Evaluación basada en el centro, Un diálogo para la mejora educativa. Ed. Mensajero. pp. 17-39

LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN: UNA PERSPECTIVA GENERAL

La evaluación tiene muchos aspectos y los diferentes autores se refieren a conceptos distintos cuando utilizan el término evaluación. Algunos la perciben como juicio sobre la calidad. Otros como un modo sistemático de examinar temas importantes. Aún hay otros que la conciben como una actividad diaria que llevamos a cabo siempre que tomamos una decisión. En educación, se asocia algunas veces a exámenes y se refiere de manera restringida a los resultados de los alumnos. Para los políticos puede significar hacer un control evaluativo de las principales políticas o líneas de actuación. Algunas veces se ve la evaluación como un instrumento constructivo para llevar a cabo mejoras e innovaciones. Otras veces se ve como una actividad destructiva que amenaza la espontaneidad y paraliza la creatividad. En alguna ocasión se encuentra responsables educativos que piensan que la evaluación no es más que una manera de hacer que las cosas tengan buen aspecto cuando en realidad no van bien.

La bibliografía de la evaluación también proporciona múltiples perspectivas. Como veremos más adelante en este capítulo, la evaluación se percibe como la evaluación centrada en los objetivos (Tyler, 1950), o como la evaluación del mérito (Scriven, 1967), o evaluación orientada a la toma de decisiones (Cronbach, 1963; Alkin, 1969; Stufflebeam y otros, 1971; Cooley y Bickel, 1986). A veces se utiliza como sinónimo de medida (Thorndike y Hagen, 1961), o para referirse a un tipo de investigación (Suchman, 1967; Cooley y Bickel, 1986). Otras, se utiliza para la mejora (Cronbach, 1963,1982; Stufflebeam y otros, 1971; Cronbach y otros, 1980), para detectar responsabilidades Scriven, 1967) o para ejercer la autoridad (Dornbusch y Scott, 1975).

¿Qué es pues la evaluación? ¿Qué significa? ¿Es algo complejo o es un concepto sencillo que complican los expertos? En los últimos años se ha intentado repetidas veces explicar su significado y clarificar la distinción entre evaluación y otros conceptos relacionados con ella, como los de medida o investigación. La bibliografía sobre el tema refleja planteamientos diferentes de la conceptualización y los límites de la evaluación en educación. También se ha hecho referencia indebida a estos planteamientos calificándolos de "modelos" (por ej., el modelo CIPP -contexto, "input", proceso, producto, el Modelo de Discrepancia, el Modelo Respondente o sin referencia a metas) a pesar de que ninguno de ellos alcanza el grado suficiente de complejidad como para justificar el término "modelo". Stake (1981) sugiere certeramente que nos refiramos a ellos como "creencias", más que como "modelos".

Para ayudar a los que se puedan perder entre los diversos modelos, planteamientos y "creencias", se han hecho varios intentos de poner un poco de orden en la creciente bibliografía sobre la evaluación, clasificando los distintos planteamientos. Estas clasificaciones (por ej., House, 1980; Stufflebeam y Webster, 1980; Guba y Lincoln,

1981; Worthen y Sanders, 1987; Nevo, 1983, 1989) han supuesto una gran contribución gracias a los análisis críticos que hacen de la bibliografía, señalando las semejanzas y diferencias entre los diversos planteamientos.

Hemos sugerido anteriormente (Nevo, 1983, 1989) diez dimensiones que representan los diez grandes temas abordados por los expertos en sus intentos de conceptualizar el significado de la evaluación en educación. Éstas son:

1. La definición de evaluación.
2. Los objetos de la evaluación.
3. Tipos de información.
4. Criterios de evaluación.
5. Funciones de la evaluación.
6. Clientes y audiencia a las que va destinada la evaluación.
7. El proceso de la evaluación.
8. Métodos de investigación.
9. Tipos de evaluadores.
10. Estándares de evaluación.

Hemos utilizado estas dimensiones como preguntas que deberían abordarse al intentar clarificar el significado de la evaluación o el modo en que es percibida en un contexto específico. Y utilizamos dichas preguntas para organizar el análisis del concepto, de modo que se vean las distintas facetas de su significado. A lo largo de los años hemos cambiado la manera de abordar estas cuestiones y las "respuestas" que habíamos dado a algunas de ellas, pero todavía las encontramos útiles al discutir el significado de la evaluación, especialmente con profesores, padres y directores de centros docentes. En muchas ocasiones hemos constatado que coinciden con las preguntas que ellos mismos hacen sobre la evaluación.

Pasamos ahora a discutir las diez dimensiones para finalizar presentando nuestra idea global del concepto de evaluación tal y como la utilizaremos en este libro.

La definición de evaluación

La evaluación educativa ha adquirido una diversidad de significados, algunos de los cuales se hallan en uso desde hace casi medio siglo. La conocida definición de Ralph Tyler concibe la evaluación como "El proceso de determinar hasta qué punto se están alcanzando realmente los objetivos educativos" (Tyler, 1950, p. 69). Otra definición ampliamente aceptada, sugerida por evaluadores punteros como Cronbach (1963), Stufflebeam (1969) y Alkin (1969) es: proporcionar información para la toma de decisiones. En los últimos años se ha producido un considerable consenso entre los evaluadores que consideran la evaluación como la valoración del mérito o de la valía (Scriven, 1967; Stufflebeam, 1974; Eisner, 1979; House, 1980), o como una actividad que comprende tanto la descripción como el juicio crítico (Stilke, 1967; Guba y Lincoln, 1981). El Comité Conjunto para los Estándares de Evaluación, (Joint Committee on

Standards for Evaluation) compuesto por 17 miembros representantes de 12 organizaciones relacionadas con la evaluación educativa, publicó su definición de evaluación como "la investigación sistemática de la validez o del mérito de un objeto" (Joint Committee, 1981, p.12).

Una excepción importante al consenso en la definición de evaluación respecto a la importancia de emitir un juicio crítico, es el Stanford Evaluation Consortium, que la definía como "[un] examen sistemático de lo que ocurre en, y a consecuencia de, un programa que se está llevando a cabo, un examen encaminado a ayudar a mejorar dicho programa y otros que tengan el mismo objetivo general" (Cronbach y otros, 1980, p.14) Cronbach y sus colaboradores (Cronbach y otros, 1980; Cronbach, 1982) rechazan abiertamente la naturaleza crítica de la evaluación y abogan por un planteamiento del evaluador como "un educador [cuyo] éxito ha de ser juzgado por lo que los demás aprenden" (Cronbach y otros 1980, p. 11) más que como "árbitro [de] un partido de béisbol" (p. 18) a quien se contrata para que decida quién actúa "bien" o "mal".

Una definición que sólo recogiera el carácter crítico de la evaluación podría crear considerable ansiedad entre los posibles evaluados y aumentar la reticencia de los detractores de la evaluación. Obviamente, una definición no crítica de la evaluación, como "proporcionar información para la toma de decisiones" podría ser más aceptable para evaluados y clientes. Sin embargo, no es realista crear actitudes positivas hacia la evaluación ignorando una de sus características más importantes. Un modo alternativo de desarrollar actitudes positivas hacia la evaluación puede ser demostrar sus funciones constructivas dentro de los diversos campos de la educación (ver dimensión 2).

Nosotros elegimos definir la evaluación educativa como la recogida sistemática de información referente a la naturaleza y a la calidad de los objetos educativos. Esta definición combina la descripción con el juicio crítico, pero hace una distinción entre ambos ya que son de naturaleza distinta. La descripción puede basarse en la recogida sistemática de datos y, así, dar como resultado información altamente objetiva. El juicio crítico se basa en criterios (dimensión 4) que, en la mayor parte de los casos, están determinados por valores, normas sociales y preferencias personales de los individuos o entidades que financian la evaluación. Por eso el criterio puede resultar muy subjetivo por naturaleza. La descripción y el juicio crítico, aunque coexisten en la mayor parte de las evaluaciones, se utilizan en diferentes proporciones para diferentes objetivos (dimensión 2) y por los diferentes tipos de evaluadores (ver dimensión 9).

Los objetos de la evaluación

Alumnos y profesores han sido siempre los tradicionales objetos de la evaluación en educación. Casi todos los instrumentos de medida y evaluación educativa que encontramos en la bibliografía hasta mediados de los 60, se refieren a la evaluación del aprendizaje de los alumnos. Hasta esas fechas, apenas se podía encontrar orientación

respecto a la evaluación de otros objetos, como proyectos educativos, programas, materiales curriculares o instituciones educativas. Diversas innovaciones en el sistema educativo de los EE. UU. (por ej., la Ley de 1965 de la Educación Elemental y Secundaria) llevaron a un cambio significativo de enfoque respecto al objeto de la evaluación educativa, que pasó de los alumnos a los proyectos, programas y materiales de instrucción. Estos últimos ya se encuentran en la bibliografía más importante sobre evaluación educativa que se ha escrito desde mediados de los 60 (Scriven, 1967; Stake, 1967; Alkin, 1969; Stufflebeam, 1969; Provus, 1971; Stufflebeam y otros, 1971).

Se pueden sacar dos grandes conclusiones de los estudios más recientes. Una es que casi todo puede ser objeto de evaluación y que ésta no debe limitarse al alumnado o al profesorado. La otra es que la identificación precisa del objeto de la evaluación es una parte importante del desarrollo de cualquier diseño de evaluación (Guba y Lincoln, 1981; Dorr-Bremme, 1985). Como veremos más adelante, es importante que la evaluación educativa no se limite al alumnado. Los objetos que tradicionalmente suelen ser de interés en la evaluación incluyen, por ejemplo, el programa de ciencias, el nuevo proyecto de extraescolares, la biblioteca, cierta clase, el profesorado, o el centro en general. En los últimos años se han desarrollado instrumentos y métodos de evaluación específicos para objetos como proyectos, programas, materiales de instrucción y personal docente, de los que hablaremos del capítulo 5 al 9.

Al programar la evaluación es importante determinar el "objeto" a evaluar (o "evaluando", para utilizar el término de Scriven). Esto ayuda a decidir qué tipo de información se debe recoger y cómo hay que analizarla. La identificación precisa del objeto ayuda a centrar la evaluación. También ayuda a clarificar y a resolver conflictos de valores y posibles reticencias de las personas interesadas o afectadas por la evaluación (Guba & Lincoln. 1981).

Tipos de información

Se pueden recopilar muchos tipos de información referente a cada objeto evaluado. Una vez determinado el objeto, hay que tomar decisiones respecto a los diversos aspectos y dimensiones que deberían evaluarse. Luego hay que recopilar la información pertinente a dichos aspectos. Los planteamientos previos se centraban principalmente en los resultados o las consecuencias de la evaluación y así, evaluar un nuevo currículo por ejemplo, significaba evaluar la calidad de los resultados (por ej., los de los alumnos) desde su puesta en práctica. A lo largo de los años se han hecho intentos interesantes de ampliar el alcance de la información de la evaluación (Stake, 1967; Alkin, 1969; Stufflebeam, 1969, 1974; Stufflebeam y otros, 1971; Provus, 1971; Dorr-Bremme, 1985; Cooley y Bickel, 1986). El modelo CIPP (contexto, input, proceso, producto) de Stufflebeam propone que la evaluación se centre en cuatro aspectos del objeto a evaluar: objetivos, diseño, proceso de implementación y resultados. Según este planteamiento, la evaluación de un proyecto educativo incluiría la valoración del mérito de sus objetivos, la calidad de su programación, hasta qué punto se está poniendo en práctica dicha programación, y la valía de los resultados del proyecto.

Stake (1967), en su modelo de la figura, sugirió que se recogieran dos modalidades de información: descriptiva y crítica. Según él, la modalidad descriptiva debe centrarse en objetivos y observaciones referidos a antecedentes (condiciones previas que pueden afectar a los resultados), transacciones (el proceso de puesta en práctica), y resultados. La modalidad crítica se compone de estándares y juicios críticos respecto a dichos antecedentes, transacciones y resultados.

Guba y Lincoln (1981) ampliaron el Modelo correspondiente, de Stake (Stake, 1975), y lo aplicaron a un paradigma naturalista. Propusieron que el evaluador genere los cinco tipos de información siguientes: (1) información descriptiva respecto al objeto de la evaluación, su marco y las condiciones que lo rodean; (2) información que responda a los intereses de audiencias relevantes; (3) información sobre cuestiones relevantes; (4) información sobre valores; y (5), información sobre estándares relevantes al mérito y a la valía de las evaluaciones.

En general, la bibliografía parece sugerir que se debería recopilar una amplia gama de información cuando se está evaluando un objeto. La información evaluativa no debería ceñirse al limitado campo de los resultados. Esto no quiere decir que toda evaluación deba recopilar siempre todos los tipos de información posibles. Las evaluaciones individuales pueden centrarse en un conjunto seleccionado de datos dependiendo de las prioridades y de las limitaciones de tipo práctico.

Las últimas tendencias en evaluación del alumnado, que abogan por una "evaluación alternativa", "exámenes auténticos" y el uso de: "portafolios" (ver capítulo 5), están de acuerdo con que los alumnos, como objetos de la evaluación, deben ser evaluados basándose en una amplia gama de información que refleje su comportamiento, actuación, actitudes, destrezas y objetivos.

Criterios de evaluación

Si concebimos la evaluación como una actividad que combina los elementos de descripción y crítica, hay que clarificar ambos conceptos. En la sección anterior, discutíamos qué tipos de información se debería recopilar respecto a un objeto de evaluación. Ahora vamos a examinar las opciones que tenemos para juzgarlo. Elegir criterios con los que juzgar el mérito de un objeto de evaluación, o de alguna de sus dimensiones, es una de las tareas más arduas y controvertidas de la evaluación educativa.

Los autores que opinan que la evaluación debería determinar si se han alcanzado los objetivos (por ej., Tyler 1950; Provus, 1971), en cierta medida se facilitan la tarea, al ignorar algunos aspectos de los criterios de evaluación. Lo que en realidad hacen es utilizar el "logro de objetivos" como el único criterio de evaluación sin haber justificado su conveniencia. Algunos objetivos pueden ser triviales, y otros "objetivos formulados"

puede que no merezcan la pena. ¿Habría, entonces, que considerarlos criterios de evaluación?

El planteamiento tyleriano es también problemático porque, en él, el criterio de los resultados ("logro de objetivos") es el único que determina el mérito de un objeto de evaluación, y se pasan por alto otras dimensiones importantes como el proceso, las estrategias y la calidad de los objetivos. ¿Se puede decir que un centro docente es "bueno" cuando consigue sus objetivos educativos independientemente de la calidad del proceso por el que se han alcanzado? (por ej., tiene altas tasas de abandono y métodos de enseñanza coercitivos) Por otra parte, ¿juzgaríamos como "malo" a un centro si no consigue los objetivos, pero está poniendo en práctica eficazmente estrategias prometedoras que seguramente darán resultados altamente satisfactorios en un futuro próximo?

Dejar a un lado el elemento crítico es otro modo de evitar el tema de los criterios de evaluación. Los que definen la evaluación como "recopilación de información para la toma de decisiones" (por ej., Cronbach, 1963; Alkin, 1969; Stufflebeam y otros, 1971) no tienen que tratar el problema de elegir criterios de evaluación, porque colocan el elemento crítico fuera de los límites del acto de la evaluación. En este caso, los evaluadores recopilan información acerca del objeto de la evaluación, lo más relevante y fiable posible, pero sin juzgar su calidad. Las personas que utilizan esa información son las que juzgan la calidad del objeto de la evaluación y toman las decisiones pertinentes. Así, la difícil tarea de elegir criterios y juzgar la calidad se pasa a la persona que toma las decisiones.

En realidad aquí hay que abordar dos preguntas. Primera: ¿según qué criterios se debería juzgar las diversas dimensiones de un objeto de evaluación? Y segunda: ¿cómo deberíamos juzgar la calidad global de un objeto de evaluación, si es que procede juzgarla? Respecto al primer tema, vamos a sugerir algunas ideas sobre cómo elegir criterios para juzgar las diversas dimensiones de un objeto de evaluación. En cuanto al segundo, mantenemos que los profesionales de la evaluación no saben cómo juzgar la calidad global de un objeto de evaluación, ni tienen ninguna necesidad real de saberlo.

El evaluador tiene que emitir muchos enunciados de tipo crítico (evaluativo) apropiados a la naturaleza del objeto, al contexto de la evaluación y a las decisiones que se deben tomar. La bibliografía sugiere maneras en que se pueden desarrollar criterios para las distintas dimensiones de un objeto de evaluación. El logro de objetivos importantes es un punto de partida posible para tratar los criterios de evaluación. Puntos de partida alternativos que la bibliografía sugiere son: necesidades especificadas de clientes reales o posibles (Scriven, 1972; Patton, 1978; Joint Committee, 1981); ideales o valores sociales (House, 1980; Guba y Lincoln, 1981); estándares reconocidos, determinados por expertos u otros grupos relevantes (Stake, 1967; Eisner, 1979; Guba y Lincoln, 1981); o la calidad de objetos alternativos (Scriven, 1967; House, 1980).

La mayor parte de los expertos parecen estar de acuerdo en que los criterios utilizados en la evaluación de un objeto específico deben ser determinados dentro del contexto específico de ese objeto y de la función de la evaluación. Aunque en muchos casos el evaluador no tiene autoridad para elegir entre los diversos criterios alternativos, es responsabilidad suya cerciorarse de que tal elección se haga y de que se pueda proporcionar una justificación bien fundamentada de la elección, tanto si la ha hecho el evaluador como si la ha hecho otra persona.

El dar por supuesto que los evaluadores pueden hacer un juicio global respecto al objeto de la evaluación, les proporciona una autoridad que no se merecen. Supone que los evaluadores "saben lo que le conviene a uno", pero no lo saben, porque sólo Dios y las madres judías saben (quizá) lo que le conviene...

¿Existe el mejor coche? ¿la mejor escuela, el mejor profesor o el mejor currículo para enseñar matemáticas en un curso concreto? Sí que hay formas de identificar el coche más caro, el más rápido, el más seguro, el más económico o el que se avería menos que otros. Pero decidir cuál es el mejor coche para una persona, sólo lo puede decidir ella o alguien que conozca muy bien sus necesidades, sus preferencias y las restricciones del contexto en el que se mueve, y que, además, pueda actuar en su nombre.

¿Quiere decir esto que los evaluadores deberían proporcionar únicamente datos descriptivos y abstenerse de hacer juicios críticos? ¡No! Deben emitir enunciados críticos, pero no valoraciones globales. Deben describir el objeto de la evaluación y juzgar los distintos aspectos de la misma, para ayudar a su audiencia a entender la naturaleza del objeto y sus cualidades, pero deberían abstenerse de proporcionar una valoración global de la calidad. Porque, de hecho, hacer una valoración global es como tomar la decisión que debe seguir a la evaluación. ¿Qué se puede esperar que haga la persona que tiene que tomar la decisión si ya le has dicho qué es lo mejor? Si elige otra cosa, o es un cretino, o no necesita tu evaluación.

Funciones de la evaluación

Scriven (1967) fue el primero en sugerir la distinción entre "evaluación formativa" y "evaluación sumativa", para referirse a las dos principales funciones de la evaluación. Más tarde, Stufflebeam (1972), refiriéndose a esas mismas funciones, sugirió la distinción entre evaluación proactiva, que sirve a la toma de decisiones, y evaluación retroactiva, que sirve para delimitar responsabilidades. Así pues, en su función formativa, la evaluación puede utilizarse para la mejora y el desarrollo de una actividad (o programa, o producto, etc.) que se está llevando a cabo. En su función sumativa, la evaluación puede utilizarse para la rendición de cuentas, para certificar o para seleccionar.

Habría que considerar una tercera función de la evaluación, la función psicológica o sociopolítica (House, 1974, 1993; Patton, 1978; Cronbach y otros, 1980; Cronbach,

1982; Weiss, 1983). En muchos casos es patente que la evaluación no sirve ningún propósito formativo ni se utiliza para la rendición de cuentas, ni para ninguno de sus otros objetivos sumativos. Su principal utilidad parece estar en que aumenta la conciencia de actividades especiales, motivando el comportamiento deseado de los evaluados o promoviendo las relaciones públicas.

Otra función algo "impopular" de la evaluación es su utilidad para el ejercicio de la autoridad (Dombusch y Scott, 1975; Johnson y Glasman, 1983). En organizaciones formales, es privilegio del superior evaluar a sus subordinados. Y con frecuencia, la persona que está en un puesto de mando, ejerce la autoridad para demostrar su poder. Podemos referirnos a ella como la función "administrativa" de la evaluación. En un estudio sobre las percepciones que de la evaluación tienen los profesores (Nevo y Goldblat, 1988) encontramos que la mayor parte de ellos creen que es legítimo utilizar exámenes y puntuaciones "para asegurarse de que los alumnos hacen lo que se espera de ellos".

Aunque algunos evaluadores (por ej., Stufflebeam y otros, 1971; Cronbach y otros, 1980) han expresado una clara preferencia por la función formativa de la evaluación, la opinión más extendida parece ser la de que no hay roles "acertados" o "equivocados" de la evaluación, por lo menos en lo que se refiere a las funciones formativa y sumativa. Una evaluación individual puede deliberadamente cubrir más de una función, y diversas funciones pueden ser cubiertas de más de un modo y por más de un método. Por lo tanto, es importante darse cuenta de la existencia de las diversas funciones y determinar la función o funciones concretas de una evaluación específica en los primeros momentos de la planificación de dicha evaluación.

Clientes y audiencias

Los autores que definen la evaluación como el modo de proporcionar información para la toma de decisiones (Cronbach, 1963; Alkin, 1969; Stufflebeam y otros, 1971) parecen tener una visión clara de a quién va a servir la evaluación. Identifican a las personas que van a tomar las decisiones e intentan determinar sus necesidades de información. Otros (Cronbach y otros, 1980; House, 1980) rechazan la noción de servicio a las "personas que toman las decisiones" por la amenaza de cooptación o de excesiva simplificación de los procesos organizativos y sociales. Cronbach y sus colaboradores (Cronbach y otros, 1980; Cronbach, 1982) tienden a servir a la "comunidad que determina las políticas" más que a gestores individuales que toman las decisiones. Otros autores hacen referencia a los "clientes de la evaluación" o la "audiencia de la evaluación" como aquellos a quienes va destinada (Stake, 1975). Aún hay otros (Gold, 1981; Guba y Lincoln, 1981; Weiss, 1983) que sugieren el término "los interesados" o "la audiencia interesada" para todas aquellas personas que tienen algún interés en la actuación del evaluando y a quienes, por lo tanto, les serviría la evaluación.

Si la evaluación ha de ser útil de alguna manera, tiene que ser relevante para algún cliente o tipo de audiencia específicos. La bibliografía no identifica a la audiencia "más apropiada", pero hay tres propuestas importantes en los estudios referentes a esta

cuestión. Una es que la evaluación puede tener más de un cliente o tipo de audiencia. Otra es que distintos tipos de audiencia pueden tener necesidades diferentes. La tercera es que hay que identificar el tipo de audiencia concreta y sus necesidades de evaluación específicas, en los primeros momentos de la planificación de la evaluación.

Las diferentes necesidades de evaluación de los diversos "interesados" se reflejan en el tipo de información a recopilar, en el nivel de análisis de datos a utilizar y en la manera en que se informa de los resultados de la evaluación. Algunas veces es imposible satisfacer todas las necesidades simultáneamente. En tales casos hay que establecer prioridades respecto a las necesidades concretas a las que responderá la evaluación.

En su deseo de buscar relevancia, la evaluación siempre ha estado muy orientada al cliente, intentando identificar a las personas que toman las decisiones y satisfacer sus necesidades. Pero condescender con clientes y audiencias determinadas, como hacen algunos planteamientos de la evaluación, también tiene sus limitaciones. Se ha criticado a algunos autores por su visión simplista de la toma de decisiones y por las evaluaciones, posiblemente parciales, que dan los "evaluadores de la casa". En la actualidad se sostiene que la evaluación debería ser relevante, pero también mantener la objetividad, intentando satisfacer las necesidades de información de todos los posibles tipos de audiencia relacionadas con el objeto de la evaluación y de los que tengan algo que ver con los resultados.

Con el cambio del concepto restringido de "clientes", al más general de "personas interesadas" se pretendía ampliar la gama de necesidades y hacer que la evaluación fuera más relevante, en vez de limitar su campo a la obligación formal de los evaluadores para con sus clientes, que posiblemente tengan percepciones limitadas sobre la evaluación.

El proceso de la evaluación

El proceso de llevar a cabo una evaluación es una de las funciones de la concepción teórica que guía la evaluación. Un planteamiento teórico que percibe la evaluación como una actividad encaminada a determinar si los objetivos han sido conseguidos (Tyler, 1950) puede dar como resultado el siguiente proceso: primero se determinan los objetivos en términos conductistas; después se desarrollan los instrumentos de medida y se recogen los datos; y finalmente se interpretan los resultados y se hacen las recomendaciones pertinentes.

Según el modelo aspectual de Stake (Stake, 1967), el proceso de evaluación debería incluir los siguientes pasos: describir el programa; informar sobre dicha descripción a la audiencia relevante; obtener y analizar sus juicios críticos; e informarles sobre los mismos tras haberlos analizado. Más tarde, en su modelo respondente, Stake (1975) sugirió un diálogo continuo entre el evaluador y las demás partes relacionadas con el objeto de la evaluación. Especificó 12 pasos en la interacción dinámica entre el evaluador y su audiencia mientras aquel dirige la evaluación.

Provus (1971) propone un proceso de evaluación en cinco pasos, que incluye la clarificación del diseño del programa, la evaluación de su puesta en práctica, la evaluación de los resultados intermedios, la de los resultados finales y la de los costes y beneficios.

El Comité Phi Delta Kappa para el estudio de la evaluación (Stufflebeam y otros, 1971) presenta un proceso de evaluación en tres pasos: delimitar los requisitos de la evaluación mediante el diálogo con las personas que toman las decisiones; obtener la información necesaria mediante la recogida formal de datos y el análisis de procedimientos; y proporcionar información a los que toman las decisiones en un formato comunicable.

Guba y Lincoln (1981) sugieren que se podría poner en práctica una evaluación "naturalista-responsiva" mediante un proceso que incluya los cuatro pasos siguientes: iniciar y organizar la evaluación; identificar las cuestiones e intereses clave; recopilar información útil; e informar sobre los resultados y hacer las recomendaciones pertinentes.

Aunque parece no haber consenso respecto al "mejor" proceso a seguir cuando se dirige una evaluación, la mayor parte de los expertos están de acuerdo en que toda evaluación debe incluir una cierta dosis de diálogo entre los evaluadores y su audiencia. Los contactos deberían tener lugar al comienzo de la evaluación para identificar las necesidades, y también al final para comunicar los resultados. La evaluación no debería limitarse únicamente a las actividades técnicas de recogida y análisis de datos.

Siguiendo nuestra concepción de la evaluación y por la práctica que tenemos en la dirección de estudios sobre evaluación, proponemos los siguientes estadios para un estudio sistemático: (a) entender el problema de la evaluación, (b) planificarla, (c) recopilar los datos, (d) analizarlos, (e) informar sobre los resultados, y (f) hacer las recomendaciones pertinentes. Las evaluaciones útiles no son actividades aisladas sino más bien esfuerzos continuos en los que los estadios mencionados se repiten en un proceso cíclico.

Métodos de investigación

Muchos autores han cuestionado la utilidad de diversos métodos de investigación encontrados en los estudios sobre evaluación (Stufflebeam y otros, 1971; Cronbach, 1982; Guba y Lincoln, 1981, 1989). Estos autores y algunos otros, también introducen diversos métodos nuevos de investigación en el campo de la evaluación educativa. Además de los tradicionales diseños experimentales y cuasi-experimentales (Campbell, 1969; Stanley) 1972; Cook, 1991) se han aceptado también otros métodos de puesta en práctica de la evaluación. Entre ellos están los métodos naturalistas (Palton, 1978; Guba y Lincoln, 1981, 1989), el modelo judicial (Wolf 1979), los estudios de casos (Stake, 1978), la crítica de arte (Eisner, 1979) y los métodos periodísticos (Guba, 1978). Algunos investigadores todavía abogan por la superioridad de ciertos métodos: unos por la del diseño experimental (Rossi, Freeman y Wright, 1979; Borouch y Cordray,

1980; Berk y otros, 1985), y otros por la de los métodos naturalistas (Hamilton y otros, 1977; House, 1980; Patton, 1978; Guba y Lincoln, 1981,1989; DorrBremme, 1985). En conjunto, sin embargo, parece que el que recibe más apoyo es el planteamiento más ecléctico de la metodología de la evaluación (Cronbach y otros 1980; Cronbach, 1982; Cooley y Bickel, 1986; Williams, 1986). En los estudios más recientes sobre evaluación se dice que "el evaluador tendrá la prudencia de no declararse partidario ni de una metodología cuantitativa-científica-sumativa ni de una metodología cualitativa-naturalista-descriptiva" (Cronbach y otros, 1980, p.7). Y puede que sea cierto que para una tarea complicada como es la evaluación, el planteamiento óptimo sea buscar el mejor método o conjunto de métodos que respondan a cuestiones de evaluación concretas, más que dar por supuesto que un método es el mejor para todos los propósitos.

Este planteamiento ecléctico-pluralista también proporciona cierta legitimación para algunos de los procedimientos de recogida de datos, factibles en una evaluación basada en el centro docente, como veremos más adelante en la segunda parte del libro.

Tipos de evaluadores

Desde que existen como grupo profesional, los evaluadores han dedicado una gran atención a identificar las características de los "buenos" evaluadores. y el modo apropiado de proporcionarles formación (Stufflebeam y otros 1971; Wolthen, 1975; Boruch y Cordray, 1980; Cronbach y otros, 1980; Guba y Lincoln, 1981; Nevo, 1985). Para ser un evaluador competente y fiable se necesita la combinación de una amplia gama de características. Éstas incluyen competencia técnica en el área de la medida y la investigación, conocimiento del contexto social y de la naturaleza del objeto de la evaluación, destreza en relaciones humanas integridad personal y objetividad, así como características relacionadas con la autoridad y la responsabilidad. Debido a que es difícil encontrar una persona que reúna todos estos requisitos, a menudo se hace necesario tener un equipo de evaluadores que dirija la evaluación o, por el contrario, elegir a una persona con las características más apropiadas para un aspecto específico de la evaluación.

La bibliografía sugiere dos importantes distinciones que deberían tenerse en cuenta cuando se identifican los tipos de evaluadores. La primera es entre el evaluador interno y el evaluador externo (Scriven, 1967, 1991; Stufflebeam y otros, 1971; Love, 1991; Mathison, 1991) El evaluador interno generalmente es contratado por los responsables del proyecto y les informa directamente. La objetividad del evaluador interno y su credibilidad externa pueden ser menores que las del evaluador externo que no está contratado directamente por los responsables del proyecto y disfruta de un grado mayor de independencia. Por otra parte, el evaluador interno suele resultar menos amenazador para las personas evaluadas que el externo.

La segunda distinción es entre el evaluador profesional y el evaluador práctico. Propuesta por Scriven (1967), esta distinción no es un juicio de valor respecto a la

calidad del evaluador, sino que más bien se refiere a dos focos de formación y experiencia. El evaluador práctico no suele estar especializado en evaluación y su implicación en la misma representa sólo parte de su trabajo (por ej., el director asociado de un proyecto de desarrollo de un nuevo currículo de matemáticas que dirige la evaluación formativa del proyecto, que tiene un master en didáctica de las matemáticas y ciertos conocimientos prácticos de evaluación). El evaluador profesional es aquel que tiene una amplia formación en evaluación y cuya principal responsabilidad (si no la Única) consiste en dirigir evaluaciones (por ej., el evaluador interno de un proyecto educativo especial, que tiene un master en evaluación y varios años de experiencia evaluando proyectos educativos especiales). Pero, aunque las destrezas técnicas del evaluador práctico puedan ser menores que las del profesional, puede que aquel comprenda mejor las necesidades de evaluación de un proyecto concreto. También puede que se lleve mejor con los miembros del proyecto que se esté evaluando.

Estas dos distinciones son independientes la una de la otra. Puede haber evaluadores internos/ prácticos, externos/ prácticos, internos / profesionales y externos / profesionales.

Nuestro planteamiento de la evaluación basada en el centro docente, del que hablaremos en el capítulo tercero, se basa en el uso de evaluadores internos/ prácticos. Las técnicas que emplea nuestro equipo de evaluación (compuesto por profesores y otros educadores del centro) para la recogida de datos, son probablemente menos rigurosas que las utilizadas por los evaluadores profesionales. El equipo, probablemente también, es menos objetivo que los evaluadores externos. Pero un equipo así suele comprender mejor las necesidades concretas del centro y puede, por tanto, recopilar información más relevante que cubra más eficazmente las diversas funciones de la evaluación.

Estándares o normas de evaluación

En los últimos años se han hecho varios intentos de elaboración de estándares de evaluación de programas educativos y sociales (Stufflebeam y otros, 1971; Tallmadge, 1977; Joint Committee, 1981, 1994; Rossi, 1982). Aunque algunos autores (Cronbach y otros, 1980; Stake, 1981) han criticado las bases teóricas de todo esfuerzo por establecer estándares, como algo prematuro dado el estado actual de la investigación sobre evaluación, parece que hay bastante acuerdo respecto al alcance y el contenido de los estándares de evaluación.

Bornch y Cordray (1980) analizaron seis de estos conjuntos de estándares y llegaron a la conclusión de que hay bastante coincidencia y semejanza entre ellos. El conjunto más elaborado y completo (y que se basa en un consenso mayor) es probablemente el desarrollado y publicado por el Joint Committee on Standars for Evaluation (1981). Estos estándares fueron elaborados por un comité de 17 miembros presididos por Daniel Stufflebeam, que representaban a 12 organizaciones profesionales relacionadas con la evaluación en educación. El Comité sugirió 30 estándares, divididos en cuatro grandes grupos: estándares de utilidad (para asegurar que la evaluación satisface necesidades

prácticas de información); estándares de viabilidad (para asegurar que la evaluación es realista y prudente); estándares de propiedad (para asegurar que la evaluación se lleva a cabo legal y ética mente); y estándares de precisión (para asegurar que la evaluación revela y transmite información técnicamente adecuada).

Aunque hasta ahora no se ha alcanzado un consenso respecto a la relativa importancia de los diversos estándares, la especial trascendencia de la relevancia (utilidad) en la evaluación, ha sido señalada por casi todos los autores prominentes (por ej., Stufflebeam y otros, 1971; Stake, 1975; Alkin y otros, 1979; House, 1980; Guba y Lincoln, 1981; Cronbach, 1982; Coa ley y Bickel, 1986). Una síntesis de los estudios empíricos sobre la utilización de la evaluación (Cousins y Leithwood, 1986) llegó a la conclusión de que hay una relación significativa entre la utilización de la evaluación y el grado en que responde a las necesidades de información de sus clientes proporcionándoles la información relevante para la toma de decisiones.

El Comité Conjunto de Estándares de Evaluación en Educación, que desarrolló los estándares de evaluación mencionados más arriba, no determinó un orden de importancia y nunca admitió que el orden de presentación reflejara su relativa importancia. Sin embargo, cuando en 1981 se publicaron los estándares de evaluación de programas (Toint Committee, 1981) los estándares se presentaron en el siguiente orden: utilidad, viabilidad, propiedad y precisión. Siete años más tarde el mismo comité publicó otro conjunto de estándares de evaluación, los Estándares de evaluación del personal (Toint Committee, 1988). Esta vez los estándares se presentaron en orden diferente: propiedad, utilidad, viabilidad y precisión. Así pues, la precisión quedó la Última de la lista pero la propiedad pasó al primer lugar. . .

Creemos que los estándares de evaluación del Comité Conjunto proporcionan un marco útil para la valoración de los sistemas de evaluación, aunque preferiríamos expresar de otra manera algunos de ellos y presentarlos en diferente orden de importancia. Así, la evaluación debería esforzarse por satisfacer los estándares de: (a) relevancia, (b) precisión, (c) viabilidad y (d) propiedad. La "relevancia", más que la "utilidad" se refiere a la utilidad de la evaluación para comprender la naturaleza del objeto de la evaluación y para valorar su calidad, y representa la razón de entre de la evaluación. Asimismo, en contra de la postura aparente del Comité Conjunto, creemos que la "precisión" debería subir al segundo puesto en orden de importancia, ya que representa la naturaleza sistemática de la evaluación y su compromiso de aplicar, en la medida de lo posible, métodos científicos de investigación. La "viabilidad" y la "propiedad" tienen una importancia secundaria puesto que representan una preferencia por procedimientos y procesos debidos, por encima de la sustancia y la calidad. Por lo tanto, si uno de ellos se convierte en el principal punto de interés de la evaluación, como en el caso de la evaluación del personal, probablemente reflejará algún tipo de patología en el sistema de evaluación o en su contexto social.

Como veremos más adelante, en la evaluación basada en el centro docente, el equipo de evaluación interno/ práctico suele obtener una puntuación "alta" en los estándares de

relevancia y viabilidad, pero "baja" en los de precisión. Esto indica los puntos fuertes y las limitaciones asociados a la evaluación escolar que deberían tenerse en cuenta al desarrollar la evaluación basada en el centro.

Nuestra concepción de la evaluación

Creemos que las diez dimensiones presentadas en este capítulo son esenciales para comprender lo que es la evaluación en educación. Como se ha visto en los breves comentarios a cada una de ellas, la evaluación puede tener muchos aspectos con respecto a cómo se define, cuáles son sus funciones, cuáles los objetos a evaluar, el tipo de información que utiliza, los criterios empleados para juzgar dicha información, los clientes y la audiencia de la evaluación, lo que implica el proceso, los métodos de investigación que se utilizan, y quién y con qué estándares evalúa la evaluación.

Podemos resumir ahora nuestra idea del significado de la evaluación en educación en los diez siguientes apartados relacionados con las diez dimensiones:

(1) Definición: La evaluación educativa es el acto de recopilar información sistemática respecto a la naturaleza y a la calidad de los objetos educativos. Da como resultado una descripción completa y un conjunto de juicios de valor referentes a los diversos aspectos de su calidad. La dirección de la evaluación profesional se basa en la aplicación de métodos de investigación cuantitativa y cualitativa, tomados de las ciencias sociales.

(2) Objetos: Cualquier entidad definible puede ser objeto de evaluación. Tradicionalmente, la evaluación educativa se ha centrado en la evaluación del alumnado. En los últimos años, el ámbito de la evaluación se ha ampliado y, en su proceso de profesionalización, se han desarrollado planteamientos y métodos distintos para la evaluación de: (a) programas (proyectos), (b) currículo (materiales de enseñanza), (c) centros docentes, (d) personal (incluidos profesores, equipos directivos y personal de apoyo), y (e) alumnado.

(3) Tipos de información: Al evaluar un objeto educativo, los resultados o la repercusión no deberían ser lo único a considerar. Para comprender bien el objeto de la evaluación educativa -sea alumno, profesor, proyecto o centro- debemos también examinar las necesidades, los objetivos, las estrategias, los procesos de implementación y el medio sociopolítico del objeto.

(4) Criterios: Aunque la evaluación se ocupa de evaluar el mérito y la valía, no puede determinar de ninguna manera la calidad global de un objeto educativo, ni absoluta ni relativamente. Pero los enunciados de calidad referentes a los diversos aspectos del objeto de la evaluación y sus variables, pueden y deben hacerse en base a uno o más de los siguientes criterios: (a) consistencia interna (los objetivos concuerdan con las necesidades, la implementación coincide con la estrategia, etc.), (b) comparación con objetos alternativos, (c) estándares acordados, (d) normas y valores sociales aceptables, y (e) juicios críticos de los expertos.

(5) Funciones: La función básica de la evaluación es ayudar a alcanzar una mayor comprensión de la naturaleza del objeto de la evaluación y de su calidad. Comprender esto puede satisfacer funciones formativas como las de programación, supervisión o mejora, y sumativas como las de selección, acreditación o rendición de cuentas. El proceso de puesta en práctica de una evaluación puede cumplir también el objetivo de aumentar la motivación o de ejercer la autoridad.

(6) Audiencias: En su deseo de relevancia, la evaluación ha estado siempre muy orientada al cliente, intentando identificar a las personas que toman las decisiones para satisfacer sus necesidades de información. Este planteamiento ha sido criticado por su concepción simplista de la toma de decisiones y por las evaluaciones posiblemente sesgadas producidas por los "evaluadores de la casa". En la actualidad las evaluaciones intentan ser relevantes y a la vez mantener la objetividad procurando satisfacer las necesidades de información de todos los posibles colectivos relacionados con el objeto de la evaluación y de todos los que tengan algún interés en los resultados de la misma. El paso del concepto limitado de "clientes" al más amplio de "personas interesadas" pretendía ampliar las necesidades a satisfacer, y hacer la evaluación más relevante, en vez de restringir su campo a la obligación formal de los evaluadores para con sus clientes que posiblemente tengan una concepción muy limitada de la evaluación.

(7) El proceso de la evaluación: Los distintos planteamientos parecen prescribir diferentes procedimientos para dirigir los estudios. Siguiendo nuestra concepción de la evaluación y nuestra experiencia real en la dirección de estudios de evaluación sugerimos los siguientes estadios para un proceso sistemático de evaluación: (a) comprender el problema objeto de la evaluación, (b) planificar la evaluación, (c) recoger los datos, (d) analizar datos, (e) informar sobre los resultados y (f) proporcionar recomendaciones. Las evaluaciones útiles no son actividades aisladas sino esfuerzos continuados en los que los estadios señalados más arriba se repiten en un proceso cíclico.

(8) Métodos de investigación: En estos momentos, por lo que sabemos de las relativas ventajas y limitaciones de los diversos métodos de investigación, abogamos por un planteamiento ecléctico de la evaluación. Específicamente, la preferencia deliberada por métodos cualitativos o cuantitativos no está justificada. Básicamente, la evaluación educativa se declara a favor de la aplicación de métodos de investigación utilizados en educación y en otras ciencias sociales, incluyendo métodos cuantitativos y cualitativos. La evaluación debería beneficiarse de los últimos avances en tests y medidas, diseño de investigación, análisis estadístico e investigación cualitativa.

(9) Tipos de evaluadores: Los evaluadores necesitan formación y destrezas en varios campos de conocimientos técnicos, entre los que parecen tener particular importancia los siguientes: (a) comprender el contexto social, organizativo y personal de la evaluación; (b) comprender las características específicas del objeto de la evaluación;

(c) destrezas técnicas en métodos de investigación, y (d) destreza en relaciones humanas. La distinción entre evaluadores internos y externos, y entre evaluadores prácticos y profesionales, se refiere a estos conocimientos técnicos y reflejan las relativas ventajas y limitaciones de los distintos tipos de evaluadores.

(10) Estándares de evaluación: La evaluación debería satisfacer los estándares de relevancia, precisión, viabilidad y propiedad. La relevancia se refiere a la utilidad de la evaluación a la hora de comprender la naturaleza y calidad del objeto a evaluar, y representa la *raison d'être* de la evaluación. Segunda en orden de importancia es la precisión, que representa la naturaleza sistemática de la evaluación y su compromiso de aplicar métodos de investigación científicos. La viabilidad y la propiedad también son importantes, pero los evaluadores deberían resistirse a convertirlas en la preocupación predominante de la evaluación.

MC CORMICK, R. y James M. "Enfoques generales; en: Evaluación el curriculum en los centros escolares. Ed. Morata Madrid (1995) pp. 165-174, 187-193

Enfoques generales

Introducción

Parece innecesario decir que las técnicas de evaluación deben seleccionarse de acuerdo con su capacidad para señalar problemas concretos. Sin embargo, da la sensación de que la elección de los métodos es con frecuencia muy arbitraria y regida, no por su adaptación al problema, sino por la comodidad, o por lo que resulta compatible con las destrezas e intereses de los evaluados. En el contexto de la evaluación del *curriculum* en las escuelas, es comprensible, ya que es raro que las evaluaciones las efectúen evaluadores profesionales. No es extraño, por tanto, que si un científico se inclina por la utilización de un modelo experimental, un matemático opte por técnicas estadísticas, un fotógrafo aficionado haga un registro fotográfico, un profesor de inglés se muestre a favor del estudio de casos (aunque sea ficticio) o un director aplique la mayor parte del tiempo que dedica a la evaluación a crear estructuras de comisiones para la consulta al profesorado.

Respecto a la evaluación interna (Capítulo V), SIMONS (1981) indica que es preciso reconocer la relativa falta de dominio, de manera que las destrezas adecuadas para las actividades de evaluación se construyan sobre lo que ya poseen los profesores. En general, la bibliografía sobre técnicas de evaluación no tiene en cuenta el grado de dominio previsible de los evaluadores ni las necesidades y objetivos prácticos que caracterizan los distintos contextos de evaluación. En otras palabras, gran parte de lo que se ha escrito resulta demasiado académico y alejado de las situaciones

concretas, sobre todo cuando se trata de la bibliografía que se centra casi exclusivamente en los modelos de evaluación (p. ej.: *Open University*, 1976, unidades 19 y 20; HAMILTON, 1976). Incluso DAVIS (1981), en un libro titulado *Teachers as Curriculum Evaluators*, recurre a gran cantidad de modelos para estructurar su exposición. Tratando de evitar esta línea de discurso, hemos organizado este capítulo en torno a una serie de cuestiones que surgen al considerar la elección de una metodología. Como no es frecuente que los modelos ayuden a los evaluadores a decidir qué hacer *en la práctica*, sólo se introducen cuando parecen ofrecer una solución a un problema concreto². (En realidad, muchos modelos aparecen como respuestas a problemas específicos.) Sin embargo, aunque nuestro tratamiento de los modelos no es exhaustivo, en este capítulo, hemos optado por centrarnos sobre todo en *cuestiones teóricas*, dejando para el Capítulo IX las de tipo más práctico.

Comenzamos reconsiderando qué objeto tiene la evaluación y la cuestión del centro de atención (es decir, qué evaluar), antes de pasar a estudiar el "cómo" de la misma. Expondremos los puntos teóricos y metodológicos fuertes y débiles de una serie de enfoques, examinando las distinciones entre investigación y evaluación y entre descripción y juicio.

Qué objeto tiene la evaluación

En la *Primera parte*, examinamos un conjunto de contextos en los que la evaluación parecía desempeñar un papel. Indicamos que diversas formas de evaluación facilitan una modalidad de rendición de cuentas (Capítulo Primero), promueven el desarrollo profesional y el perfeccionamiento institucional (Capítulo 11) y facilitan la revisión curricular (Capítulo 111). En la *Segunda Parte*, examinamos cómo las estrategias de evaluación tratan de cumplir aquellos objetivos. En distintos momentos señalamos que una estrategia que satisface un objetivo (p. ej., el de rendición de cuentas) no tiene por qué cumplimentar otros (p. ej., el desarrollo profesional). Tenemos que considerar, en consecuencia, si es posible definir en general para qué sirve la evaluación.

La mayor parte de las definiciones de evaluación se derivan de la evaluación de programas y se centran en la obtención de información para los responsables de las decisiones. Así:

... podemos definir la "evaluación" en general como la recogida y utilización de información con el fin de tomar decisiones respecto a un programa educativo.

(CRONBACH, 1963, pág. 672.)

La evaluación educativa es el proceso de delimitar, obtener y facilitar información útil para juzgar alternativas de decisión.

(STUFFLEBEAM y cols., 1971, pág. 43.)

La evaluación es el proceso de concebir, obtener y comunicar información para orientar las decisiones educativas en relación con un programa especificado.

² D. TAYLOR (1976) presenta una revisión muy breve y legible de los modelos de evaluación. Puede consultarse otra en LAWTON (1980).

(MACDONALD, 1973, págs. 1-2; citado en STENHOUSE, 1975, pág. 112.)

La evaluación del *currículum* es el proceso de delimitar, obtener y facilitar información útil para tomar decisiones y hacer juicios sobre los *curricula*.

(DAVIS, 1981, pág. 49.)

Es evidente que las definiciones de la evaluación han sufrido pocos cambios durante los últimos veinte años. Lo que ha cambiado es la concepción de quiénes son los responsables de las decisiones. Aunque CRONBACH (1963) señalaba tres tipos de decisiones a cuyo fin se utilizaba la evaluación (es decir, perfeccionamiento de cursos, decisiones sobre individuos y reglamentación administrativa), la preocupación existente, tanto en los Estados Unidos como en el Reino Unido, en relación con la evaluación de programas durante los años sesenta y primeros setenta, ponía de manifiesto la identificación de los responsables de las decisiones con los patrocinadores de programas o equipos directivos de proyectos. Con la evaluación de proyectos curriculares, como el *Humanities Curriculum Project* (HCP), el centro de atención comenzó a cambiar, empezando a considerarse a los *consumidores* de programas educativos, es decir, a profesores y escuelas, como los responsables clave de las decisiones. En último término la puesta en práctica de las innovaciones dependía de su juicio y acción. Hoy día la situación es aún más compleja y el papel del responsable de las decisiones puede recaer en miembros de grupos muy diferentes, según los contextos concretos de evaluación. De este modo, en contextos de rendición de cuentas pueden considerarse responsables de decisiones los políticos los administradores, los inspectores, el electorado, los padres y los *governors*, pues todos ellos tienen la capacidad de limitar o aumentar los recursos y el apoyo que reciban las escuelas. No obstante, en términos de revisión del *currículum* los principales responsables de las decisiones son el director y el profesorado, mientras que, en el contexto del desarrollo profesional, es probable que las decisiones sobre la práctica correspondan a profesores individuales o a grupos de profesores.

La importancia concedida a la decisión en cuanto objetivo principal de la evaluación presupone que hay algo que exige el juicio y la acción. Esto nos hace volver un paso atrás en nuestra exposición: hay que decidir cuál es el problema. Como señala REID (1978), cuando se piensa en el *currículum* y en la evaluación con frecuencia se deja de lado esta cuestión. En algunos contextos el problema no será muy específico, pudiendo percibirse como la necesidad de revisar la práctica con el fin de garantizar que todo se ajusta a como debe ser. Si los responsables de las decisiones quedan satisfechos su única decisión consistirá en animar a "seguir en la misma línea". Algunas actuaciones relacionadas con la rendición de cuentas y la revisión curricular pueden concebirse en estos términos aunque es difícil que la práctica satisfaga las aspiraciones en todos los aspectos. En la mayoría de los casos, "es posible mejorar".

Otras evaluaciones se centran en cuestiones específicas; un enfoque habitual en el contexto de las inspecciones formales (véase el Capítulo IV), en el del desarrollo curricular y en el de la formación permanente. Sin embargo si las necesidades se convierten en el centro de atención, para comenzar la evaluación hará falta algún tipo

de instrumento de análisis de necesidades sobre todo si la actividad corre a cargo de los miembros de la institución (evaluación interna). Nos basamos para decir esto en el *Schools and In-Service Teacher Education (SITE) Evaluation Project*, que supervisó los considerables problemas que experimentaron las escuelas al desarrollar los programas de formación permanente basados en ellas mismas. Atendiendo al análisis de necesidades, afirma BAKER (1980):

Los métodos utilizados en la mayoría de los casos carecían de complicaciones: no se utilizó ningún modelo formal de técnica de análisis de necesidades (cf. HOUSTON y cols., 1978). A partir de las respuestas a los cuestionarios y él las entrevistas. Los evaluadores [del SITE] concluyeron que en muchas escuelas el análisis de necesidades se realizó de manera superficial, dudándose de la validez de las mismas. Esto se puso de manifiesto en el tipo de peticiones remitidas a los coordinadores del proyecto, en las que a menudo sólo se indicaban áreas generales (p. ej., matemáticas o lenguaje), sin tratar de especificar detalles.

(BAKER, 1980, pág. 184.)

En esta cita, BAKER alude a la fuente de un modelo de análisis de necesidades (HOUSTON y cols., 1978). Otra puede ser una adaptación de la *Nominal Group Technique* (HEGARTY, 1977; O'NEIL, 1981). Esta técnica puede utilizarse para descubrir y clasificar problemas en orden de importancia, uno de los cuales puede estar constituido por las necesidades. También puede utilizarse para recoger datos facilitados por los profesores, así como para la deliberación sobre el *currículum* y la revisión del mismo. (Los detalles de esta técnica aparecen en el Capítulo VIII.) No obstante, la característica más significativa de esta técnica es el procedimiento que permite asegurar que las prioridades sean las del grupo total y no sólo las de los más vociferantes o poderosos. En otras palabras, pretende proteger la expresión de los puntos de vista individuales en el proceso de descubrimiento y formulación de una perspectiva conjunta. Entre los esquemas de las LEA del Reino Unido, el documento de Solihull (*Solihull LEA*, 1979) presenta un enfoque de la evaluación escolar que se orienta de alguna manera hacia este tipo de análisis. Se invita a los profesores a que clasifiquen los diversos aspectos de su trabajo escolar según una escala de prioridad de necesidades. Se les anima a continuación a que utilicen sus valoraciones personales como base para el diálogo y la planificación conjunta (véase también el Capítulo VI).

Qué evaluar

Una vez identificadas las necesidades o cuestiones normativas, el paso siguiente consiste en decidir qué aspectos del *currículum* o de la organización son más adecuados para proporcionar la información más pertinente para adoptar decisiones. Los datos (JAMES, 1982) indican que las evaluaciones internas pueden agruparse *grosso modo* en dos tipos: las que se centran en los objetivos educativos, antecedentes (condiciones anteriores) y resultados, y las que se ocupan, ante todo, de los procesos educativos. Puede establecerse una distinción semejante respecto a otras estrategias de evaluación. Por ejemplo, los exámenes y los programas de pruebas de rendimiento se centran exclusivamente en los resultados de los alumnos, mientras que muchas listas de comprobación de las LEA parecen inclinarse hacia la evaluación de los procedimientos (o sea, condiciones antecedentes; véase *Open University*, 1982,

Bloque 2, 1ª parte). Sin embargo, tradicionalmente, las inspecciones se ocupan tanto de los procesos como de los resultados y de los procedimientos internos de las escuelas.

HOLT (1981) observa variaciones semejantes en cuanto a los centros de atención. En las autoevaluaciones escolares, tanto las de iniciativa interna como externa, distingue tres tipos de evaluación: de *resultados*, de *procedimientos* y de *procesos*. El principal supuesto subyacente a las evaluaciones de resultados y de procedimientos consiste en que es posible especificar de antemano los objetivos, cuyo cumplimiento constituirá la medida de la calidad de enseñanza. Los objetivos pueden encuadrarse en relación con los resultados del aprendizaje de los alumnos o en términos de lo que "debe" ocurrir si la escuela funciona adecuadamente. Aunque el término "objetivo" suele utilizarse para aludir a la conducta que se pretende desarrolle el alumno, ambas formas de evaluación requieren la especificación antecedente de las intenciones.

Por supuesto, hay quienes creen, como SHIPMAN (1979), que la única forma de actuar consiste en formular objetivos de trabajo. Afirma que las tareas de enseñanza y aprendizaje y, en general, la oferta educativa, deben definirse de manera que adquieran un carácter operativo. Es más, esas definiciones han de incluir, por necesidad, una indicación de lo que se considera éxito y fracaso. Más adelante, estos indicadores se convierten en los criterios y normas que sirven para juzgar sistemáticamente los *currícula*.

La sencilla lógica del modelo de evaluación curricular por objetivos es engañosa porque es difícil negar la idea de que la enseñanza ha de juzgarse según el grado en que se acerque al cumplimiento de las intenciones especificadas. Nadie puede negar que el trabajo de profesores y escuelas debe tener metas y objetivos; en realidad, este supuesto está recogido en la *Education Act* de 1980. El problema está en si la mejor manera de evaluar el *currículum* consiste en la evaluación de los resultados y procedimientos en relación con las intenciones u objetivos prefijados. Hay quienes dicen que esto no es posible. No pretendemos resumir aquí todos sus argumentos, sino señalar de nuevo sólo los que estimamos de especial importancia. En primer lugar, podemos considerar que los procesos curriculares tienen un valor intrínseco. Por eso, merecen que se les preste atención por sí mismos, o sea, sin referencia a objetivos o resultados. Si, como afirman JENCKS y cols. (1972), la enseñanza es ineficaz a la hora de mejorar las oportunidades de quienes se encuentran en desventaja, desde el punto de vista cultural, quizá sea importante evaluar si las experiencias escolares de los alumnos son, al menos, agradables y satisfactorias de por sí (cuestión que indica CUFT: *Open University*, 1982, Bloque 2, 1ª parte, pág. 21). En segundo lugar, como señala EISNER (1979):

Los resultados de los programas educativos no son completamente previsibles, por lo que la evaluación exclusiva de los objetivos pretendidos puede llevar a desestimar otros de igual y, a veces, mayor importancia. La utilización de los objetivos como criterios de evaluación de los programas educativos cumple una función importante, pero, desde el punto de vista educativo, una concepción de la evaluación que se limite a lo planeado de antemano en términos de metas u objetivos es poco consistente.

(EISNER, 1979, pág. 174.)

Por último y de mayor importancia, mientras que la utilización de los objetivos como criterios de evaluación permite emitir juicios en términos de éxito y fracaso, es incapaz de ayudar a diagnosticar *por qué* razones un *currículum* aboca al éxito o al fracaso. En otras palabras, el modelo de evaluación por objetivos es incapaz de proporcionar el tipo de pruebas a partir de las cuales puede desarrollarse el *currículum*. El único tipo de acción que puede desencadenar consiste en mantener o no un programa o práctica *existente*. En consecuencia, de acuerdo con STENHOUSE (1975), "la crítica fundamental contra el modelo de objetivos es que valora sin explicar... Por eso, quien pretende desarrollar el *currículum* no puede aprender nada de él" (pág. 120).

Estas críticas contra el modelo de objetivos han dado lugar a diversas alternativas que pueden denominarse en sentido amplio modelos de evaluación de "procesos" (p. ej., SIMONS, 1981). Éstos dirigen la atención al "*currículum* en acción" (ELLIOTT, 1979; *Open University*, 1981b). Sin embargo, este cambio del centro de atención no evita el problema de establecer criterios mediante los que juzgar los "procesos" eficaces. A falta de indicadores de calidad de enseñanza empíricamente validados y aceptados de manera general, los evaluadores que opten por centrarse en los procesos vuelven a utilizar con frecuencia las intenciones prefijadas (si no objetivos más específicos) como referencias para examinar las experiencias concretas de aprendizaje³. En consecuencia, no es raro que las "llamadas" evaluaciones de procesos se ocupen fundamentalmente de los "desequilibrios en la actuación" o de las diferencias entre las "teorías en acción" de los profesores y sus "teorías aceptadas" (véase ELLIOTT, 1976). En cuanto tales, no difieren tanto de versiones más complejas de los enfoques de la evaluación por objetivos, es decir, de los que prestan cierta atención a lo que sucede entre *input* y *output* o los que tienen en cuenta tanto los objetivos de proceso como los de resultados⁴.

En 1967, Robert STAKE propuso un marco de evaluación que quizá constituya aún la respuesta más completa a la cuestión de qué evaluar. La primera y acaso más importante diferencia de la que se ocupa STAKE es la existente entre descripción y juicio (las dos actividades distintas aunque complementarias de la evaluación). Dejando por el momento de lado los juicios, atenderemos brevemente a los tipos de datos que considera importante recabar para poder describir por completo un *currículum* o programa, antes de juzgar su valor. Presenta su análisis en forma de "matriz de descripción" [véase la Figura 7.1. (STAKE, 1967, pág. 533; reproducido en STENHOUSE, 1975, pág. 108; también, *Open University*, 1982, Bloque 2, pág. 65)]. *Primero*, distingue tres aspectos en el proceso educativo:

³ Sin embargo, al menos un autor (SCRIVEN, 1971) afirma que la evaluación no debe contar con los objetivos. Según él, es probable que el conocimiento de los objetivos que se prevé que consiga un programa determinado deforme la percepción del evaluador y le impida percatarse de efectos imprevistos que pueden constituir los resultados más significativos del programa. No obstante, su insistencia en los efectos convierte a su enfoque en otra versión de la evaluación de productos. Es interesante observar que SCRIVEN afirma también que la emisión de juicios es responsabilidad del evaluador. Sin embargo, a falta de enunciados relativos a los objetivos del programa, tiene que buscar criterios alternativos mediante los cuales elaborar sus juicios. La solución de SCRIVEN a este problema consiste en proponer una "lista de comprobación letal" de trece necesidades de un programa que cree independientes de los valores de los destinatarios. El incumplimiento de cualquiera de esos puntos hace dudar de la calidad del programa. En la evaluación escolar, la objeción contra e-*te* en.oque es evidente: los criterios de la escuela se sustituyen por los de la persona que realiza la evaluación, sin ninguna garantía de que tales criterios sean objetivos.

⁴ EISNER (1969) establece una distinción entre los "objetivos instructivos" y los "objetivos expresivos". Dice que es perfectamente aceptable que los profesores planeen actividades que proporcionen a sus alumnos oportunidades para aumentar su experiencia y permitirles opciones personales. Sin embargo, como los resultados de esas actividades son imprevisibles por naturaleza, EISNER cree que hace falta un nuevo término. La noción de "objetivos expresivos" se adapta especialmente a las artes (EISNER es profesor de arte); una alternativa tan adecuada como ésta, con un campo de referencia algo más amplio, puede consistir en los "objetivos de proceso".

Datos Descriptivos		
Antecedentes pretendidos	← CONGRUENCIA →	Antecedentes observados
CONTINGENCIA LÓGICA		CONTINGENCIA EMPÍRICA
Transacciones pretendidas	← CONGRUENCIA →	Transacciones observadas
CONTINGENCIA LÓGICA		CONTINGENCIA EMPÍRICA
Resultados pretendidos	← CONGRUENCIA →	Resultados observados

Figura 7.1.: Representación del procesamiento de datos descriptivos
(STAKE, 1967, página 533).

1 *Antecedentes*, es decir, "cualquier condición existente antes de la enseñanza y el aprendizaje que pueda relacionarse con los resultados" (STAKE, 1967, pág. 528). Como ejemplos, pueden citarse los factores ambientales, los procedimientos de la escuela, los intereses de los alumnos o los aprendizajes anteriores.

2. *Transacciones*, como las interacciones que se producen entre profesores y alumnos, entre los alumnos mismos, entre los alumnos y los materiales y tareas curriculares o entre los alumnos y el medio físico, social y educativo.

3. *Resultados*, que han de interpretarse en su más amplio sentido, de manera que abarquen los "inmediatos y a largo plazo, cognitivos y conativos, personales y comunitarios"

(STAKE, 1967, pág. 528.)

En segundo lugar, en relación con cada uno de estos aspectos, propone que se recaben datos relativos tanto a las *intenciones* (evita las connotaciones conductuales de términos como "objetivos" y "metas") como a las *observaciones*. Esto se traduce en seis categorías de datos potenciales: antecedentes pretendidos, antecedentes observados, transacciones pretendidas, transacciones observadas, resultados pretendidos y resultados observados (que constituyen las seis casillas de la "matriz de descripción" de STAKE).

La tarea siguiente consiste en establecer la naturaleza de la relación entre, por ejemplo, los datos correspondientes a las transacciones pretendidas y los que se refieren a los

resultados pretendidos o entre los datos relativos a los resultados pretendidos y los datos acerca de los resultados observados. Con el fin de ayudar a efectuar este tipo de análisis, STAKE introduce otros dos conceptos: *contingencia* y *congruencia*. Es más, distingue la *contingencia lógica* de la *contingencia empírica*. La *contingencia lógica* tiene que ver con la valoración de la medida en que las intenciones relacionadas con los antecedentes (p. ej., los supuestos acerca de los aprendizajes anteriores de los alumnos) son coherentes, desde el punto de vista lógico, con las referidas a las transacciones (p. ej., el tipo de tareas de aprendizaje planeadas) y con los resultados que se pretenden (p. ej., los resultados previstos). A menudo, este tipo de valoración requiere alguna forma de análisis filosófico. Como indicamos en el Capítulo 111, a veces, esta operación se denomina *evaluación intrínseca*, expresión utilizada por SCRIVEN (1967) para aludir a un juicio sobre la estructura de un programa educativo en sí mismo; por ejemplo, su diseño y supuestos previos. De igual modo, la valoración de la *contingencia empírica* puede denominarse como *evaluación empírica*. En este caso, el análisis de contingencia entre antecedentes y transacciones y entre transacciones y resultados se basa en los datos de las observaciones (es decir en la evidencia empírica). Por ejemplo, pueden examinarse los procesos de clase en relación con: 1) la medida en que cumplen las previsiones derivadas de los datos de los aprendizajes anteriores de los alumnos, y 2) el grado en que los resultados pueden considerarse imprevistos.

En contraste con esta descripción de contingencia, la idea de *congruencia* de STAKE se refiere a la relación entre las intenciones y las observaciones. En concreto, supone el análisis del grado en que se cumple realmente lo que se pretendía. Así, las transacciones observadas pueden compararse con las planeadas; los resultados observados pueden evaluarse en relación con los previstos, y las condiciones antecedentes reales pueden compararse con las que se suponían.

En pocas palabras, el marco de STAKE nos ofrece un cuadro casi exhaustivo de los centros de atención adecuados para la evaluación. En cierto sentido, incorpora aspectos de los modelos de "objetivos" y de "proceso" porque, aunque STAKE concede gran importancia a los "procesos" (transacciones), no rechaza los datos de entrada ni del producto. (A diferencia de SCRIVEN, 1971, considera importantes las metas o intenciones de los profesores o realizadores de programas.) Sin embargo, por su misma estructura, su marco presume que las intenciones son explícitas, o pueden ponerse de manifiesto con facilidad. Parece, por tanto, pasar por alto las intenciones "ocultas" o las "teorías en acción" (ARGYRIS y SCHÓN, 1974) que sólo pueden ponerse de manifiesto mediante un cuidadoso estudio de la práctica. Es necesario centrarse en éstas como paso previo a la toma de conciencia que, a menudo, es el principal fundamento de la evaluación de procesos.

Cómo evaluar

Aunque STAKE distingue seis tipos de datos pertinentes para la evaluación educativa y diferentes formas de análisis, se muestra a favor de un enfoque holista más que atomista. En otras palabras, cree que lo verdaderamente importante son las relaciones dinámicas entre los diversos elementos de un programa educativo. Es más, con el fin

,de representar toda la complejidad de cualquier experiencia educativa, considera esencial contar con una "amplia base de datos", idea que apoyan PARLETT y HAMILTON (1972) cuando defienden su "evaluación iluminadora" y SIMONS (1981) en sus propuestas para la evaluación de los procesos en las escuelas (véase el Capítulo V). De acuerdo con esta perspectiva, es permisible, y deseable incluso, basarse en todo el conjunto de fuentes de datos, desde las pruebas de rendimiento normalizadas, hasta las entrevistas no estructuradas y la observación participativa, pasando por los esquemas de observación "sistemática", los inventarios y los cuestionarios precodificados. El criterio principal para su selección debe consistir en su capacidad para informar los juicios acerca de una actividad determinada. En general, este tipo de eclecticismo resulta más aceptable en el contexto de la evaluación que en el de la investigación "pura". Se discute la distinción entre ambos, pero la evaluación suele diferenciarse de la Investigación por su orientación a la solución de problemas prácticos, frente al interés por la elaboración teórica de la investigación pura. En consecuencia los métodos específicos se escogen más por su potencial utilidad en situaciones en las que hay que tomar decisiones que por su concordancia con un paradigma concreto de investigación⁵. Sin embargo, esto no quiere decir que los evaluadores puedan permitirse ser menos rigurosos en su enfoque. Para que la evaluación que se realiza en las escuelas tenga credibilidad pública y para que proporcione un fundamento para la acción, es preciso que sea fehacientemente válida, fiable y, en la medida de lo posible, carezca de inclinaciones tendenciosas.

El debate sobre la distinción entre evaluación e investigación resalta el hecho de que la bibliografía de investigación ha influido en los enfoques de evaluación; en realidad muchas técnicas específicas utilizadas en evaluación (véase el Capítulo VIII) se derivan de la investigación. La diferencia consiste en que la elección de una técnica de evaluación no tiene porqué estar *guiada por la teoría*, factor que permite el tipo de eclecticismo al que nos referimos antes. Dadas las relaciones metodológicas entre ambas perspectivas, es conveniente dedicar algún espacio para considerar las principales características de los diferentes enfoques de investigación.

Consideraciones teóricas

Las investigaciones recientes, tanto en las ciencias sociales como en las de la educación, se han caracterizado por una serie de estilos derivados de dos perspectivas fundamentalmente diferentes: la que podemos denominar enfoque positivista y la que llamamos enfoque interpretativo. El enfoque positivista supone que el mundo social, como el natural, está regido por leyes que pueden investigarse mediante la observación sistemática y el experimento. Utilizando métodos científicos muy similares a los usados en las ciencias naturales, se cree posible establecer determinados *hechos* sociales objetivos. Por supuesto, existen serias objeciones prácticas y éticas en contra

⁵ Sin embargo, hay cursos, como el DE 304: "Research Methods in Education and Social ScienceS' (Open University, 1979), que apoyan también la postura de que los métodos de investigación deben seleccionarse de acuerdo con su adaptación al objetivo que se pretende.

de la manipulación de individuos que requeriría la investigación, por lo que gran parte de la investigación social en forma positivista se ha orientado a la obtención de pruebas correlacionales precisas que, sin el valor predictivo de las relaciones de causa a efecto que se descubren en los experimentos controlados, poseen, sin embargo, una generalizabilidad que se alcanza mediante la inferencia estadística. El procedimiento normalizado de investigación consiste, por tanto, en la elaboración de una hipótesis *a priori*, la definición de categorías operacionales de observación, el desarrollo de métodos "objetivos" de obtención de datos y la realización de los análisis estadísticos adecuados. En el campo de la investigación educativa y en relación con su aplicación a la evaluación, el paradigma clásico ha recibido diversas denominaciones: "científico" o "hipotético-deductivo", haciendo hincapié en la comprobación de las hipótesis *a priori*; "nomotético", resaltando la búsqueda de leyes generales; "experimental", "agrícola" o "psicométrico", indicando las relaciones metodológicas con los enfoques de investigación de las ciencias naturales, la agricultura y la Psicología. En términos de la *teoría* social y de la educación, la insistencia positivista en la cuantificación y generalización ha llevado a crear una imagen del individuo que se distingue por su sometimiento a fuerzas poderosas que limitan su carácter único y hacen que sus acciones sean *previsibles*. Esto se aplica especialmente a algunos campos de la investigación social en los que las explicaciones de IE. acción individual tienden a situarse en el *macronivel*, o sea, en el seno de las estructuras interrelacionadas de la sociedad. Estas explicaciones han dado lugar a una serie de teorías sociales "estructuralistas" o "funcionalistas".

Sin embargo, esta imagen del individuo y de su relación con el mundo social no ha carecido de oposición.

El juicio

La importancia del diálogo y la deliberación no es, sin embargo, exclusiva de ciertos tipos de evaluación, como la revisión curricular. Como indicamos antes, refiriéndonos al marco de STAKE (1967), el juicio constituye una parte esencial de *cualquier* evaluación curricular. En la medida en que ese juicio supone el desarrollo y la aplicación de criterios de valor (o calidad), es inevitable alguna forma de deliberación, debiendo dirigirse con el mismo grado de cuidado y reflexividad que en las fases de recogida y análisis de datos. Parece ahora extraño que las definiciones de evaluación dadas al comienzo del capítulo hicieran hincapié en las actividades de adquisición de información y de decisión, mencionando poco o nada el acto mismo del juicio. En realidad, la valoración constituye la misma esencia de todo el proceso.

Según STAKE (1967): "Para comprender completamente un programa educativo, es preciso describirlo y juzgarlo por completo" (pág. 525). Sin embargo, esto no significa que el evaluador tenga que ser el juez final de la calidad de un programa. Algunos evaluadores creen que deberían juzgarlo (p.ej., SCRIVEN, 1967), mientras que otros manifiestan que el papel del evaluador consiste en proporcionar los datos descriptivos que permitan juzgar a otros (los responsables de las decisiones).

La insistencia de STAKE en la "representación" (STAKE, 1972) indica que se inclina a favor de esta última postura, aunque entiende la "representación" como descripción y, por tanto, como alternativa al análisis "en profundidad", más que como alternativa al juicio. No obstante, es obvio que, desde su punto de vista, el evaluador tiene la responsabilidad de "procesar" los juicios (STAKE, 1967). En otras palabras, considera que los juicios subjetivos de diversos individuos y grupos de intereses son "datos" pertinentes y forman parte de cualquier representación del mismo modo que los datos de tipo más "objetivo".

MACDoNALD (1977a), con su concepto de "evaluación democrática", ha desarrollado más esta idea. A diferencia de la evaluación burocrática, que corresponde a los intereses de los organismos gubernativos, patrocinadores de programas y políticos, o de la evaluación autocrática, al servicio de la comunidad universitaria de investigación, la evaluación democrática reconoce "la pluralidad de valores y trata de representar un conjunto de intereses en su formulación de valores. El valor básico consiste en una ciudadanía informada y el evaluador actúa como intermediario en los intercambios de información entre grupos diferentes" (MACDoNAID, 1977a, pág. 226). La importancia concedida por SIMONS (1981) al descubrimiento de los valores y supuestos que subyacen a la práctica de las escuelas (véase el Capítulo V) también forma parte de esta tradición.

A diferencia de los programas de evaluación a gran escala, en la evaluación basada en la escuela, el evaluador y el responsable de las decisiones pueden ser la misma persona o grupo, en cuyo caso el debate respecto a si el evaluador debe o no juzgar se queda en una cuestión académica. No obstante, sigue teniendo sentido la postura de STAKE, que asigna igual importancia a las actividades complementarias (y quizá inseparables) de descripción y juicio, como también la idea de MACDONALD respecto a que la evaluación, para que sea de verdad democrática, ha de reconocer la pluralidad de valores presentes en la escuela y en la comunidad.

El debate sobre quién debe emitir los juicios ha distraído la atención de una cuestión mucho más fundamental sobre la misma naturaleza del juicio. Somos conscientes de que la cuestión del juicio puede resultar insoluble y no estamos totalmente convencidos de que la siguiente exposición la aclare mucho. Carecemos de pruebas de que las ideas que presentamos hayan sido puestas en práctica, aunque nos llaman la atención las posibilidades que ofrecen.

La falta de claridad en el uso de los términos es en parte responsable del problema. Las expresiones "valores", "normas", "criterios" y "objetivos" suelen utilizarse casi como equivalentes (y nos tememos que también nosotros tengamos parte de culpa) y contribuyen a la extendida confusión sobre lo que supone el acto de juzgar. En un artículo sobre los orígenes y funciones de los criterios de evaluación, SADLER (1985) intenta poner orden en este campo (¿de minas?). Distingue primero los criterios de las normas, diciendo que los primeros se refieren a dimensiones importantes de una

evaluación, mientras que las normas aluden a determinados niveles utilizados como puntos de referencia para efectuar atribuciones positivas o negativas de valor. Por ejemplo, el juicio sobre un conjunto curricular puede quedarse en los criterios relativos a la congruencia con las metas de la escuela, la viabilidad del mismo respecto a determinado grupo de alumnos o su coste.

Sin embargo, las normas incluyen ideas de congruencia suficiente, bastante viabilidad y costes aceptables, lo que supone la calificación de niveles que operan como puntos de ruptura en relación con su aceptación o rechazo.

La mayor parte de las evaluaciones formales hacen referencia a uno o dos fundamentos del juicio: son relativos o absolutos (STAKE, 1967). Según SADLER, los juicios relativos se refieren sólo a los criterios, porque el tema en cuestión se compara con la distribución de otros casos en relación con determinado criterio. Los casos se clasifican (X se considera mejor que Y), de modo que carece de interés la especificación de un punto de ruptura. En cambio, los juicios absolutos hacen referencia tanto a los criterios como a las normas, puesto que el caso se compara con lo que definen las autoridades como cualidad criterial. En este supuesto, entran en juego las ideas de suficiencia y aceptabilidad.

Es interesante señalar que el resto del artículo de SADLER se ocupa de identificar los criterios y no las normas. Quizá le resulta inabordable el problema de estas. ¿Acaso sólo son, como sugiere MACDONALD (1978), destilados subjetivos e idealizados del pasado? Pensemos en esta afirmación: "Los niveles [normas] eran más altos cuando yo estudiaba". ¿Son, en realidad, relativos, en la medida en que las mejores actuaciones del pasado se convierten en el nivel calificador para el juicio de todas las actuaciones futuras o, en cierto sentido, las normas son -o deben ser- objetivas o absolutas y establecidas por acuerdo mediante el discurso racional? Aunque los conocimientos necesarios para generar tales normas sean en gran medida los de los filósofos, esta última opción parece constituir la mejor alternativa.

En relación con los criterios, SADLER puede ser más útil. Afirma que están organizados en sentido jerárquico y que la mayor parte de los criterios para el juicio educativo se sitúa en los niveles medio y bajo de un sistema tripartito, puesto que incluyen la referencia a los contenidos. Sin embargo, también tienen relación con criterios de alto nivel últimos que representan los valores subyacentes.

Nos parece que esta organización queda bien representada en el marco para la evaluación del producto elaborado en la *Secondary Science Curriculum Review* (SSCR). Los productos en cuestión consistían en propuestas curriculares (materiales, estrategias docentes, esquemas de evaluación, etc.) elaborados por los grupos de trabajo de profesores. Esas propuestas se evaluaron en niveles locales, regionales y nacionales, utilizando un conjunto de criterios elaborados por los miembros del equipo central (EBBuTT y WEST, 1984). Los criterios se dispusieron en sentido jerárquico, de modo que cada uno de los cuatro criterios generales englobara un conjunto de criterios más específicos en términos de contenidos (véase, como ejemplo, la Figura 7.2).

En este ejemplo, aunque las "mayores oportunidades educativas" se sitúan en un nivel general, no son independientes de los contenidos, puesto que no constituyen "criterios básicos" como tales. Subyacente a este criterio está el valor genérico de la "justicia como equidad" (RAWLS, 1971). Por esta razón, los criterios generales de la SSCR pueden describirse como de nivel medio y los conjuntos de criterios específicos que de ellos dependen son de bajo nivel.

SADLER representa en tres fases la especificación de los criterios. *La primera* consiste en el acto evaluador primario, que precede a cualquier criterio como tal. Este reconocimiento de valor queda mejor expresado en la siguiente observación: "Puedo reconocer la calidad cuando la veo, pero no puedo decir por qué". Este tipo de valoración es holístico y no procede de la razón, sino de la interacción de los valores subyacentes con el contexto de experiencia. En otras palabras, la valoración primaria tiene carácter existencial.

La segunda fase de la especificación de criterios comienza cuando se ha reconocido el valor fundamental, "descomponiéndose", por así decir, el valor abstracto para dar lugar a criterios con contenido (nunca se trata de un puro ejercicio abstracto porque siempre hace referencia al contexto existencial en el que tuvo lugar la valoración primaria). Según SADLER: "los criterios son útiles para hacer afirmaciones de valor, y necesarios para dotarlas de fundamento, porque determinan existencialmente el contenido de los valores axiológicos [es decir, subyacentes] aclarándolos e interpretándolos" (pág. 296). Por tanto, los criterios se refieren a los contenidos y son explícitos, mientras que los valores subyacentes son abstractos y con frecuencia están implícitos, lo que explicaría por qué los descontados y han de redescubrirse a partir de los criterios establecidos (como en el ejemplo de la SSCR antes citado).

Criterio 2

El producto debe ser compatible con el punto de vista del equipo central respecto al incremento de las oportunidades educativas.

- Deben recomendarse los procedimientos de valoración y comunicación que se incluyen y, con independencia de que sean sumativos o formativos, deben ajustarse a los objetivos, contenidos y estrategias docentes.
- El producto debe identificar las necesidades y procurar fomentar especialmente la participación de las niñas.
- El producto debe ser variado y estimulante, tanto para los profesores como para los alumnos.
- El producto debe facilitar especialmente la expresión de la diversidad cultural.
- El producto debe ocuparse especialmente de los estudiantes con necesidades especiales.
- El producto no debe facilitar (de forma implícita ni explícita) la creación de estereotipos indeseables.
- La forma de organización del producto debe facilitar el crecimiento cognitivo de los alumnos.
- El producto debe facilitar que los alumnos superen el nivel mínimo de capacitación.
- El producto (incluyendo los diagramas) debe ser adecuado, claro y libre de ambigüedades con respecto a las personas a las que se dirige.
- El lenguaje del producto debe ser accesible a las personas a las que se dirige.

Figura 7.2.: Un ejemplo de los criterios utilizados para evaluar los productos SSCR.(EBBuTT y WEST, 1984, pág. 13).

La tercera fase, que sigue a la de valoración primaria y a la de especificación criterial,

consiste en el acto de prescripción, en el que los criterios se convierten en objetivos: "los objetivos son criterios que han sido paralizados y formulados de manera que operen como fines a la vista" (pág. 293). De este modo se convierten en centros de atención para la acción. A partir de aquí, SADLER indica que la concepción de que la evaluación consiste sin más en el proceso de medir hasta qué punto se han alcanzado los objetivos preespecificados es muy natural porque cierra la relación circular valoración-criterios-objetivos.

Sin embargo, indica también que los criterios especificados, explícitos, que, por naturaleza, son atomísticos, no suelen captar la naturaleza holística de las valoraciones a partir de las cuales se originan. En otras palabras, el todo es más que la suma de las partes; en realidad, puede haber conjuntos alternativos y contradictorios de criterios derivados del mismo valor genérico [McINTYRE, 1981, en un estudio originario de teoría moral, pone el ejemplo de principios de *adquisición y dominio justos* (ideología capitalista) frente a principios de *distribución justa* (ideología socialista), referidos ambos a la virtud supraordinada de la justicia]. Concluye SADLER:

... aunque todo conjunto de criterios de evaluación educativa debe, en general, hacerse explícito, en principio es indeseable su especificación completa antecedente. La razón de esta afirmación se basa en cuatro fundamentos: a) la descomposición de los principios de valor siempre es parcial; b) los criterios surgen de la experiencia y no pueden deducirse de los principios de valor; c) no *pueden* hacerse explícitos todos los criterios, y d) hay criterios para utilizar los criterios (p. ej., principios que exigen la suspensión de un criterio en beneficio de otro) (pág. 297).

Por todas estas razones, SADLER está dispuesto a depositar cierta confianza en los conceptos de conocimiento experto (*connoisseurship**) y crítica, elaborados por EISNER (1979) y WILLIS (1978). Se basan éstos en la aceptación de quienes no actúan como jueces de las evaluaciones holísticas de otros, bien porque pueden interpretar los juicios del *connoisseurship* * a la luz de experiencias propias semejantes o porque acepten sin más los juicios autorizados.

Por desgracia, aunque quizá no fuera del todo imprevisible, SADLER no llega a indicar formas de realizar este análisis que sirvieran de orientación práctica para efectuar evaluaciones en las escuelas. Sin embargo, creemos posible extrapolar algunas indicaciones:

1. Es importante observar que la especificación antecedente de criterios puede constituir una contraseña y que está muy justificado recoger información en relación con el área de interés a efectos de evaluación de manera libre y abierta.
2. Es preciso reconocer también que los individuos elaboran juicios holísticos intuitivos sobre la base de la información que obtienen o reciben (el acto evaluador primario de SADLER). No obstante, debe estimulárseles

* El concepto *connoisseurship* se deriva del francés *connoisseur* (en la actualidad *connaisseui*), se traduce como "conocedor", pero con el matiz de "disfrute", "gusto", de "saborear" aquello en lo que se es persona experta. Un "connoisseur" es alguien que además de conocer en profundidad algo, es también una persona apasionada, que disfruta mucho con esa temática que domina, por ejemplo: la música barroca, la cultura maya, o las setas, etc. Se diferencia de la persona erudita en que ésta domina muy bien una determinada parcela del conocimiento, pero no tiene por qué ser una persona apasionada, que se implica emocionalmente en ese proceso de conocer. (N. del R.)

para que organicen y aclaren sus juicios (sentimientos) por su cuenta o en el seno de un grupo de compañeros.

3. Estos juicios organizados pueden examinarse en relación con sus valores subyacentes, planteando la cuestión: "¿por qué creo que esto es bueno o malo?" Esto debe llevar a la conclusión de que merece la pena conservar esos valores subyacentes o que, por el contrario, no son sino simples prejuicios. El proceso es similar al de tomar conciencia de algo y sólo resultará eficaz para el individuo si hay otros que participen en él, bien en calidad de "amigo crítico" (véase el Capítulo V), bien como grupo cooperativo (véase el Capítulo XI).

4. Una vez examinados los valores y los juicios, pueden formularse como criterios con contenido y utilizados como base del juicio formal. Como indica SADLER, esos criterios pueden convertirse en objetivos en la medida en que puedan utilizarse como orientaciones de las acciones futuras aunque, por las razones antes citadas, evite la consecuencia de que sean necesariamente los criterios de los juicios futuros.

Aunque este proceso pueda parecer complejo, es en realidad de tipo naturalista, puesto que sólo pide a los evaluadores que hagan explícito lo que suelen hacer de forma intuitiva. Al ponerlo de manifiesto, los criterios antes ocultos se hacen susceptibles de debate público sin necesidad de especificar de antemano determinados indicadores de calidad que deforman la experiencia y niegan la realidad del pluralismo de los valores⁶.

En muchos sentidos, el proceso en conjunto difiere poco del proceso de deliberación descrito en el Capítulo VIII. Como las observaciones de WALKER (1975) de la reflexión en grupo sobre las propuestas para la acción, los juicios pueden hacerse de manera autoconsciente y ordenada aunque, como en el caso de la deliberación, quizá sea más eficaz dentro de la estructura de los grupos cooperativos. Sin embargo, hay una diferencia: mientras que la acción exige el acuerdo, el consenso no es necesario en relación con el juicio. Por ejemplo, el profesorado de una escuela puede estar dividido respecto a la conveniencia de una iniciativa, aun después de un riguroso examen de sus juicios; estaría justificado presentar valoraciones diferentes (cf. la concepción del evaluador como "intermediario sincero" de MACDONALD, 1977). Sólo cuando se toma la decisión a favor de una acción en detrimento de otras, es preciso rechazar unos juicios en beneficio de otros.

6

Al final del Capítulo VI, hay una nota que indica que se han realizado diversos intentos de establecer criterios de proceso que sirvan de indicadores de calidad de enseñanza (véanse: JENCKS y cols., 1972; RUTTER Y cols., 1979; OISON, 1970; SIZER, 1979). Aunque existe un acuerdo evidente respecto a que una escuela tiene éxito en la medida en que es eficaz, desde el punto de vista educativo, siempre es discutible lo que pueda constituir la calidad de enseñanza. En el mejor de los casos; puede llegarse a un "consenso de trabajo" entre los profesores o entre ellos y otras partes interesadas. Parece, por tanto, que la búsqueda de criterios absolutos es una vana esperanza, si no una pérdida de tiempo.

Esta actividad pone en juego otro nivel de juicio. Con independencia de que los evaluadores juzguen o no por su cuenta, esta categoría de juicios es prerrogativa de quienes tienen la responsabilidad de la decisión (aunque a veces los evaluadores independientes hagan recomendaciones). La cuestión de quiénes sean los responsables de las decisiones y cómo realicen esta tarea es competencia de la gestión.

CARRIÓN Carranza Carmén “Genesis y desarrollo del concepto de evaluación institucional” en: Revista Perfiles Educativos No. 6. ed. Nueva época CISE-UNAM pp. 43-48

GÉNESIS Y DESARROLLO DEL CONCEPTO DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

PRESENTACIÓN

Este ensayo contiene una serie de reflexiones acerca del origen y desarrollo del concepto de la evaluación institucional en nuestro país.

La evaluación en el contexto social y educativo ha sido vista como un acto de valoración de las actividades educativas por lo que se considera parte de la vida histórica de los centros educativos.

Este estudio tiene como finalidad hacer que el lector analice y comprenda que en el inicio de las prácticas evaluativas éstas se utilizaban para confirmar la certeza de las decisiones que en materia educativa se emitían.

El desarrollo de este concepto se ha ido dando a partir de procesos imitativos en cuanto al empleo de técnicas desarrollados en Norteamérica.

La génesis y desarrollo del concepto ha llevado a determinar un tipo de evaluación propuesto para mostrar el grado de progresión técnica y conceptual. mismo que se configura en una opción ideal donde son tomados en cuenta aspectos tales como: el origen, los propósitos, la metodología, la temporalidad, los parámetros, la aplicación de instrumentos (internos, externos o mixtos), y los reportes de resultados.

La cultura mexicana, sus formas de educación y los estilos de organizar las instituciones escolares, son en gran parte los factores que determinarán las teorías y métodos más adecuados a la evaluación

INTRODUCCIÓN

La evaluación, como acto de valoración de actividades educativas, ha sido parte de la historia de las instituciones. Con el nacimiento de la cultura occidental surge la mención de los ritos y cualidades del acto educativo;⁷ pero sin pasar por alto ninguna circunstancia, este documento estará centrado solamente en el concepto de la evaluación y su desarrollo, tal como aparece en la segunda mitad del siglo XX.

Varios teóricos de la evaluación como Guba⁸ y Maling Keeps⁹) coinciden en señalar que el auge y sofisticación sin límites de las técnicas de evaluación aparecieron en Norteamérica a finales de los años cincuenta, que es cuando se desarrollan las grandes reformas educativas. Ambos autores coinciden en señalar que el avance en los lanzamientos espaciales llevados a cabo por la URSS provocó una reacción masiva de la sociedad norteamericana. La inadecuación escolar fue encontrada culpable de que Norteamérica se encontrara a la zaga en la carrera por la conquista del espacio. Las demandas de reforma curricular no se hicieron esperar, aunque conforme a una nueva perspectiva; era necesario que la sociedad civil estuviera segura de la efectividad de los nuevos currículos; porque los recursos aplicados a la renovación escolar eran cuantiosos y porque los Estados Unidos de América debía conservar su credibilidad como líder de la democracia.

En México, las reformas educativas de 1964 (Escuela Nacional Preparatoria), 1971 (Colegio de Ciencias y Humanidades) y de 1973 (Educación elemental), se realizaron sin considerar procesos formales de evaluación previos. Su fundamentación provino de la voluntad política del Estado mexicano por realizarse. Sus propósitos, finalmente, estaban dirigidos a modernizar la educación y a dar cabida a un número cada vez mayor de alumnos en el sistema educativo. La evaluación era prescindible: los reformadores "sabían" el significado de la modernización y se contaba con los recursos suficientes para ampliar el sistema educativo. De esta manera, la evaluación de la educación se ha venido desarrollando en México de una manera desvinculada, ajena a las decisiones políticas que se dan respecto a la educación; y, en el mejor de los casos como un procedimiento utilizado para confirmar la certeza de la decisión tomada por las autoridades de la materia.

Esto ha traído como consecuencia que la evaluación educativa se haya desarrollado en México conforme a un proceso de imitación de técnicas, modelos e instrumentos desarrollados en Norteamérica, que llegan a nuestro país con una década de retraso. Por lo mismo, se han evaluado problemas educativos ajenos a la cultura mexicana y se padece toda la confusión teórica que existe al respecto en aquel

⁷ Platón, por ejemplo, criticaba los tribunales de justicia y los establecimientos sanitarios como "Síntomas infalibles de una mala paideia", Jaeger, Werner, Paideia, p. 625.

⁸ Guba, E. Effective Evaluation, Prealca.

⁹ Maling Keeps, Jillian, Educational Evaluation, p.8.

país¹⁰.

El avance del conocimiento sobre evaluación de la educación institucional en México se ha desarrollado en estas circunstancias. En la última década se realizaron estudios evaluativos en prácticamente, todos los niveles y modalidades del sector educativo; a pesar de esto, no se logró consolidar teorías y técnicas adecuadas al estado actual de la educación mexicana¹¹

Considerando lo anterior, es propósito de este ensayo esbozar las bases conceptuales para la formulación de W1 proceso de evaluación institucional, fundamentada en las experiencias del medio educativo mexicano.

Se recurrirá, primero, a la identificación de la génesis conceptual de la evaluación y se propondrá una tipología para esta área del conocimiento.

La génesis conceptual tiene como fin identificar el inicio, desarrollo y estado actual de la evaluación institucional. Con esto se demarcarán las formaciones predominantes de la práctica y de las concepciones evaluativas; y finalmente se hará una crítica somera de las incongruencias y desviaciones, tanto de la lógica interna como de los resultados y efectos de cada etapa del desarrollo de la evaluación.

La tipología tiene como fin crear un marco de referencia conceptual necesario para desarrollar una descripción estructurada de los estudios de evaluación.

La tipología es un entramado de categorías evaluativas que permite:

- a) diferenciar conceptos y tipos de evaluación,
- b) comparar prácticas evaluativas que aparentemente son similares y,
- c) facilitar el diseño y la interpretación de requerimientos de estudios evaluativos.

La tipología es una formulación genérica y abstracta que no agota las posibilidades del tema, pero que conforme una entidad a la cual se podrá recurrir para categorizar la génesis, el estado actual de desarrollo y las posibles transformaciones de la evaluación institucional.

LOS PRINCIPIOS DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Antes de describir la génesis de la evaluación y la tipología propuesta, se hará una abstracción de los principios que fundamentan la práctica en este campo de la

10

Respecto a las dificultades para construir una teoría de la evaluación, consúltese Mailing Keeps... ídem, pp. 17 a 23. En esta obra se mencionan seis factores que dificultan el desarrollo de una teoría de la evaluación: 1. La variedad de niveles de formalidad para desarrollar conceptos. 2. La falta de experiencia empírica que comprueban las concepciones. 3. Escasez de estadísticas de caso. 4. La falta de pertinencia e inadecuación práctica de las características enfatizadas en los conceptos de evaluación. 5. Las características importantes en la práctica que no son conceptuadas. 6. El número y diversidad de ideas inestructuradas.

11 Véase el documento base del Congreso Nacional de Investigación Educativa, que versa sobre el estado de arte de la evaluación, de la cobertura y calidad de la educación. Cámara, G. et al. "Evaluación de la cobertura y calidad de la educación", Documento Base, CNIE, vol II

educación. No se intenta dar una definición universal, sino sólo determinar las características propias del acto evaluativo a las que se estará haciendo referencia a lo largo de este trabajo.

Puede decirse que en la evaluación hay dos dimensiones de análisis:

1. En primer término, una comparación entre lo que es y lo que debe ser, una institución educativa.
2. En segundo término, la emisión de un juicio de valor relacionado con los resultados de esa comparación.

Ambos aspectos del análisis tienen, por sí mismos, un sustrato idiosincrásico, de concepción y de modo de entender los procesos educativos.

La validez, la Verificabilidad y la pertinencia de los conceptos acerca del sujeto y del objeto, sobre el motivo y las técnicas y procedimientos de evaluación, necesariamente tendrán que reflejar este sustrato, aun cuando se evite su explicitación. En todo caso, la falta de pertinencia y la inadecuación teórica y técnica reflejan también un fenómeno idiosincrásico.

La instrumentación técnica de la evaluación señala que los análisis deben hacerse en el orden que se describen (una comparación y un juicio de valor); pero las condiciones políticas, económicas y sociales de la educación trastocan frecuentemente los procedimientos; y es usual la emisión de un juicio acerca de algún fenómeno educativo y que la justificación empírica sea dada a posteriori, o sea omitida.

La evaluación a la que se hace referencia en este trabajo es la de tipo institucional. Es decir, su propósito es juzgar la adecuación social, económica y cultural de la institución educativa en relación al desarrollo de la sociedad.

Con fundamento en estos principios, se describirá la génesis conceptual de la evaluación institucional.

GÉNESIS DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

La génesis conceptual a la que se hará referencia mostrará dos grandes etapas en el desarrollo de evaluación institucional referida a la educación superior.

Cada etapa involucra un acrecentamiento y acumulación teórica y técnica; una transformación de las concepciones educativas.

La delimitación de las etapas está fundamentada por los procesos de definición el "deber ser" educativo, y por los procesos técnicos de evaluación. De esta manera se

identifican las siguientes etapas:

1. La acreditación escolar.
2. La realimentación del sistema institucional de educación.

La evaluación como acreditación escolar

La primera connotación de la evaluación como concepto y como actividad se relaciona con los procesos de acreditación de conocimientos.

Acreditar literalmente significa dar pruebas de un hecho. En términos educativos, la acreditación denota el proceso al que se someten los alumnos para la comprobación de la adquisición de conocimientos. En instituciones educativas la acreditación tiene como resultado la "certificación" que, finalmente, tiene como propósito avalar las capacidades adquiridas y demostradas por los educandos.

El proceso de acreditación consiste en la aplicación de instrumentos de medición para determinar niveles de rendimiento escolar.¹² Una vez hecha la medición, el maestro-institución tiene la prerrogativa de otorgar una calificación y, al final de los ciclos escolares, el diploma respectivo.

Esta idea de evaluación-acreditación, que ha sido desarrollada a partir de las concepciones de la tecnología educativa, generalmente forma parte de una educación enciclopédica, funcionalista y centrada en la competencia individual de los estudiantes.

En la tecnología educativa la evaluación se entiende como una forma de comprobación de la adecuación de métodos y procedimientos de enseñanza. Estos conceptos tienen un efecto racionalizador en la acreditación escolar. La responsabilidad de tal aprendizaje se traslada del estudiante al profesor y de éste a la institución. La educación y el aprendizaje se despersonalizan con la idea de que si una institución proporciona todos los medios adecuados de enseñanza, los índices de acreditación tienen que ser muy altos. En este marco se elimina la noción de la adquisición significativa de conocimientos: la acreditación institucional es la esencial.

Los procesos institucionales de la acreditación tiene dos funciones: una individual, y otra de carácter socio-económico. Por la primera se evalúan las capacidades del estudiante, ya sea para pasar a niveles superiores de educación o para atribuirle cualificaciones laborales. La segunda se deriva de la concepción de la educación como formadora de capital humano. En ella se prescribe una correlación entre los requerimientos y necesidades de la estructura laboral con el tipo de certificado escolar.

Es evidente que la igualación de significados entre evaluación y acreditación es resultado de estas dos funciones. La acreditación elimina el acto crítico involucrado en

¹² Para revisar el carácter instrumental de la medición escolar, consúltese el número dedicado a problemas de evaluación de la revista DIDAC, Vol.1,(1).

la evaluación, es en sí misma un acto técnico aparentemente objetivo y racional.¹³

Es evidente también que las instituciones educativas están imposibilitadas para adecuarse permanentemente a los requerimientos del desarrollo económico, tecnológico y científico de los países desarrollados por sus propias condiciones históricas, sociales y políticas. De esta manera, las instituciones que practican este tipo de evaluación se enfrascan en una carrera inalcanzable de reformas educativas.

La evaluación como realimentación del sistema institucional de educación

La segunda connotación de la evaluación está relacionada con mecanismos creados para localizar los elementos esenciales de un sistema educativo que afectan la buena marcha institucional.

Esta idea se origina en concepciones educativas sistémicas, la institución es un sistema formado por la interacción de los elementos que la conforman. Esta concepción se plasma cuando las instituciones educativas empiezan a tener conciencia de la insuficiencia valoral de la acreditación escolar. Los fenómenos de deserción reprobación, atraso escolar etcétera, se presentan como contradicciones del proceso educativo que deben ser eliminadas.

La evaluación en este caso, se concibe como una forma de realimentación y control del quehacer institucional, necesario para la toma de decisiones. La realimentación es un concepto cibernético que significa un proceso en virtud del cual, cuando se actúa sobre un determinado sistema, se obtiene continuamente información sobre los resultados de las decisiones tomadas información que servirá a las decisiones subsecuentes.¹⁴

Estas ideas han impulsado la creación de modelos sistemáticos de evaluación con la intención de analizar los elementos de la Institución y establecer correcciones para incrementar su efectividad. Steinmetz¹⁵ menciona que la evaluación en este sentido se refiere a un modo de práctica que requiere que las actividades de la institución sean continua y sistemáticamente realimentadas. La realimentación adquiere en sí misma una connotación de juicio, basada en la medición de ciertas variables que aparecen como esenciales para que la institución opere.

La esencialidad de las variables se establece de acuerdo al modelo sistémico que se diseña. Por ejemplo. si es un modelo holístico (como los autoestudios de instituciones universitarias), todos los elementos del sistema institucional son determinantes: alumnos maestros y administradores; curriculum, materiales escolares, instalaciones

¹³ Doré (1975) menciona que en los países en desarrollo la promesa de cualificación escolar par conseguir empleo, se conviene en si misma en un hecho amenazante, que provee ansiedad. Los alumnos están más preocupados por pasar exámenes que por su deseosa educación. Doré también hace un análisis exhaustivo o de los efectos contradictorios de la aplicación de la teoría del capital humano a la educación, como el de los "educados" sin emplear. :os que poseen certificados y no han encontrado lugar adecuado donde instalarse. Doré. Renald. La fiebre de los diplomas, p. 9-39

¹⁴ Concepto tomado de Aracil (1978). Aracil Javier. Introducción a la dinámica de sistema. p. 15.

¹⁵ Steinmetz, Andrés. "The ideology of Educational Evaluation", Educational Technology. i 5 (5), pp. 51-57.

etcétera. La evaluación en este tipo de modelos requiere de una concepción previa de la acción educativa objetivada y cuantificada; el acto evaluativo consiste en confrontar los datos obtenidos con los resultados esperados.

Otros modelos como el CIPP (Contexto, insumo, proceso y producto), limita el número de variables que han de ser analizadas. Por ejemplo. el financiamiento de una institución (variable contextual); los alumnos de nuevo ingreso (insumo); la enseñanza (proceso); el egresado (producto). La evaluación consiste en obtener datos sobre el producto y en el mejor de los casos, en analizar las interrelaciones con las otras variables. De esta manera los modelos de evaluación sistémicos den-; den a valorar la educación según los índices de eficiencia y eficacia. por lo cual la acreditación se integra a estos modelos como indicador objetivo y confiable de la calidad escolar.

La medida de eficiencia y eficacia tiene tres funciones:

- a) Controlar el gasto de la institución.
- b) Conservar la legitimidad socio económica ante los sectores productivos.
- c) Eliminar las definiciones axiológicas, propias de la evaluación "subjetiva", en la toma de decisiones.

Las funciones tienen como resultado que los modelos de evaluación sistémicos presentan las siguientes contradicciones:

1. Los datos que se obtienen no son relacionados entre sí, por lo que los resultados generalmente se restringen a análisis estadísticos elementales.
2. Por lo mismo, las relaciones estructurales entre elementos del sistema no son definidas, de lo cual resulta la imposibilidad de establecer de manera global las condiciones del funcionamiento institucional.
3. La medición de la eficiencia escolar no proporciona por sí misma los procedimientos de análisis para justificar la permanencia o modificación de las variables que la afectan; más aún, la eficiencia escolar no necesaria o Únicamente está en función de la organización educativa de la institución.
4. La realimentación y la toma de decisiones son actos a posteriori; son electos de una conclusión valorativa que queda "oculta".

De esta manera la acreditación escolar queda integrada a los procesos de realimentación institucional como indicador de eficiencia escolar. Quedan por explicarse de manera estructurada las categorías que están involucradas en cada etapa, para mostrar que el primer estadio es más elemental que el segundo y que pueden darse estadios más detallados. Para esto se describirá primero la tipología de evaluación.

TIPOLOGÍA PRELIMINAR DE EVALUACIÓN

Esta tipología considera categorías de evaluación que denotan las clases de propósitos. Sujeto, objeto, tiempo, espacio, efectos, tipos de resultados de la evaluación, así como las metodologías que son susceptibles de empleo para los estudios de evaluación educativa.

Se identifican en esta tipología algunas modalidades para cada categoría. Tanto las categorías como las modalidades no agotan las posibles variaciones. pero su intención es mostrar varios enfoques de la evaluación unos ya dados y otros hipotéticos. Se recuerda que la tipología muestre una progresión conceptual que va desde una evaluación meramente instrumental, tecnicista hasta un tipo ideal de autocrítica inadecuada propuesta en base de auto transformación de las funciones sustantivas de la institución.

De hecho, los tipos de evaluación consignados hasta ahora en la literatura educativa demuestra que las modalidades aquí presentadas pueden ser conceptualmente contrarias o acuestas, pero que en la práctica pueden ser complementarios entre sí.¹⁶

El cuadro 1 muestra la tipología de evaluación; cada cuadro se refiere a lo siguiente:

1. El origen de" las evaluaciones identifica a la estructura social que tiene la voluntad de evaluar una entidad educativa y promueve establece, controla o impone estudios de evaluación. Por su origen las evaluaciones pueden ser externas a la institución; por norma o política de la administración institucional; o por consenso de la comunidad universitaria.
2. Los propósitos de la evaluación muestran la intención tácita o explícita de la valoración académica. Puede definirse para certificar conocimientos; para justificar una acción del programa o proyecto académico o puede tener la finalidad de sustentar teórica u operativamente la transformación de los fenómenos educativos.
3. La metodología explica el modo de realizar un estudio evaluativo, su organización, procedimientos e instrumentos utilizados. El proceso puede ser anecdótico cuando a los hechos se les valora por el sentido común o según la relación de acontecimientos en este caso la credibilidad del juicio emitido está en relación directa con la imagen personal del relator, puede ser informal, cuando no existe un protocolo de procedimientos, y se utilizan algunos instrumentos para recabar información acerca del fenómeno educativo que se valora. Se supone que la información contiene implícita la valoración.

La metodología formal desarrolla un protocolo para la evaluación y organiza tanto los procedimientos como los instrumentos y resultados conforme a una estrategia general de acción académica.

¹⁶ Por ejemplo una evaluación puede llevarse a cabo mediante una metodología formal y apoyarse también en hechos anecdóticos.

4. El agente de evaluación es la entidad que ejecuta e instrumenta la evaluación. Pueden ser una agencia o grupo externos a la comunidad universitaria, lo cual se denota en la literatura educativa como hetero evaluación, o bien puede ser la misma comunidad universitaria la que valore su actividad y diseñe y organice los estudios correspondientes, modalidad que es denotada como autoevaluación.

LA EVALUACIÓN

POR SU:

PRESENTA LAS MODALIDADES SIGUIENTES:

5. El tiempo de evaluación define los momentos en los cuales una institución decide realizar una valoración. La modalidad reactiva, se da para la inmediata justificación de actividades o ante la inminencia de algún conflicto institucional; puede ser intermitente cuando ya se ha establecido un patrón de evaluación aplicable cada determinado tiempo; permanente, cuando la autocrítica y valoración está implícita en las actividades cotidianas de la institución.

6. Los parámetros de evaluación son los puntos de referencia predeterminados con los cuales se comparan los resultados de la actividad académica a fin de determinar su valor. Puede ser: Normas estándares acertadas como ' criterio veraz e incontrovertible de lo que debe ser la institución. La norma se obtiene a partir de comportamiento más frecuente de la entidad evaluada según análisis estadísticos o Los parámetros pueden ser también objetivos cualitativos o metas cuantificables establecidas con anterioridad y que deben Ser alcanzados por la entidad en cuestión; otros tipos de parámetros son los creados por los propios actores de la entidad educativa evaluada, en los cuales se ponderan tanto variables contextuales como de la dinámica académica. .

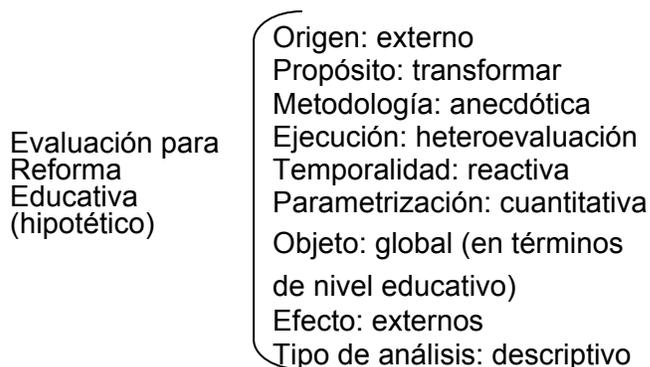
7. La aplicación de instrumentos de evaluación puede hacerse en objetos particulares del quehacer educativo institucional (currículum, aprovechamiento escolar, administración, etcétera); pueden aplicarse también a dependencias que se agrupan según actividades comunes (sectores). En ambos casos, los resultados obtenidos tienden a calificar, de manera automática, a toda la institución. Por último, la evaluación es global cuando se consideran todos los aspectos involucrados en la naturaleza de la institución y se considera a la universidad como un todo organizado y coherente.

8. Los efectos educativos que pueden evaluarse pueden ser internos, externos o mixtos; el último de éstos se considera cuando la universidad pretende desarrollarse en cuando menos dos dimensiones: una, el de su propia transformación, probando ser campo de experimentación de usos sociales renovadores. y otra, la de su injerencia en la transformación social misma.

ORIGEN (VOLUNTAD)	EXTERNO	NORMAS POLÍTICAS	CONSENSUAL
PROPÓSITO	CERTIFICACIÓN	JUSTIFICACIÓN	TRANSFORMACIÓN
METODOLOGÍA	ANECDÓTICA	INFORMAL	FORMAL
EJECUCIÓN	HETEROEVALUACIÓN	HETEROEVALUACIÓN	AUTOEVALUACIÓN
TEMPORALIDAD	REACTIVO	INTERMITENTE	PERMANENTE
PARAMETRIZACIÓN	RANGO CUANTITATIVO (ESTÁNDARES)	OBJETIVOS METAS	CONTEXTUALES / AUTOGENERADOS
APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	PARTICULAR	SECTORIAL	GLOBAL
EFFECTOS EDUCATIVOS QUE SE EVALÚAN	INTERNOS	EXTERNOS	MIXTOS
TIPO DE ANÁLISIS	DESCRIPTIVO (CUANTITATIVO)	EXPLICATIVO	VALORATIVO

9. Los reportes de resultados en los estudios de evaluación pueden ser descriptivos, generalmente en forma de análisis estadísticos; explicativos, en donde simplemente se establecen relaciones causales sobre las variables que afectan a la entidad evaluada y por último puede realizarse un análisis valorativo de los resultados, es decir, se emiten juicios críticos acerca de la entidad estudiada

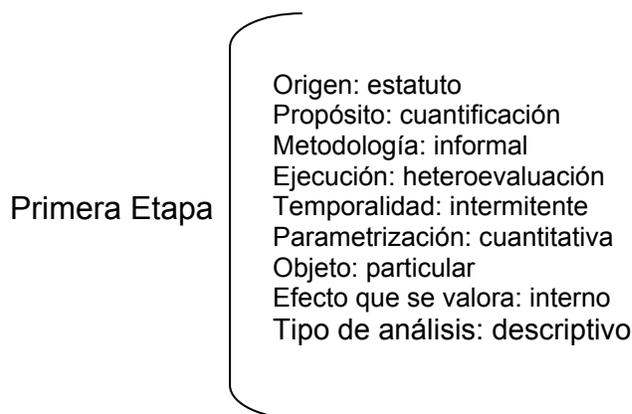
Las nueve categorías pueden relacionarse para diseñar Y crear modelos de evaluación institucional Por ejemplo, si las políticas gubernamentales están dirigidas a reformar un nivel educativo (i.e., primaria) para alcanzar mayor cobertura, el modelo que se podría aplicar sería:



CUADRO 1 TIPOLOGÍA DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

LA TIPOLOGÍA DE LA GÉNESIS CONCEPTUAL DE LA EVALUACIÓN

La génesis conceptual puede clasificarse según la tipología propuesta, para mostrar el grado de progresión técnica y conceptual. De esta manera; la primera etapa (la acreditación escolar) está caracterizada por las siguientes categorías:



La forma primigenia de la evaluación ha sido entonces: una práctica que se convirtió en lineamiento sobre la cual se legisló haciendo un uso autoritario de ella: su propósito ha sido certificar el aprovechamiento escolar: los procedimientos de evaluación son informales es decir cada evaluador propicia una forma particular de medición: el juicio que se emite es de un agente externo al año. Objeto de la evaluación: generalmente se realiza con intervalos de tiempo predeterminados y se hace una descripción cuantitativa del aprovechamiento. Este tipo de evaluación

solamente afecta al interior de la institución educativa.

La evaluación como serie de procesos de realimentación institucional presenta las siguientes características:

Segunda Etapa

Origen: lineamiento
Propósito: justificación
Metodología: formal
Ejecución: heteroevaluación
Temporalidad: reactiva
Parametrización: cuantitativa y por objetivos y metas
Objeto: sectorial
Efecto: interno
Tipo de análisis: descriptivo

Se observa en la segunda etapa cierto grado de avance técnico aunque teóricamente la evaluación sigue considerándose como una forma de medición de objetos y metas sustentado en análisis estadísticos elementales la evaluación se hace por un lineamiento o política administrativa de autoridades institucionales para determinar grados de eficacia de sectores (de subsistemas) o dependencias.

Esto propicia que la evaluación institucional sea desagregada en: evaluación académica evaluación administrativa evaluación financiera evaluación escolar etcétera aunque en la segunda etapa se tiende a diseñar paradigmas holísticos. El propósito (generalmente tácito) es justificar la permanencia de cierto tipo de actividades que se suponen esenciales, La justificación se da mediante el discurso proposicional desarticulado de las evidencias empíricas.

Uno de los problemas más recurrentes en estos paradigmas es el de los sistemas de informática elementales que llegan a restringir sus alcances.

La segunda etapa es la que caracteriza actualmente las prácticas de evaluación institucional principalmente en educación superior. Puede observarse que de hecho no se emiten valoraciones ni explicación de los efectos de la acción educativa: se evita la emisión de juicios de valor explícitos por lo cual se evita también el compromiso educativo. Véanse como ejemplo de estas afirmaciones los trabajos sobre evaluación dados a conocer en el Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Una opción ideal de modelo de evaluación esta caracterizada por:

Modelo ideal

Origen: consensual
Propósito: transformar
Metodología: formal
Ejecución: autoevaluación
Temporalidad: permanente
Parametrización: contextuales
Objeto: global
Efecto: mixto

La opción ideal de evaluación que llega a integrar las prácticas actuales y las transforma tiene ciertas condiciones para su concreción:

1. La comunidad Institucional debe tener \In proceso de apropiación del conocimiento de la materia. Es decir. conocer de manera inequívoca los alcances y limitaciones de las técnicas de evaluación. Ha sido frecuente. como se dijo antes. que las prácticas evaluativas. por las condiciones de instrumentación. sean prácticas restringidas en su objeto y en sus resultados, Se da el caso. también. de proyectos de evaluación muy ambiciosos que no consideran las estrategias políticas o técnicas indispensables para llevarlos a cabo con éxito.
2. Se debe desarrollar un ideario educativo, donde se plasme la concepción filosófico pedagógica de la institución. La posibilidad de una forma particular propia de evaluación, está dada por la clarificación idiosincrásica. De hecho todo evaluador tiene categorías axiológicas con las cuales califica las relaciones educativas: no obstante, la diferencia entre el estado actual de la evaluación, la evaluación participativa está marcada por el grado de claridad axiológica.
3. Ambas condiciones deben coincidir. Es decir, las categorías axiológica teórica y teórica-técnica, deben hacerse compatibles. El principio de la instrumentación tecnológica adecuada. rigurosa, eficiente. está medido finalmente por el germen valoral que lo fundamenta.

Finalmente, la cultura mexicana sus formas de educación los estilos particulares de organizar instituciones escolares. Determinaran las teorías y métodos más adecuados de evaluación.

BHOLA H.S. "Paradigmas y modelos de evaluación" en: La evaluación de proyectos, programas y campañas de alfabetización para el desarrollo" ed. Instituto de la UNESCO para la educación Santiago de Chile (1992) pp. 27-52

PARADIGMAS y MODELOS DE EVALUACIÓN

PRESENTACIÓN

Los diversos modelos de evaluación son divididos en esta lectura en dos grupos, ubicados de acuerdo con los paradigmas que los gobiernan, esto es considerando sus posiciones filosóficas e ideológicas que los crearon. Estos dos paradigmas se han denominado: paradigma racionalista y paradigma naturalista.

Además encontraron que los diversos modelos de evaluación se orientan hacia cada uno de los paradigmas que se presentan.

Algunos de los modelos revelaron los comienzos de ideas que han llegado a ser parte de la sabiduría convencional. Otros mostraron claramente cómo se apuntalan en los métodos y las técnicas que ahora son de uso frecuente. Aun otros pueden sembrar las semillas de la duda acerca de las cosas que todos daban como ciertas.

Entre los académicos y entre quienes ejercen la práctica de la evaluación existen diferencias de la manera de ver el mundo, debido a que en sus experiencias profesionales se han puesto en práctica modelos distintos de evaluación.

Al tratar de usar estos modelos no tenemos que buscar utilizar uno de ellos en forma pura y completa, debido a que pueden ensayarse mezclas de esto, según sea el caso y el ámbito donde se evaluará.

¿Qué es un paradigma?

Comencemos con la palabra "paradigma". Los significados que da el diccionario son pretenciosos. El paradigma se define como una lista ordenada, un cuadro de clases, un patrón o una fórmula que define el modo general en que deben colocarse los casos específicos de un cierto orden. En términos formales, se ha definido un paradigma como un sistema axiomático con un determinado conjunto de supuestos acerca de los fenómenos sobre los cuales se pretende indagar.

Kuhn¹⁷, en su estudio sobre las revoluciones científicas, definió de manera pintoresca

¹⁷ Kuhn, T.S. *The structure of scientific revolutions* Chicago: University of Chicago Press 1962.

un paradigma como la *ideología creativa* de los científicos, desde la cual ellos trabajan y la que les proporciona una posición lógica y metodológica particular que les permite producir conocimiento científico o socio-científico.

Así, los paradigmas de evaluación son las ideologías creativas de los evaluadores. Estos, paradigmas determinan el pensamiento y el comportamiento metodológico de los evaluadores: lo que ellos piensan sobre la naturaleza de la realidad; y cómo piensan que puede llegarse a establecer "afirmaciones fundamentadas", esto es, declaraciones dignas de crédito acerca de la realidad social que nos rodea. Hay dos paradigmas básicos de evaluación (e investigación) que analizaremos: el paradigma racionalista y el naturalista.

¿Qué es un modelo?

Definiremos ahora modelo. Formalmente un modelo es un conjunto de información: datos o principios agrupados de manera verbal o gráfica (a veces en forma matemática) para representar o describir alguna cosa, idea, condición o fenómeno. En un lenguaje menos formal, un modelo es la esencia del aprendizaje y el pensamiento de un especialista. presentado clara y brevemente. Los modelos son la progenie de los paradigmas. Es importante recordar esta relación de padre a hijo entre los paradigmas y los modelos. Así los modelos de evaluación pueden ser presentaciones verbales, en cuadros o gráficas, de los principios que han aprendido los evaluadores. Son la esencia de sus experiencias por separado desarrolladas en el marco de determinados paradigmas. En otras palabras son un conjunto de supuestos, un conjunto de valores, un conjunto de preferencias y un conjunto de procedimientos presentados como una unidad.

Finalmente, los evaluadores pueden hablar a veces de enfoques y de estrategias de evaluación. Estos no son más que métodos para comenzar o desarrollar un estudio, evaluativo. Presumiblemente, cuando un enfoque o una estrategia utilizada y sometida a prueba sucesivamente llegan a estandarizarse Y formalizarse, adquiere el status de modelo de evaluación.¹⁸

SECCIÓN A: Dos Paradigmas Básicos de Evaluación

Hay dos paradigmas básicos de evaluación en la alfabetización, la capacitación y el desarrollo.

18

En nuestra discusión en este capítulo el término "teoría" no ha sido definido ni explicado. Esto es así porque la literatura sobre evaluación habla con frecuencia de modelos de evaluación y pocas veces de teoría de la evaluación. Brevemente digamos que, en términos del status conceptual, la teoría cae entre el paradigma y el modelo. En su mejor sentido, la teoría es un conjunto de leyes y generalizaciones empíricas conectadas deductivamente. Un modelo es frecuentemente un diagrama esquemático que conecta la teoría con la práctica.

1. Evaluación Racionalista (ER) y
2. Evaluación Naturalista (EN)

Esta clasificación es completamente satisfactoria. El rótulo de evaluación racionalista, ER, se ha utilizado como sustituto de enfoques positivistas lógicos de la evaluación, aun cuando somos plenamente conscientes de que no comprende el conjunto total de supuestos del positivismo lógico y tampoco nos ayuda este rótulo a comprender que ahora se utilizan diferentes versiones del positivismo, ni que esté surgiendo una versión reacondicionada del positivismo lógico. Por otro lado, el rótulo de evaluación naturalista, EN, tampoco es muy satisfactorio. Sólo porque la EN se ofrece como alternativa a la evaluación *racionalista*. No debe concluirse que la naturalista es *irracional*. EN se emplea aquí como un término incluyente para un enfoque que es a la vez constructivo y colaborativo. Estos dos términos se explicarán más adelante. Aquí basta decir que ambos paradigmas

-ER y EN- son "científicos" aunque se diferencien en los supuestos que asumen sobre "cómo funciona el mundo" y "qué y cómo podemos aprender acerca del mundo".

El paradigma racionalista

Al paradigma racionalista también se le conoce como paradigma del positivismo lógico. Asume que la realidad existe "afuera" y cualquiera puede verla o experimentarla a través de los sentidos. En otras palabras, enfatiza [o explícito -lo que puede afinarse directamente y con certidumbre. Seguir este paradigma es tener una actitud "positiva" acerca de las afirmaciones que se hacen con respecto a la realidad, y depender de ser "lógicos" al derivar subsiguientes afirmaciones verdaderas sobre la realidad.

Sus tres características esenciales son: el *redaccionismo* -que las partes pueden separarse del todo para estudiarlas sin que haya cambios: *repetibilidad* -que lo que alguien ha descubierto puede repetido otro: y *refutación* -que lo que se afirma debe poder confirmarse o refutarse. La gran esperanza de quienes siguen este paradigma es, desde luego, generar afirmaciones a manera de leyes, universalmente generalizables.

A veces se le llama paradigma clásico porque ha sido usado por mucho tiempo, sigue reglas estrictas y se considera -aunque esto no sea necesariamente Correcto- como estándar y autorizado.

El paradigma racionalista sigue los métodos de las ciencias exactas algunas veces llamadas restringidas, como la física, la química y la ingeniería. Su ideal metodológico es usar muestras al azar y el experimento controlado. Bajo ciertas condiciones pueden

ser aceptados los diseños cuasi-experimentales¹⁹. El paradigma racionalista demanda una clara definición de los objetivos de evaluación y de las variables, un plan de muestreo, una instrumentación estructurada que genera datos cuantitativos, técnicas estadísticas para el análisis de los datos y generalización de los resultados.

El paradigma naturalista

El paradigma naturalista asume que la realidad no existe afuera para que cada quien la vea y la experimente de la misma manera, sino que el mundo se *encuentra* (como realidad objetiva) y se *elabora* (esto es, cada individuo lo construye socialmente). En efecto, la parte más importante de nuestra realidad es construida socialmente. El evaluador o el investigador busca encontrar los significados que las personas llevan en sí. El paradigma naturalista sugiere que el comportamiento humano sea estudiado tal como ocurre naturalmente, en ambientes naturales y dentro de su contexto total. En otras palabras, el paradigma naturalista es de naturaleza holista por su orientación y busca estudiar la realidad como un todo, sin dividirla artificialmente en partes y segmentos para ajustarla a la conveniencia del evaluador.

A veces se hace referencia a este paradigma como cualitativo y fenomenológico. Esto quiere decir que a diferencia del evaluador racionalista, el naturalista busca primero descubrir los fenómenos y luego ir en busca de métodos y modelos. El evaluador naturalista va en busca de comprender la situación específica que puede iluminar después otras situaciones similares. El evaluador naturalista no pretende obtener leyes generalizadas, sino *ideas perspicaces* que puedan transferirse de un contexto a otro.

En la indagación naturalista, los métodos empleados son los del antropólogo y el etnógrafo. El evaluador o investigador mismo constituye parte del fenómeno que estudia -no puede considerarse aislado objetivamente "fuera de" la realidad que estudia. El diseño de EN va surgiendo: aparece según el evaluador emprende diferentes pasos y sigue distintos procedimientos para recolectar datos significativos. Las muestras son propositivas más que aleatorias. Los instrumentos son siempre inestructurados y generan datos cualitativos. Se busca la aplicabilidad y adecuación de los resultados más que su generalización.

El paradigma racionalista versus el paradigma naturalista

No es posible incluir en el ámbito de esta monografía un análisis más completo de estos dos paradigmas. En el cuadro hemos resumido las diferencias entre estos dos paradigmas de evaluación a fin de que el lector pueda examinarlas cuidadosamente.

¹⁹ Aquí puede hacerse referencia al trabajo de Donald T. Campbell y Julian C. Stanley, *Experimental and quasi-experimental designs for researchers*. Chicago: Rand McNally, 1966

Ahora se sugiere que muchos de los puntos fuertes que se atribuyen a paradigma racionalista son meras suposiciones: algunas de éstas no tienen defensa conceptualmente, otras no pueden sustentarse en la práctica. Por ejemplo, con frecuencia es difícil seleccionar criterios apropiados para juzgar el mérito o el valor de los programas: y los evaluadores que usan el paradigma racionalista ocasionalmente terminan eligiendo criterios restringidos que se acomodan a sus planes experimentales. Las situaciones experimentales son en esencia incontrolables, a pesar de que se proclame lo contrario. Es casi imposible la selección aleatoria de las muestras. Los grupos que se estudian frecuentemente se eligen a sí mismos y son sistemáticamente diferentes unos de otros.

Es imposible estandarizar los tratamientos experimentales en diferentes lugares. Nunca se está seguro sobre qué es lo que se está comparando. Hay limitaciones en cuanto a la información que puede producirse al emplear este paradigma. Su utilización no produce información sobre proceso ni sobre los efectos netos de intervenciones distintas. Realmente se genera mucha información que no es útil y está "muerta de antemano

Existen, desde luego, muchas dificultades administrativas en la utilización del paradigma racionalista de evaluación. Las necesidades del programa y las de la evaluación racionalista frecuentemente van hacia direcciones diferentes. La elección entre grupos que recibirán o no recibirán tratamiento -y recursos para el desarrollo- no es un asunto fácil de decidir.

DIFERENCIAS ENTRE LOS DOS PARADIGMAS BÁSICOS DE EVALUACIÓN

El Paradigma Racionalista	El Paradigma Naturalista
<p><u>Raíces Filosóficas</u> Positivista Reduccionista Libre de valores</p>	<p>Fenomenológico Holista Cargado de valores</p>
<p><u>Orientación teórica</u> Somete a prueba la teoría existente Relaciones causales</p>	<p>Usa teorías bien fundamentadas Relaciones plausibles Conformación mutua y simultánea</p>
<p><u>Diseño</u> Experimental o cuasi-experimental para asegurar objetividad y validez</p>	<p>El diseño surge (o se desenvuelve) en el Paradigma Naturalista</p>
<p><u>La situación de la evaluación/I</u> En el laboratorio o controlada</p>	<p>Temáticos Análisis de contenido de entrevistas, documentos y observaciones</p>
<p><u>Muestreo</u> Aleatorio Tamaño predeterminado</p>	<p>Descriptivo, interpretativo Típicamente un estudio de caso</p>
<p><u>Orientación metodológica</u> Orientación hacia los objetivos Cuantitativa</p>	<p>Intuiciones acerca de covariaciones naturales de los acontecimientos Ideas perspicaces, analogías</p>
<p><u>Instrumentos</u> Estructurados, frecuentemente intervencionistas Se busca que sean estandarizados e independientes o sesgos del evaluador</p>	<p>Resultados divergentes</p>
<p><u>Referencia por datos exactos</u></p>	<p>Realidades múltiples o una construcción negociada de la realidad en su contexto</p>
	<p>Es responsivo, adaptable, el énfasis es holista y humaniza la actividad evaluadora</p>
	<p>El evaluador puede perderse en las complejidades de la vida real, puede carecer de habilidades interpersonales y perceptibilidad individual, por lo cual puede terminar haciendo afirmaciones poco significativas, <u>basadas en meras impresiones.</u></p>

El Paradigma Racionalista

Análisis de los datos Típicamente estadísticos

Informe Estadístico-analítico

Naturaleza de las declaraciones de Verdad Leyes generalizadas

Resultados convergentes conducentes a hacer predicciones
Realidad tangible única

Puntos fuertes

Proporciona buenas estimaciones de las diferencias, variaciones y correlaciones cuando las variables, realmente, pueden ser definidas apropiadamente y pueden establecerse controles razonables

Puntos débiles

El buscar acomodar las preguntas de evaluación a los métodos y modos de análisis aceptables puede llevar a escoger preguntas triviales y artificiales y obtener resultados triviales e inútiles.

Las cuestiones sobre confiabilidad y validez

Con demasiada frecuencia las discusiones sobre la evaluación racionalista (ER) y la naturalista (EN) dan lugar a discusiones sobre su validez y confiabilidad. ¿Son objetivos los datos recogidos? ¿Son válidos? ¿Son confiables? Ahora se acepta

ampliamente que hacer estas preguntas con estas palabras es juzgar la EN contra los estándares de la ER. Desde un punto de vista práctico esto no es justo, y desde el nivel conceptual es absurdo.

Lincoln y Guba²⁰, en su libro más reciente, han analizado los diversos aspectos del *rigor* tal como se aplican a los dos paradigmas básicos de la evaluación. Ellos plantean que tanto el racionalista como el naturalista pueden ser científicos y rigurosos, en sus propios términos. Ellos sugieren que los términos apropiados para juzgar que tan buena y confiable es la EN son diferentes de los que se usan para la ER, como se muestra en el siguiente cuadro:

TÉRMINOS RACIONALISTAS y NATURALISTAS APROPIADOS PARA DISTINTOS ASPECTOS DEL RIGOR

Aspecto	Término Racionalista	Término Naturalista
Valor de verdad	Validez interna.	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa/ generalización	Adecuación
Consistencia	Confiabilidad	Verificabilidad
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

¿Qué paradigma deben elegir los evaluadores de Programas de desarrollo, educación y capacitación?

El paradigma racionalista ha logrado grandes, victorias en las ciencias exactas. Ha producido investigaciones que han borrado enfermedades de la faz de la tierra y ha puesto al hombre en la luna.

Tanto éxito obtuvo este paradigma que los científicos sociales (sociólogos, psicólogos, economistas, educadores y aun antropólogos) quisieron imitar el paradigma "científico" del físico y el químico. Usaron el paradigma racionalista como venganza ¡Les hizo sentir realmente científicos! Por muchos años aprendieron el método racionalista y lo enseñaron en la mayoría de los departamentos de ciencias sociales de las universidades.

Durante los últimos veinte años se ha llegado a caer en la cuenta de que el paradigma racionalista ha llevado a los científicos sociales a sentirse bien pero no necesariamente

²⁰ Lincoln, YvonnaS y Guba, Egon G. *naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA:Sage, 1985

a obtener buenos resultados. Hemos descubierto que demasiadas veces la vida social no encaja en el modelo experimental. Al tratar de controlar las variables, segmentamos el comportamiento humano de una manera que no es natural y realmente cambiamos la naturaleza misma del comportamiento humano que se estudia. La agregación de puntales y el tratamiento estadístico de los datos puede parecer elegante e impresionar favorablemente, pero los resultados han sido triviales y engañosos. En el comportamiento humano el contexto es importante. No tenemos que estudiar el comportamiento solamente, sino el comportamiento en-contexto.

La mayoría de las veces el paradigma naturalista resulta más apropiado para el estudio del comportamiento humano. Después de haber sido rechazado como subjetivo y cualitativo, está siendo cada vez más aceptado. Según su metodología se vaya clarificando y se avance en las técnicas de análisis de los datos, el paradigma naturalista de evaluación encontrará un lugar adecuado en la metodología de la evaluación.

¿Deberá siempre utilizar el evaluador el paradigma naturalista para la evaluación del impacto amplio de los programas de desarrollo, alfabetización de adultos y capacitación para el desarrollo? La respuesta es: si no siempre, casi siempre. El consejo que ha dado Lee J. Cronbach parece ser útil. Cronbach²¹ señala que en el mundo de la educación y el cambio social uno se encuentra con dos contextos diferentes: el contexto del control, en el que el evaluador no puede controlar la situación social para ajustarse a las necesidades de la evaluación (por ejemplo: el estudio de los movimientos de los ojos al mirar un afiche instructivo de tamaño grande); y el contexto de la acomodación en el cual el evaluador no puede controlar la situación social para ajustarse a las necesidades de la evaluación sino acomodarse él mismo a las realidades existentes (por ejemplo: el estudio de la frustración la agresión entre los niños en un parque de juegos). En los contextos que se pueden controlar, que tal vez no sean muchos, es correcto usar el paradigma racionalista. En los contextos de acomodación, sin embargo, tendría más sentido el paradigma naturalista porque, por definición, este paradigma no busca perturbar las realidades como naturalmente existen.

SECCIÓN B: Modelos de Evaluación

Sobre el trasfondo de estos dos paradigmas generales, los especialistas han propuesto muchos modelos diferentes de evaluación. Pero ¿por qué hay tantos modelos de evaluación? ¿No hay una sola forma correcta de hacer la evaluación?

Antes, en este capítulo definimos un modelo como lo esencial del aprendizaje y el conocimiento de un especialista, establecido de manera clara y parsimoniosa para comunicarlo entre los profesionales y los que ejercen la práctica. Hay muchos modelos de evaluación diferentes debido a que los distintos especialistas han pasado por experiencias diferentes al aprender y hacer la evaluación y al reflexionar sobre sus experiencias han utilizado diferentes puntos de vista y valores.

²¹ Cronbach, Lee J. et al Towards reform of program evaluation. San Francisco: Jossey-Bass 1980

Los modelos de evaluación también difieren porque han surgido en diferentes situaciones en que se desenvuelven los programas: dentro de la educación formal o dentro de situaciones de educación extra-escolar y no formal: y en situaciones de salud mental en un país industrializado o dentro de la educación para la vida familiar en el contexto de un país en desarrollo.

Finalmente, y lo más importante es que los modelos de evaluación son diferentes porque los especialistas han introducido consideraciones de Valor adicional en su elección inicial de los paradigmas. Algunos modelos de evaluación enfatizan una visión más sinóptica de la evaluación, sugiriendo que no sólo evaluemos el comportamiento de los llamados beneficiarios sino también el nuestro. Algunos modelos de evaluación sugieren que se emplee la imaginación en las evaluaciones de modo que no dependamos sólo de fríos cálculos. También los hay que sugieren que las consecuencias no previstas de las acciones de los programas pueden ser tan importantes como las que se esperaban y se anticiparon. Por lo tanto, el modelo de evaluación debe poder acomodar tanto las consecuencias anticipadas como las que no se esperaban. Algunos proponen que la evaluación sea realizada como una defensa y confrontación. Otros sugieren la evaluación participativa, en la cual tanto los fines como los medios son determinados participativamente por todos los implicados organizadores profesionales y beneficiarios.

Se puede observar claramente que los valores dirigen el desarrollo de los modelos de evaluación durante los últimos veinte años: (1) hay una utilización exclusiva o complementaria de las estrategias naturalistas; y (2) existe un movimiento hacia la inclusión de los beneficiarios de los programas en el diseño y la ejecución de las evaluaciones. Las palabras claves son holista y participativa.

A continuación se analizarán algunos de los modelos de evaluación a los que se hace frecuente referencia en la literatura. Las discusiones serán breves. En este libro incluimos esta discusión por dos razones: una educativa y otra política. El agente de desarrollo o de la alfabetización debe tener alguna idea de que modelos de evaluación existen y cuáles son sus características. Esto es para su formación. Pero también hay una razón de tipo político. Un agente alfabetizador también debe poder justificar su elección de uno o varios modelos y debe poder sustentada frente a un especialista externo. ¡No debemos permitir que los técnicos y especialistas nos intimiden con el uso de nombres y frases poco familiares!

Se discutirán los siguientes modelos brevemente:

1. El modelo orientado por objetivos de Tyler
2. El modelo de experimentación social
3. El modelo CIPP y la cuadrícula EIPOP
4. Las dos caras de la evaluación
5. La evaluación responsiva
6. El modelo de evaluación discrepante

7. La evaluación transaccional
8. La evaluación libre de metas
9. Los enfoques investigativos
10. La evaluación iluminativa
11. La evaluación por expertos
12. El modelo de la evaluación como defensa
13. El modelo de evaluación participativa, y
14. El modelo de evaluación como estrategia para la situación específica (3-S).

1. Evaluación orientada por los objetivos

Este modelo se asocia al nombre de Ralph Tyler y es tal vez el más antiguo de los modelos de evaluación disponibles.

La evaluación que se realiza bajo este modelo busca hacer comparaciones entre los "resultados esperados" y los "resultados reales". En otras palabras, los niños o adultos participantes en un programa o proyecto se examinan para ver si se han logrado los objetivos referidos a la adquisición de formas particulares de pensar, sentir y actuar. En términos prácticos, la evaluación se equipara con las pruebas.

Hay puntos importantes en este enfoque, que se centra en los resultados, un concepto que se entiende con "facilidad. No hay necesidad de definir grupos experimentales y de control, con lo que generalmente se desorganiza la rutina diaria en las escuelas y en las comunidades y cuya puesta en marcha puede ser costosa. Las mediciones reflejan objetivos claramente establecidos, por lo cual la confiabilidad no es una gran preocupación. Mientras que las pruebas inicialmente son referidas a criterios, pueden adquirir funciones con referencia a normas si se hacen comparaciones entre diferentes situaciones consistentemente.

Sin embargo, este modelo tiene serias desventajas. La información generada por las pruebas es demasiado estrecha para constituir una base sólida y amplia para juzgar el mérito o valor del programa total. La información generada por el modelo es Terminal. Da pie a que su utilización directa para mejorar el programa sea muy poca.

2. El modelo de experimentación social

Este es un modelo que busca experimentar con grupos sociales ya existentes. La sociedad se convierte en laboratorio.

En la modalidad experimental clásica, el evaluador que usa este modelo elige dos grupos, uno que recibe el tratamiento experimental y otro que no lo recibe. Los conceptos metodológicos esenciales son: distribución aleatoria. Control tratamiento y comparación. Los proponentes del modelo han sugerido también los que se conocen como diseños cuasi-experimentales, los cuales se supone que se ajustan mejor a las

realidades del mundo real. Sin embargo, recientemente sus mismos proponentes han, planteado serias dudas con respecto a los diseños cuasi-experimentales.

3. El modelo Contexto-Insumos-Procesos-Producto (CIPP) y la red EIPOL ²².

El modelo CIPP se asocia con frecuencia con el nombre de Daniel L. Stufflebeam, quien lo ha usado en distintos estudios evaluativos.

De acuerdo con este modelo, el único propósito de la evaluación es producir información útil para las decisiones. Empleando la metáfora del sistema y sus cuatro parámetros (contexto, insumos, procesos, productos), el modelo habla de cuatro tipos de evaluación para proporcionar información referida a cuatro tipos de decisiones:

1. Evaluación de contexto - para proporcionar información sobre la situación' y poder tomar decisiones de planificación
2. Evaluación de los insumos - para tomar decisiones de programación como diseño de proyectos alternativos y decisiones sobre personal.
3. Evaluación de los procesos para tomar decisiones relacionadas con la metodología y la ejecución, y
4. Evaluación de los productos para evaluar el impacto y tomar decisiones sobre reciclaje.

El modelo CIPP cuando se propuso por primera vez combinaba el vocabulario de sistemas con la investigación formal con su énfasis en la clarificación de las necesidades de decisión en la evaluación, la observación estructurada y la tradición de aplicar pruebas de rendimiento en las escuelas. El modelo adoptó los criterios de validez interna y externa, con fiabilidad, objetividad, pertinencia, importancia, alcance, credibilidad, oportunidad, permeabilidad y eficiencia de la información evaluativo producida. Se le ha criticado por mostrar poca preocupación por los valores. Algunas versiones recientes del modelo han tratado de superar algunas de estas críticas.

En la cuadrícula EIPOL. Ravinda H. Dave ²³ dividió el "resultado" del lenguaje de sistemas (llamado el "producto" en el modelo CIPP) en dos partes: (i) los resultados del aprendizaje y otros resultados "intermediarios" del programa y (ii) los erectos a largo plazo del programa en los dominios educativos y socio-económico. Así los cuatro parámetros del sistema (contexto, insumos, procesos, productos) se convierten en cinco dimensiones o fases de la evaluación, que son: la de la situación ambiental. la de los

²² Por la inicial en ingles de las dimensiones de la evaluación que considera la situación ambiental(E) los insumos(I) los procesos(P) los resultados inmediatos (O) y los efectos a largo plazo (L)

²³ Dave, Ranvindra H “ A built-in Sistem of Evaluation for Reform Projects and Programmes in education” International Review of Education Vol. 26 N 4, pp. 475-482, 1980

insumos, la de los procesos, la de los resultados inmediatos y la de los efectos a largo plazo. Combinando estas dimensiones con las cuatro fases principales del ciclo de un proyecto (.pre-planificación, ejecución, asimilación) se genera la llamada Cuadrícula EIPOL.

4.- El modelo de las dos caras de la evaluación

Este modelo se asocia al nombre de Robert E. Stake. Se llama así porque Stake habla de dos semblantes o caras de la evaluación: la descripción y el juicio.

Este modelo se relaciona directamente con la evaluación de los efectos en términos de los objetivos establecidos e implica completar dos matrices de datos como sigue:

	Matriz Descriptiva		Matriz de juicio		La tarea del evaluador es encontrar datos para todas las celdillas
	Intenciones	Observaciones	Estándares	Juicio	
Antecedentes (Insumos)	x	X	x	x	
Transacciones (Procesos)	x	X	x	x	
Resultados	x	X	x	x	

en la tabla para comparar las observaciones con las condiciones y juzgarlas en términos de los estándares convenidos entre los organizadores del programa y los evaluadores. Se debe anotar que en el vocabulario de sistemas los antecedentes son insumos y las transacciones son procesos. En su puesta en marcha, el modelo ha usado muestras aleatorias estratificadas para recoger información específica en combinación con el método de estudio de casos.

Este modelo ha llamado la atención de los evaluadores respecto a la necesidad de definir estándares sobre los cuales puedan hacerse juicios, aunque el modelo mismo no ha resuelto el problema de la especificación de los estándares.

5. La evaluación responsiva

Con posterioridad, Stake se ha desplazado hacia el concepto de Evaluación Responsiva, un modelo de evaluación que se acerca más a las evaluaciones transaccional y naturalista. No es pre-ordenada (esto es, no esta previamente definida por el evaluador, como especialista) sino que responde a las necesidades reales de las audiencias que requieren la información. No se focalizar en las intenciones del programa sino en las actividades reales Su perspectiva es múltiple y utiliza las comunicaciones que naturalmente ocurren entre todos los implicados. No sólo busca recoger información sino captar el espíritu y el misterio del fenómeno en estudio. Por lo

tanto es informal y reiterativa Y enfatiza las descripciones fuertes. Como puede observarse es un enfoque muy humanista de la evaluación.

6. El modelo de la discrepancia

Este modelo fue propuesto por Malcom Provus, quien definió la evaluación como el arte de describir una discrepancia entre lo esperado y lo ejecutado en un programa.

Los principios básicos del modelo son: los estándares la ejecución y la discrepancia. La tarea es comparar la ejecución con los estándares para determinar la discrepancia y así poder juzgar el valor o la adecuación de un objeto.

El modelo sugiere también que busquemos las discrepancias en términos de cinco aspectos diferentes de un programa:

1. El diseño del programa
2. Su instalación
3. El proceso de ejecución
4. El producto, y
5. El costo

Superficialmente el modelo parece algo racionalista, pero no lo es. En realidad, humaniza la evaluación y la hace responsiva por la manera como aplica los conceptos de estándares, ejecución y discrepancia. Por ejemplo, el evaluador ni establece estándares ni juzga las comparaciones entre estándares y ejecución, sino que solamente recoge los datos sobre la ejecución e indica las discrepancias. Es el cliente quien debe fijar los estándares aunque el evaluador le ayude a esclarecer la estructura del diseño del programa y, así, a establecer estándares apropiados. El cliente deberá señalar que tipo de información le será más útil para tomar decisiones y debe hacer los juicios sobre las discrepancias.

Mientras que reconoce la utilidad del método experimental en algunos casos, el modelo muestra preferencias por los métodos descriptivos de la historia y la antropología y el método de estudio de casos de la sociología y la psiquiatría. Por su énfasis relativo en métodos naturalistas, sugiere que los evaluadores trabajen en equipos de modo que puedan confrontar las percepciones individuales y cuestionar los estándares que se aplican para escribir las discrepancias.

El modelo pretende .suministrar permanente información a los que toman las decisiones sobre la ejecución de un programa en marcha. También pretende proporcionar información que tiene una relación directa de uno-a-uno con las decisiones que realmente se toman. No obstante, los recursos requeridos para aplicar efectivamente este modelo son considerables en términos de personal tiempo y dinero.

7. La evaluación transaccional

El modelo transaccional de evaluación tiene sus raíces en la psicología transaccional, la cual considera la percepción y el conocimiento como procesos de transacción. Estas transacciones ocurren entre individuos concretos en situaciones concretas; y el evaluador como observador, es siempre parte del conjunto de transacciones. El modelo se asocia al nombre de Robert M. Rippey, quien ha desafiado a los educadores y capacitadores para que se concentren en los procesos educativos -el programa, la clase y la escuela- más que en las calificaciones obtenidas por IQS estudiantes.

Se centra en rendir cuentas sobre las responsabilidades -se pide a los agentes de cambio que se estudien a sí mismos, sus roles, los sistemas en los cuales desempeñan esos roles y los sistemas más amplios que constituyen el entorno de los sistemas en que se producen los cambios. Las metodologías recomendadas son informales. En palabras del mismo Rippey²⁴.

Una comparación con evaluaciones sumativas y formativas tradicionales muestra que el objetivo de la evaluación es diferente: el sujeto de la evaluación es el sistema, no el cliente o los servicios que el sistema ofrece. Las variables se relacionan con los aspectos sociales, psicológicos y comunicativos del sistema más que con los objetivos manifiestos. La información se devuelve en forma continua al sistema. El evaluador mismo es una parte más del sistema en funcionamiento. Las consideraciones convencionales de confiabilidad, validez y objetividad no son tan importantes como las de oportunidad, pertinencia y los efectos observables de generar información evaluativa. En primer lugar, la evaluación intenta transformar la energía conflictiva del cambio en actividad productiva para clarificar los papeles de las personas involucradas en los cambios que produce el programa, no para generar nuevos conocimientos o para atribuir causalidad.

Deben hacerse notar los supuestos que se utilizan en el modelo transaccional de evaluación con respecto al paradigma básico y las posiciones de valor adicionales introducidas en el modelo. Es, en efecto, un modelo con una carga grande de valores. Enfatiza en la información sobre relaciones y nos exhorta a ser sensibles a las consecuencias no esperadas. También implica que la evaluación sea realizada colectivamente por los protagonistas y diseñadores de un programa de cambio y por los representantes de aquéllos a quienes probablemente éste afecte.

8. La evaluación libre de metas

La idea de una evaluación libre de metas fue introducida por Michael Scriven. Él señaló que con nuestro énfasis sobre las metas establecidas, nuestra búsqueda se había centrado completamente en los efectos esperados -efectos que queríamos crear

²⁴ Rippey, Robert M, ed *Studies in transactional evaluation* Berkeley CA: McCutchan 1973 pp. 3-4

bajo las metas aceptadas del programa. Este enfoque llegó a ser tan excluyente' que con frecuencia desarrollamos una visión como por entre un túnel: buscar la evidencia de los efectos esperados y no ver nada más.

El sugirió que debíamos buscar los efectos reales del programa, los que realmente hubieran ocurrido, ya fuera que hubiesen sido intencionales o no. Pensaba que esto podría hacerse si concebíamos una evaluación libre de metas, independientes de los objetivos establecidos para el programa. Entonces podrían combinarse los resultados de la evaluación centrada en objetivos y la evaluación libre de metas. El uso de una evaluación libre de metas no debe sugerir una evaluación en el así llamado "estilo responsivo". En efecto, Scriven es muy entusiasta de la evaluación sumativa y se interesa por las comparaciones que los consumidores puedan utilizar. También sugiere que hagamos más evaluación del personal (esto es, de los maestros, trabajadores de campo. etc.) y que las personas rindan cuentas de sus responsabilidades.

9. Enfoques investigativos a la evaluación

Jack D. Douglas⁹ ha analizado los métodos de los investigadores o los detectives para mostrar como las estrategias investigativas podrían usarse para exponer la verdad acerca de las personas en situaciones sociales.

El modelo investigativo no supone la existencia de un mundo de cooperación, apertura 'y veracidad, sino de información errada, evasivas, mentiras y enfrentamientos. Por eso, sugiere estrategias para captar una situación de evaluación, infiltrarse, construir relaciones amistosas y de confianza y usarlas en un proceso continuo de prueba y control.

El modelo *modus operandi* sugerido por, Michael Scriven es también método investigativo para estudiar relaciones de causa-efecto a través del examen secuencial. Este método reconstruye los procedimientos del historiador, el detective, el antropólogo y el ingeniero que apunta hacia los problemas. Este modelo se propone como sustituto de los enfoques experimentales y cuasi-experimentales cuando las situaciones de campo piden su utilización. En esencia, el método implica generar cadenas hipotéticas de eventos causa-efecto y eliminar aquellos que haya sido imposible que sucedieran. Este es, desde luego, el método característico del detective.

10. La evaluación iluminativa

Este modelo evolucionó como un claro rechazo al modelo de evaluación, "agrícola-botánico" enraizado en el paradigma científico. Se afirmaba que los grupos y comunidades no podían asignarse al azar a tratamientos como se hacía con las fincas Y los terrenos agrícolas, y que a los seres humanos no se podía administrar

⁹ Douglas, Jack D. *Investigative social research*. Beverly Hills, CA: Sage, 1976.

tratamientos similares al de sembrar semillas en un terreno. En todo caso, los datos cuantitativos generados por el modelo agrícola-botánico sólo proporcionaban descripciones parciales del fenómeno.

Parlett y Hamilton ¹⁰ construyeron este modelo iluminativo sobre la base de dos consideraciones importantes:

1. Los sistemas de instrucción, una vez adoptados, se convierten en sistemas vivos. Los sistemas vivos no se ajustan a las descripciones que se presentan en los catálogos. Ocurren modificaciones importantes en los programas entre como se dibujan en el taller a como se ponen en práctica realmente.

2. Los programas de capacitación y desarrollo no pueden separarse del ambiente de aprendizaje en el cual se realizan. Los actores en este ambiente y las estructuras del medio ce constituyen en partes del sistema de instrucción.

Aunque retienen el uso de los métodos de muestreo y los cuestionarios y pruebas estructuradas. Parlett y Hamilton atrajeron nuestra atención hacia los métodos naturalistas centrados en la descripción y la interpretación. Las tres etapas en el proceso de evaluación sugieren incluir: (a) la observación de la situación educativa; (b) la selección de temas mediante un enfoque progresivo y una indagación intensiva; y (c) el análisis y la explicación.

11. La evaluación por expertos

El modelo de evaluación por expertos propuesto por Elliot W. Eisner ¹¹ rompe claramente con el paradigma científico y rescata la tradición estética de las artes. Eisner dice que la enseñanza es un arte, y la escolarización un artefacto cultural. Entonces, ¿por qué no hacer evaluación al estilo de los entendidos? El afirma que, en efecto, sólo un experto que ha pasado toda una vida en el campo puede proporcionar evaluaciones mediante el uso sistemático de la sensibilidad perceptiva, la organización de la experiencia previa y la refinación de ideas perspicaces o intuiciones que serian imposibles de obtener de otra forma.

Eisner sugiere dos conceptos interrelacionados: (1) la experiencia en la educación (2) la critica educativa para desempeñar las tareas de la evaluación educativa. La

¹⁰ Parlett, M. Y Hamilton, D. "Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovatory programs". Occasional Paper. N° 9. Edinburgh: Center for Research in the Educational Sciences, University of Edinburgh, 1972. Ver también Richards, Howard, *the Evaluation of Cultural Action. An Evaluative Study of the Parents and Children Program (PPH)*. Londres: Macmillan. en asociación con el International Development Research Centre, 1985.

¹¹ Eisner Elliot W. *Educational Imagination: The design and evaluation of school programs*. New York, NY: Macmillan, 1979.

experiencia constituye el medio a través del cual pueda reorganizarse la forma del contexto y sus configuraciones interiores de modo que puedan tomarse decisiones inteligentes acerca del contexto. La crítica educativa es el arte de la revelación a través de la descripción, la interpretación y la evaluación.

La metodología que combina la experiencia y la crítica no es de manera alguna simple o romántica, y ciertamente, puede ser sistemática y rigurosa. Los críticos de la educación pueden aprender a buscar las cualidades permeables de la educación en las clases y en situaciones de capacitación; y pueden aprender a buscar los significados de indicios ocultos. Las cuestiones de confiabilidad y validez pueden manejarse por la *corroboración estructural* (validación mutua de una parte de los datos por el resto, siendo sustentada la totalidad por las partes que la constituyen); y por la *adecuación referencial* (la existencia de una relación entre lo que dice el crítico educativo y el objeto de su crítica) También es posible hacer generalizaciones en el sentido de que la crítica en educación llevará a procesos más refinados de percepción en situaciones sucesivas; y suscitará nuevas anticipaciones en la mente del evaluador.

Los informes de críticas educativas se asemejan algo a los estudios de caso, pero los estudios de caso en forma de críticas educativas son diferentes en el sentido de que la crítica misma es una forma de arte. Como descubrimiento crítico, un informe educativo crítico crea una imagen vívida, que comunica a los lectores una comprensión de las realidades educativas

12. El modelo de la evaluación como defensa

Este modelo es también llamado modelo de evaluación entre adversarios o modelo judicial. Como lo sugieren estas denominaciones el modelo utiliza procedimientos casi judiciales para conducir la evaluación. Es característico que se permita a dos grupos de personas, unos a favor y otros en contra de un programa, defender posiciones opuestas ante un jurado educativo respecto a los asuntos que van surgiendo y son seleccionados para el juicio. Se establecen las reglas y procedimientos probatorios y se permite el interrogatorio para comprobar lo declarado anteriormente. Es un juicio educativo con participación de un jurado.

Los proponentes del modelo citan varias ventajas del mismo: permite a los evaluadores desarrollar y utilizar procedimientos explícitos para generar y evaluar las estrategias de programas alterativos; proporciona un registro de las decisiones para luego establecer responsabilidades; no sólo acomoda los datos sino también las percepciones opiniones sesgos Y especulaciones y puede implicar en el juicio a una gran variedad de interesados.

Por otra parte, hay quienes han encontrado serias fallas en el modelo pues dicotomiza las posiciones en "pro" y en "contra" del programa. En la vida real desde luego, no hay

sólo dos sino muchos aspectos que considerar sobre un mismo asunto. El modelo convierte la evaluación en un evento competitivo. Como se decide de qué lado estarán los grupos tirando al aire una moneda, con frecuencia los "abogados" no se asignan bien y ocurre que no hay convicción sobre las posiciones que defienden. Las habilidades de los jueces y los jurados son muy variables.

Debido a los muchos aspectos negativos del modelo y los altos costos que implica organizar el juicio, el formato que presenta "un caso en la corte" se ha transformado en "audiencias aclaratorias". Se han eliminado los jurados, aunque todavía es usual emplear una especie de panel. Se puede llamar a testigos expertos que sirvan para sustentar posiciones en pro o en contra. Puede haber interrogatorios para comprobar declaraciones. Así se aclaran muchas cuestiones pero las decisiones sobre preferencias y modificaciones se deja que las hagan quienes escuchan a las partes.

13. El modelo de evaluación participativa

Frecuentemente se asocia el nombre de Paulo Freire el educador brasilero y autor de *La Pedagogía del Oprimido* (New York: Herder and Herder, 1972¹²) con la evaluación y la investigación participativas. En esta área los evaluadores diseminados por todo el mundo han realizado gran cantidad de trabajos durante los últimos diez años. Se han establecido redes de investigación participativa y se han llevado a cabo estudios evaluativos cuyos resultados han sido publicados.

La investigación o la evaluación participativa no son un esfuerzo científico de los profesionales sino un recuento existencial profundo de una experiencia en que toman parte todos los interesados conjuntamente, en colaboración. Los educandos se convierten en evaluadores y estos en estudiantes: Se decide en forma participativa acerca de las metas, los fines, los estándares y las herramientas de la evaluación. Cada participante contribuye con datos personales y recoge parte de los datos que deben obtenerse. Se emprende en forma colectiva, el análisis de los datos. Los juicios también se emiten colectivamente.

En su discurso en el Instituto de Educación de Adultos de la Universidad de Dar es Salaam, en 1972, Paulo Freire presentó los posibles pasos para una metodología participativa:

1. El equipo de evaluación (o investigación) debe familiarizarse con investigaciones y evaluaciones realizadas previamente, sin importar los métodos utilizados en las mismas.
2. El equipo debe delimitar geográficamente el área de acción, aunque desde el

¹² Participatory research: Development and issues". A special issue of *Convergence*. Vol. XIV, N° 3, 1981.

punto de vista cultural no hay fronteras.

3. El equipo debe identificar las instituciones oficiales y organizaciones populares existentes en el área seleccionada y hablar con sus dirigentes.

4. El equipo debe decir honestamente a los líderes que ellos han venido a proponer la posibilidad de que *todos los* miembros de esa comunidad participen en las discusiones y trabajen conjuntamente

5. Si los líderes aceptan, el equipo de evaluación debe celebrar reuniones no sólo con los líderes de las distintas instituciones sino también con otras personas que de alguna manera estén relacionadas con esas instituciones

6. El equipo deberá discutir con la comunidad lo que se requiere para las reuniones, en las cuales pueden encontrarse unas treinta personas a diario o semanalmente para las discusiones. Estas reuniones pueden involucrar a casi todos los habitantes de la comunidad y prolongarse durante varias semanas. Lo importante es obtener la percepción que tiene la comunidad como una totalidad.

7. En esta etapa sociólogos, psicólogos, educadores y lingüistas deberán incorporarse al equipo de investigación o evaluación y visitar a cada grupo. Deberían registrarse las discusiones efectuadas en cada reunión. Debe instarse a que la gente hable si guardan silencio. de lo contrario, el papel del equipo debe ser sólo de asesoría. Uno de los miembros de la comunidad debe presidir estas reuniones.

8. Puede discutirse sobre muchos temas diversos como la justicia, la educación, el gobierno, la industria; pero todos referidos a las personas en el contexto de realidades concretas

9. Cuando, los grupos más pequeños creen haber agotado los tópicos seleccionados para las discusiones cada grupo debe escribir sus conclusiones y presentarlas en sesión plenaria. Los relatores en dichas sesiones deben ser miembros de la comunidad, no los especialistas del equipo. Los trabajadores deben convertirse en intelectuales. Debe haber una discusión colectiva de cada uno de los informes de los grupos.

10. El equipo de evaluación debe hacer ahora un estudio crítico de las conversaciones de la gente. Este estudio debe ser interdisciplinario. Deben determinarse los diversos niveles en que la gente percibe la realidad y resolverse todas sus implicaciones. Esto no deben hacerlo los científicos sociales por su cuenta sino con los miembros de la comunidad.

11. Junto con la gente de la comunidad, el equipo de evaluación debe ahora hacer un borrador de una propuesta para emprender las acciones subsiguientes.

El programa no debe resolverse para la comunidad sino *con* ella.

Con lo anterior debe quedar claro que la evaluación participativa no puede distinguirse del diagnóstico de necesidades o la concientización de la comunidad. También se diluye la distinción entre, evaluación e instrucción. La evaluación participativa proporciona a los participantes mayores oportunidades de elevar su nivel de conciencia y consolidar su sentido de poder y auto-valoración.

Como se señaló anteriormente, el Consejo internacional para la Educación de Adultos ha trabajado mucho en la evaluación participativa y ha establecido una red de evaluación participativa a escala mundial. Sin embargo, no parece que haya habido desviaciones significativas de tipo metodológico. Los métodos han mantenido más o menos el espíritu de la lista de pasos propuestos por Paulo Freire y presentados aquí.

14. El modelo de evaluación (3-S) ¹³ como estrategia para la situación específica

Antes de presentar nuestro modelo de evaluación 3-S, recordemos a los lectores que es inútil buscar *el* modelo de evaluación o una forma correcta de evaluar la alfabetización, la capacitación, o el desarrollo. Como nos ha advertido Cronbach, un modelo puede ajustarse al "contexto del control" y otro al contexto de la acomodación" Un agente alfabetizador puede estar usando más de uno de los modelos presentados aquí, en el contexto de un solo estudio evaluativo.

Otro punto importante que debe recordarse es que los modelos no se utilizan como fórmulas. Los modelos son *para pensar*. Raras veces le darán un conjunto de procedimientos cuyos pasos no puedan cambiarse. Si así lo hacen probablemente conducirán a cometer errores.

El modelo 3-S, el cual analizaremos a continuación, es un conjunto vacío que nos permite seleccionar el modelo apropiado o la combinación adecuada de modelos y enfoques que se vaya a usar en un programa o estudio evaluativo. La esencia de su concepción es la siguiente: no comience con un modelo de evaluación, sino con un problema. Analice el problema e identifique sub-problemas, piense acerca de cómo el problema o sus partes pueden desenvolverse con el transcurso del tiempo; y, finalmente, piense en el medio en el cual se desarrollará la evaluación. Las diferentes partes del problema de evaluación probablemente requerirán la utilización de distintos modelos y enfoques. Podrá ser necesario hacer una encuesta y un estudio de caso en profundidad. Podrán requerirse pruebas de rendimiento de los educandos y análisis de contenido de documentos.

Las exigencias de tiempo pueden demandar tomar el pulso al programa mediante

¹³ De las iniciales de las palabras en inglés Situation, Specific y Strategy.

apreciaciones rápidas aun cuando idealmente, hubiese sido mejor hacer una evaluación más sistemática. Finalmente, el evaluador puede encontrarse en una situación en la cual no' tenga calculadoras ni colegas que puedan ayudarle con el análisis de grandes cantidades de datos numéricos, donde no haya fotocopiadoras o mimeógrafos, o no se tenga papel para duplicar los instrumentos necesarios. Este modelo nos ayuda a pensar sobre las estrategias que habrá que seleccionar en situaciones especiales de la vida real, sobre cómo hacer una "segunda mejor selección" cuando la mejor no es posible.

En otra publicación ¹⁴ hemos enunciado los siguientes pasos en la puesta en práctica del modelo

3-S:

1. Articular las relaciones de fines y medios en el programa de cambio que se va a evaluar.
2. Generar perfiles de necesidades de información y asuntos relacionados con la evaluación.
3. Desarrollar una agenda de evaluación específica para la situación
4. Elegir metodologías y técnicas realistas apropiadas

El modelo 3-S ha influido en los enfoques de la planificación y la gestión de la evaluación que se presentan en este libro.

Cosas para hacer o para pensar

1. ¿Cuál de los dos paradigmas básicos analiza. dos en este capítulo tiene más posibilidad de generar la información más útil en su programa de desarrollo, de alfabetización o de capacitación para el desarrollo? ¿O tendrá usted que usar una mezcla de ambos?
2. ¿Cuál o cuáles de los modelos descritos en este capítulo considera usted personalmente que le podría ser más útil actualmente? ¿Qué más le gustaría saber sobre este modelo para poder utilizarlo?
3. ¿Ha podido usted encontrar algún estudio evaluativo terminado que se ajuste del todo a alguno de los modelos descritos en este capítulo?

¹⁴ Bholá, H.S. *Evaluating functional/ literacy*. Amersham, Bucks, U.K.: Hulton Educational Publications Ltda., 1979. Páginas 25-33.

**MUNICIO Pedro “Evaluación y calidad: Dos conceptos nuevos” en:
Herramientas para la evaluación de la calidad. Ed. Praxis España (2002) pp.
175-196**

EVALUACIÓN Y CALIDAD: DOS CONCEPTOS NUEVOS

La razón de esta diferencia es sencilla, aunque compleja de explicar: el mundo desarrollado está cambiando sus paradigmas, ha comenzado una nueva época histórica que tiene que hacer frente a nuevos desafíos y, en consecuencia, están apareciendo nuevas formas de entender la organización y nuevas soluciones.

Uno de los cambios radicales que se han producido es la toma de conciencia de las personas, de cada uno, de la gente, de la sociedad y de su protagonismo en el gobierno de su vida, de sus instituciones y de su propio destino. Este protagonismo conlleva un efecto inmediato: la distinta Calidad de las cosas, de los proyectos, de los servicios, de las instituciones y de todo cuanto demandamos, recibimos o utilizamos. No necesitamos y no queremos que venga el burócrata del ministerio, el especialista de la institución o el vendedor de la empresa a decirnos qué es lo bueno, lo aconsejable, lo que debemos hacer o lo que nos conviene. La situación no es ni mejor ni peor que la anterior, es sólo distinta y, en consecuencia, hay que afrontada de una forma diferente desde las instituciones educativas.

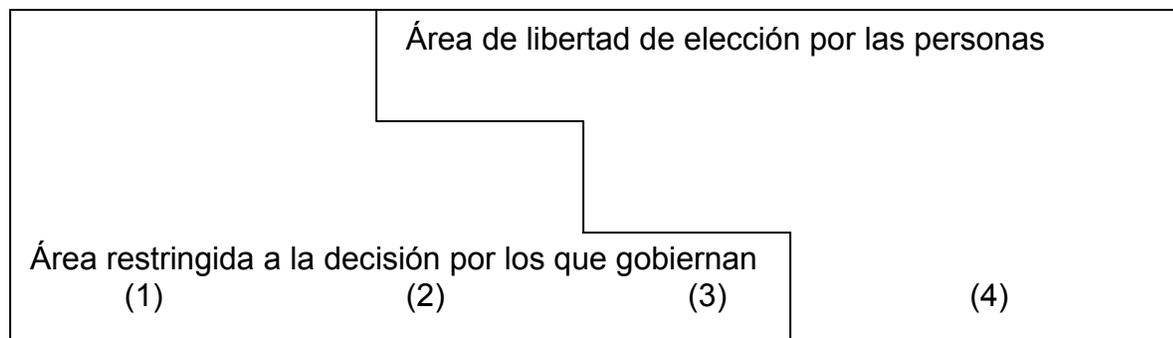
Si a este posicionamiento social se unen las transformaciones del sistema educativo y el débil asentamiento de convenciones democráticas y cívicas en aquella parte de la población que mayores cambios ha experimentado, es lógico encontrar en las instituciones educativas situaciones de conflicto, de falta de convivencia y de no aprendizaje.

La nueva época exige un acercamiento desde otra perspectiva para dar respuesta a los nuevos problemas. Esto supone dar un giro completo a la forma de ver la realidad y aceptar, como decía Einstein, que "los nuevos problemas no pueden ser resueltos desde el mismo nivel de pensamiento que los ha creado". El enfoque de la Calidad Total, en que se basa la colección donde aparece este libro, trata de llenar este espacio y dar respuestas a la nueva situación.

El nuevo concepto de Calidad

Conviene repetir que el nuevo concepto de Calidad (con mayúsculas, para diferenciada de la tradicional) forma parte del paradigma social de las sociedades avanzadas. En él se considera que los ciudadanos tienen capacidad de elegir en su vida personal y pública (por ejemplo, cómo visten, dónde viven, quién debe gobernados o qué educación quieren). Esto no es obstáculo para entender que junto a esta filosofía de vida coexiste en culturas menos desarrolladas la creencia de que a las personas se les puede dejar que elijan "cosas" materiales, como la ropa [algo que en el extremo izquierdo (1) del continuo del gráfico también se niega, como sucedió en la China de Mao], y que crean que eligen otras cosas (aunque en la realidad se trate de falsas elecciones), lo que deja claro que ciertos bienes, como la educación, que suponen la creación de la capacidad de elegir, no deben estar en disposición de ser elegidos. Para este pensamiento (2), todavía ampliamente extendido, la decisión debe quedar en manos del Estado, es decir, en manos del partido o del grupo que tiene el poder, que elabora currículos y metodologías obligatorios diseñados en favor de sus propios intereses.

En el gráfico que aparece a continuación sólo en la parte derecha del continuo se permite a las personas elegir su educación. En la opción (3) se admite que hay algunos aspectos que no son de elección individual, por formar parte de la normativa común aceptada por la amplia mayoría de los ciudadanos.



La evolución del concepto de calidad ilustra la evolución de la cultura de los países y muestra el momento histórico en el que éstos se encuentran, aunque en la realidad se superponen los valores, creencias y principios de cada modelo. Desde el siglo XVIII al XX la calidad está centrada en los productos y sus características, e inevitablemente la determinan los que tienen el poder: los especialistas, los empresarios y los políticos (como antes había estado en manos de la nobleza y la iglesia).

A partir de los años sesenta del siglo XX el desarrollo social y económico propicia un cambio de la situación, que se consolida en los años noventa. La calidad pasa a ser determinada por los clientes (usuarios, compradores, pacientes, estudiantes, etc). La nueva revolución científica, social, cultural y tecnológica se ha puesto en marcha, de la

misma forma que en el siglo XVI comenzó la revolución con las aportaciones de Copérnico, Galileo, Newton, Guttenberg y tantos otros. La diferencia esencial es que ahora es más rápida y tiene una mayor capacidad transformadora.

Hasta el final de la primera mitad del siglo XX el concepto de calidad de la educación va perfilándose y ampliándose de manera que, junto al cumplimiento de los requisitos (los objetivos de aprendizaje, por ejemplo), se añaden como parte de la calidad los materiales (estudiantes y recursos didácticos) y el proceso (metodología y actuación de los profesores). Poco a poco la escolarización aumenta y la preocupación por la calidad se desarrolla en todos los tipos de organizaciones debido a los fallos del sistema, que produce un permanente fracaso escolar. La evaluación aparece como una actividad nueva e imprescindible.

De forma paralela al "control de calidad" que se establece en las organizaciones industriales, los ministerios de Educación de todos los países crean cuerpos de inspectores de enseñanza, se desarrollan pruebas objetivas y se crea una gran variedad de tipos de tests. El control de calidad parte del principio de que los estudiantes, los medios o el proceso, incluidos ahora en el sistema de calidad, pueden estar fallando y es necesario controlados periódicamente. Además de los exámenes finales, se establecen las pruebas iniciales diagnósticas y los exámenes trimestrales.

El siguiente paso se da cuando se van descubriendo las causas que producen el fracaso. Las instituciones educativas, como el resto de las organizaciones, comienzan a reglamentar su funcionamiento para evitar los fallos y garantizar los resultados. Se inicia el período de "aseguramiento de la calidad" y se introducen nuevos elementos en el concepto de calidad, como el diseño del programa (para cada grupo de alumnos) y las especificaciones del desarrollo (los contenidos u otros componentes). El aseguramiento va más allá del "control" de la etapa anterior, ya que se refuerza la importancia del proceso a través de un seguimiento, evaluación y corrección continuos. Las nuevas condiciones introducidas en el concepto de proceso (diseño y especificaciones) suponen el reconocimiento de que no existe calidad en algo si no es "adecuado para el uso" (una silla para trabajar no sirve para ver la televisión, ni un programa de educación básica puede tener las mismas especificaciones y diseño para adolescentes que para adultos). La introducción del concepto de "adecuación para su uso" es lo que por primera vez da protagonismo al usuario en la definición de lo que tiene o no calidad. La educación piensa en la persona como centro individualizado del aprendizaje con sus propios estilos cognitivos, sus ritmos, su maduración, etc. y, a partir de aquí, se desarrolla la educación personalizada. Hasta este momento los profesionales "de dentro" de las instituciones determinaban "técnicamente" y de forma generalizada lo que era o no calidad. A partir de este momento comienza a pensarse en el estudiante como protagonista del aprendizaje, como "decisor" real del valor de la formación.

En la década de los setenta comienza a difundirse el término "Calidad Total" como el de un método de gestión cuyo objetivo es incrementar la satisfacción de los usuarios y

responder a sus necesidades a través de la mejora de los productos y servicios y, como consecuencia, de la organización. Esto da lugar a un sistema de gestión diferente al existente durante el anterior paradigma. Las situaciones se ven desde el exterior con una perspectiva diferente y los problemas dejan, por tanto, de tener las mismas referencias que en la época anterior.

El movimiento avanza en las empresas durante los años ochenta y algunos centros educativos se incorporan a él a lo largo de los años noventa. Se opera un cambio importante al dar entrada en la nueva visión a los "clientes" y a los "proveedores" y al establecer una cadena básica en la que ambas figuras aceptan papeles de provisión y recepción en función del rol desempeñado. La institución tiene que conseguir productos y servicios que cubran las expectativas de los clientes. La Calidad ha dejado de estar centrada en los productos o servicios para poner especial énfasis en la satisfacción y el valor percibido por el cliente. Se afirma que todo lo que afecta a los clientes forma parte de la Calidad y, por tanto, toda la institución afecta a la Calidad. El cambio es radical, porque la clave está en los que reciben (directa o indirectamente) los servicios, que son los que determinan si éstos tienen o no Calidad. Los profesionales gestionan la Calidad pero ésta se establece de "fuera a dentro", no de "dentro a fuera" como antes.

Los sistemas de evaluación institucional

Como no podía ser de otra forma, la acción de la sociedad sobre las estructuras de poder también ha alcanzado a los centros educativos y ha comenzado a tomar cuerpo, entre otras cosas, en los sistemas de evaluación. Aunque pueden establecerse pequeñas variantes, coexisten tres sistemas de evaluación de centros educativos (que denominamos administrativo, político y de expertos) y está extendiéndose el nuevo sistema basado en la Calidad Total. Cada uno de ellos es incompatible con los otros, aunque puedan encontrarse algunos elementos comunes. Cada sistema utiliza datos diferentes y responde a planteamientos propios del contexto cultural en que se ha desarrollado. El profesor, interesado en analizar la Calidad de su centro, no puede mezclar los procesos o los instrumentos de valoración, porque esto le conducirá a resultados confusos e inadecuados.

En los países latinos la tradición centralizadora y estatista generó a lo largo de los dos últimos siglos un sistema de instituciones educativas en las que el gobierno central establece las normas de funcionamiento. El centro educativo se concibió como una institución que financiaba el Estado, como parte de su estructura para dar servicios sociales. En consecuencia, la regulación de su actividad y de los recursos necesarios para su mantenimiento es pieza clave del gobierno y de sus sistemas de control. Ambos elementos se centralizan con el doble pretexto de estandarizar el sistema para lograr la igualdad entre los ciudadanos y de utilizar mejor los recursos.

La evaluación de los centros educativos desde este punto de partida da lugar a un sistema de regulación *ex-ante* desde el exterior, que denominamos administrativo. La

evaluación no va más allá del contraste entre la realidad y la norma y pocas veces identifica especiales desviaciones, ya que éstas son fáciles de corregir por los responsables de la planificación, que son al mismo tiempo evaluadores. Ni los directivos ni los profesores toman decisiones en este proceso; sólo intervienen pidiendo sistemáticamente más actividades y más recursos (lo que les da más poder). El crecimiento del sistema y de los recursos (independientemente de su inutilidad o concepción) representan una alta calidad.

La administración pública establece los requisitos del sistema educativo a través de leyes, estatutos o normativas periódicas. El centro educativo sólo debe tener en cuenta los mínimos establecidos, de manera que un programa o una titulación obtienen una evaluación satisfactoria si cumple con los requisitos previos (número de profesores, instalaciones, horarios, condiciones de inscripción de alumnos, etc.). No se tiene en cuenta el valor de la formación que ofrece, los estudiantes que encuentran empleo, la satisfacción del aprendizaje, el impacto social que produce o el conocimiento interno generado.

El sistema administrativo pretende ofrecer un servicio igual a todos los ciudadanos. Su evaluación se basa también en esta premisa, ya que la estructura del sistema está muy formalizada (no existe individualización) y, en consecuencia, actúan como variables independientes que no influyen en los resultados (las variables reales son exógenas al sistema, como el nivel socio-cultural de las familias y los valores que éstas utilizan). Cuando en estos centros educativos se pretende introducir elementos de evaluación de los otros sistemas de gestión, la reacción más frecuente es el conflicto interno por el desajuste con la normativa y con los valores del sistema, lo que provoca nuevos problemas y aporta pocas soluciones reales.

Los informes de evaluación en este sistema son, en realidad, memorias que se reducen a estadísticas en torno al empleo de los recursos y a las actividades realizadas. De las comparaciones y las *ratios* pueden obtenerse niveles de utilización de los recursos y conclusiones generales de eficiencia y productividad en función del número de titulados, prácticamente el único dato de resultados disponibles en el sistema. Con todo, el inconveniente de estos informes es su utilización posterior, muy limitada tanto para el centro educativo como para las autoridades evaluadoras. En el proceso final de regulación entran en juego un gran número de factores sociales y económicos que condicionan la efectividad de cualquier decisión y la mejora del sistema.

Como reacción a la insatisfacción producida por el sistema administrativo, se han desarrollado dos tendencias opuestas. Una de ellas, poco descrita como tal en la literatura de evaluación, es la que denominamos "política". Su característica esencial es estar establecida sobre la base del sistema administrativo, pero utilizando los principios específicos de quien detenta el poder en su propio beneficio. El modelo político no se fundamenta en los aspectos cuantitativos y estadísticos de lo administrativo, sino en lo "cualitativo", que equivale a correspondencia con la ideología de quien gobierne la educación.

La otra tendencia de evaluación de centros está basada en el control de los centros educativos a través de los profesores o de las asociaciones de profesores, directivos o instituciones. Es una evaluación de los expertos realizada desde dentro con sus propias reglas de juego. La evaluación no es impuesta desde el exterior, como en los sistemas administrativo y político, sino decidida y aceptada por el mismo centro educativo como demostración de que la institución reúne los requisitos de calidad exigidos por expertos y profesionales. El sistema no excluye las revisiones administrativas públicas, pero entiende que éstas son trámites legales que cubren requisitos, como la sanidad de las instalaciones o la seguridad social del personal, pero que no garantizan la calidad de la institución, del mismo modo que la autorización de una fábrica de ordenadores no garantiza la calidad de su servicio ni de sus productos.

Las versiones más conocidas de estas tendencias son denominadas de "acreditación" y han sido desarrolladas inicialmente en los países anglosajones, que han gozado siempre de un gran componente de descentralización pública.

En el sistema administrativo el poder se ejerce regulando los recursos. En el sistema profesional es el poder cultural, ejercido por los miembros influyentes, el que actúa sobre los procesos institucionales. En el sistema administrativo la evaluación positiva es un acto necesario, aunque rutinario, mientras que la autoevaluación por los pares del centro educativo es voluntaria. La acreditación, al utilizar un equipo de contrato externo, busca el reconocimiento del entorno y de aquellos que directa o indirectamente apoyan o financian su actividad.

En el sistema administrativo la evaluación es externa, decidida y realizada por inspectores o funcionarios del organismo público del que depende el centro educativo, mientras que en el sistema de expertos la decisión es interna y la ejecución es mixta, puesto que al trabajo detallado y profundo de autoevaluación le sigue la valoración externa. La aportación del sistema profesional se centra en la triple perspectiva que aportan los evaluadores con su conocimiento del objeto evaluado, el contraste que ejercen los miembros de otras disciplinas, que también conocen el centro educativo, y las aportaciones de los miembros de otros centros educativos que tienen otros datos y experiencias de calidad para contrastar el estudio.

Frente a esta descripción ideal no puede pasar desapercibido que este sistema de evaluación tiende a difuminar los problemas, a resaltar los aspectos positivos y a poner el énfasis en los datos en los que están interesados los miembros de los equipos de evaluación y los directivos de la institución. Pero, sobre todo, los informes son un reflejo de la posición personal docente e investigadora, con escasa atención a la visión de los estudiantes y de las personas y organizaciones del entorno que reciben la acción del centro educativo. La evaluación en este sistema está ligada necesariamente a lo que los profesionales consideran que es la calidad, algo que, con gran frecuencia, se confunde con sus propios intereses.

El cuarto sistema de evaluación, poco utilizado todavía en los centros educativos, se está desarrollando a lo largo de esta década como respuesta a los cambios sociales. Está enfocado a considerar el centro educativo como una institución al servicio de la sociedad, la cual debe tomar directamente sus decisiones, sin más intermediarios que los que gestionan la institución. Esto no presupone que el Estado o los profesionales dejen de ejercer sus funciones, sino que se los considera como parte de la institución o de los clientes a los que el centro satisface y se considera, asimismo, que sus necesidades y demandas no deben estar en contradicción con las necesidades y demandas de los demás, ni con la oferta que el centro educativo puede hacer.

El sistema es, en principio, una respuesta al cambio de época, más allá de los cambios aparentes que con distinto ritmo se están produciendo en los países de nuestro entorno, diferencias que son inevitables entre los grandes bloques socioculturales (Estados Unidos, Unión Europea, América Latina). Paralelamente, y dentro del mismo proceso, el sistema es una respuesta al nuevo concepto de Calidad que ha ido ganando terreno al apoyar el crecimiento socioeconómico. Aunque en educación existen pocas realizaciones basadas en el sistema, ya se dispone de una amplia literatura al respecto y sobre todo de la experiencia de los premios EFQM, Baldrige o Demming y sus adaptaciones.

El nuevo sistema responde a necesidades y objetivos diferentes, refleja el nuevo paradigma cultural, una forma distinta de ver las claves de la educación institucionalizada basada en la necesaria interdependencia entre sociedad y centro educativo y el nuevo concepto de Calidad, propio de una sociedad que demanda con urgencia mejores y más completos servicios. El nuevo sistema no rechaza las exigencias administrativas iniciales ni los controles de acreditación posteriores, siempre que sus consecuencias no se conviertan en fines perversos contra la Calidad.

Las características del nuevo sistema

Muchos países están haciendo frente simultáneamente a la masificación de los centros educativos, a la imposibilidad de mantener el ritmo de crecimiento de los recursos y a la adaptación al cambio de época. Con independencia de los cambios formales de poder (la estrategia de pasar el poder aparente de las autoridades estatales o locales de educación a la dirección de los centros educativos y a los docentes), en la mayoría de los países los fallos de Calidad se hacen más evidentes y graves dentro y fuera de las instituciones. La demora en afrontados o la insistencia en mantener el sistema sólo agrava la situación y hace más difícil su solución.

Se puede observar que en muchos casos se han puesto en marcha mecanismos para asegurar la Calidad estableciendo principios y procesos facilitadores del cambio, adaptados a las condiciones de las instituciones y sus entornos. Están desapareciendo los enfoques y diseños parciales y se extiende la tendencia a adoptar enfoques más sistémicos y comprensivos respecto a la Calidad.. Esto es más evidente en las

instituciones que dependen de su prestigio y del éxito de sus servicios (cursos, programas, investigaciones, asesoramientos) para mantener su posición.

El intento de introducir el nuevo sistema se percibe en la mayoría de las instituciones educativas, aunque la rigidez estructural y normativa haga, en muchos casos, difíciles o imposibles las decisiones para su mejora global. Considerado el panorama actual de una forma global, se pueden apreciar tres causas directas de la reacción:

- ▲ Las nuevas demandas y necesidades sociales.
- ▲ La creciente competitividad de los nuevos centros.
- ▲ La obligación de rendir cuentas a la sociedad.

Cada una de estas causas tiene un peso específico distinto según la posición de la institución y su marco jurídico. Sin embargo, la suma conjunta de las tres es la que, una vez alcanzado el umbral de la crisis, provoca la necesidad de entrar en el nuevo paradigma de la Calidad.

Nuevas demandas y necesidades sociales

Ésta es la razón más profunda en el despertar de la verdadera conciencia social de muchas instituciones de educación, hasta ahora ancladas en la cultura funcionarial, en la rutina impuesta por la masificación estudiantil o en la consideración de la enseñanza como una actividad secundaria. Aunque en los fines de los centros educativos aparece reflejada la dedicación a la sociedad, más bien parece que los centros se han dedicado hasta ahora a imponer sus exigencias a la sociedad.

Parece que poco a poco los centros educativos se implican en proyectos de desarrollo, no tanto por aplicar sus conocimientos sino por apoyar las demandas de la sociedad y de sus estudiantes. Hospitales, fundaciones culturales, equipos de investigación, proyectos de desarrollo comunitario, organizaciones de voluntariado social son formas y actividades de apoyo habituales en la mayoría de los centros educativos, sólo frenadas por las limitaciones de recursos.

Paralelamente, los rápidos cambios sociales, tecnológicos y económicos obligan a evaluar los programas, las estrategias y los procesos, readaptándolos para asegurar que puedan servir a las demandas del exterior. No puede olvidarse que a lo largo de los últimos cincuenta años muchas organizaciones empresariales han adquirido conocimientos avanzados, tanto en tecnología como en recursos, que superan a los centros de enseñanza y ponen en peligro su papel de poseedores del conocimiento. Ante ello, los miembros de la comunidad educativa sienten la imperiosa necesidad de seguir ocupando el puesto relevante de guía social que siempre han tenido, aunque ahora la situación es más difícil porque hay que adaptarse a los cambios de la nueva época y a la interdependencia con el entorno.

Competitividad con otros centros educativos

La noción de competitividad ha dejado de ser irrelevante en la educación a medida que han ido apareciendo nuevos centros públicos y privados. Los estudiantes hablan de la inutilidad de estudiar ciertas carreras o materias y saben que en unas instituciones se puede aprender más que en otras o que los conocimientos que en ellas se imparten son más valorados por las empresas. La demanda de ingreso en unos centros es superior a la de otros y la selección de los estudiantes se convierte en un requisito de Calidad. Hay centros que se ven obligados a recibir alumnos rechazados por otros e, incluso, a quienes no tienen conocimientos básicos, interés y aptitudes para seguir sus estudios con éxito.

Hay una búsqueda de buenos estudiantes por parte de los centros. Los anuncios en la prensa se multiplican, tratan de captar alumnos y ofrecen alternativas para su diversidad. Cada vez son más los que incorporan características o medidas relacionadas con la forma en que garantizan la Calidad (tamaño de las clases, instalaciones, bilingüismo, orientación y apoyo al estudiante, etc.), al mismo tiempo que ofrecen referencias a indicadores formales de Calidad institucional, como la posición de la institución en un *ranking* de centros educativos, el hecho de estar acreditados por una organización de prestigio o de tener una certificación de Calidad (como ISO 9000/2000).

Rendimiento de cuentas ante la sociedad y las instituciones financiadoras

En otros casos, el rendimiento de cuentas ha sido la razón del cambio y ha tenido una poderosa influencia en el establecimiento de enfoques más comprensivos hacia la Calidad. El movimiento ha sido desordenado y las presiones han condicionado la evolución, incluso por la intervención de los medios de comunicación.

La disminución de recursos para la educación y la decidida intervención de la administración pública o de las instituciones sociales han provocado una mayor preocupación por la relación entre los recursos utilizados y los resultados obtenidos. El rendimiento de cuentas se ha ligado directamente a indicadores de Calidad que ponen en evidencia los cambios y mejoras introducidas en el sistema. Además, algunas veces, especialmente cuando se establecen sistemas de autonomía para el centro, los organismos que financian la enseñanza han comenzado a relacionar los fondos públicos asignados con la comprobación de los niveles de educación alcanzados.

Los principios de Calidad

El nuevo paradigma requiere una respuesta de los centros diferente a la que han

aportado la administración, los políticos y los expertos a lo largo de los dos últimos siglos. No se trata de buscar adaptaciones y arreglos a las disfunciones actuales que muestran los tres grupos de problemas descritos anteriormente. El cambio de época es un cambio radical que presenta situaciones diferentes con componentes distintos.

Muchas soluciones que se ponen en marcha no funcionan porque se están aplicando a situaciones para las que no fueron creadas. El modelo de autoevaluación de la Red Universitaria de Evaluación de la Calidad (explicado en el último capítulo) se sitúa dentro de una nueva respuesta que se enmarca en seis principios específicos del sistema de Calidad Total:

1. Adecuación a las necesidades, intereses y expectativas de los afectados, tanto internos como externos a la organización.
2. Participación e implicación de todas las personas y todos los equipos en la programación, la ejecución y la evaluación de la Calidad.
3. Búsqueda de la mejora permanente a través de la prevención, la evaluación y la corrección automática del sistema.
4. Gestión basada en hechos y datos debidamente registrados y estructurados.
5. Apoyo sistemático y compromiso del equipo directivo hacia y con la Calidad a través del proceso de gestión.
6. Todas las actividades de la educación tienen relación con la Calidad, no sólo las que influyen directamente en el producto educativo.

Precisiones para valorar la Calidad

Cuando una azafata recibe la reclamación de un pasajero porque su bandeja de la comida no tiene cubiertos, el lector de un libro descubre que unas páginas no están impresas, el ama de casa se da cuenta de que el lavavajillas no deja limpios sus platos, o el profesor comprueba que sus alumnos no tienen los conocimientos previos necesarios para poder seguir su asignatura, se están descubriendo fallos de calidad que tienen su origen en momentos anteriores de la actividad y en contextos determinados. No sirven análisis neutros con modelos generales. Una adecuada valoración de la Calidad exige una doble perspectiva de análisis: las características del proceso y el momento considerado y la organización productora.

Las características y el momento del proceso analizado

Retrocediendo a través del proceso del que forman parte estos incidentes, se observa que en todas las organizaciones (sean industrias, bancos, hospitales, hoteles o centros educativos) hay una cadena de proveedores agentes que realizan actividades y van completando partes del producto o servicio que constituye el objetivo final. En esta cadena intervienen miembros de la organización (internos) o de otras organizaciones (externos). Cuando uno de ellos no cumple con las tareas asignadas o sus tareas no se corresponden con el propósito final, se produce un fallo que tiene repercusiones

negativas a lo largo del proceso y que, probablemente, dará lugar a un producto o servicio que no cumplirá los requisitos demandados por el último receptor para quien ha sido diseñado.

Este enfoque trata de mostrar que la solución de los problemas de Calidad se logra, con frecuencia, al dividirlos en partes e identificar las variaciones o diferencias que se producen en cada una de ellas. Esto obliga, en primer lugar, a definir cuáles son los procesos existentes, sus partes y los pasos que componen cada parte. En segundo lugar, cuáles son los requisitos que se deben alcanzar para dar por concluido un paso y cómo se puede medir el cumplimiento de los requisitos. Y, en tercer lugar, cuál es la conexión establecida entre los distintos pasos (información, entrega, solución de dificultades, alternativas, etc.).

Al definir la Calidad o tratar de identificar y solucionar los problemas que provoca la no Calidad es necesario situarse en el conjunto del proceso y fijar la parte que se toma como referencia. Pero lo que diferencia la Calidad en su visión actual es la conexión de cada una de las partes del proceso con el cliente. No se trata, pues, de la Calidad de un aspecto en sí mismo según la valoración del experto, sino de la relación de ese aspecto con el producto final que satisface las necesidades del cliente. Se puede hablar de cuatro tipos de Calidad, cada uno de ellos medido con herramientas distintas.

1. Calidad de la definición del producto o servicio

Comprende esencialmente la identificación y selección de necesidades de los clientes (pacientes, estudiantes, empresas, trabajadores, usuarios) y de las condiciones del contexto en que se va a utilizar ese producto o servicio. El primer componente de la Calidad es la adecuación de la definición del producto o servicio a las necesidades de quien va a utilizarlo.

2. Calidad del diseño

La Calidad del diseño es una medida de ajuste del producto o servicio a los requisitos demandados por los clientes. No es de Calidad una silla por sus materiales, sino por su adecuación para ver la TV o para trabajar en la oficina. La diferencia está en el diseño. Un programa de matemáticas (diseño de una ejecución futura) puede ser válido (en cuanto a Calidad) para alumnos de estilo cognitivo convergente pero inadecuado para alumnos divergentes.

3. Calidad de la realización

Se busca la Calidad en la conformidad entre los requisitos o especificaciones del diseño y el producto o servicio acabado. Lograr esto supone la existencia de requisitos de diseño y la condición de ser sobrepasados en la realización. Pero, además, implica haber realizado bien las tareas adecuadas y no haber realizado tareas inadecuadas. Ésta es la única etapa de Calidad específicamente interna y su conexión con el cliente

viene a través del diseño y, posteriormente, por su aceptación por el destinatario.

4. Calidad de los efectos

En esta parte final del proceso la Calidad se analiza prioritariamente desde los receptores externos. Los efectos se reflejan en la satisfacción de los receptores, en el valor que perciben en el producto o servicio, en el desarrollo que ha producido en la organización y en su impacto social. Los efectos se valoran por los que reciben el producto o servicio (de una forma directa o indirecta), por la misma institución (que se ve afectada por los procesos y resultados) y por la sociedad, que recibe las consecuencias.

La organización productora

Para el análisis de la Calidad es necesario hacer algunas matizaciones sobre la organización productora. Hay notables diferencias entre los servicios públicos y los privados o entre las organizaciones industriales y de servicios. No es válido aplicar normas específicas de una forma indiscriminada.

Las organizaciones públicas y privadas

Las organizaciones privadas, que ofrecen productos o servicios son "casi" libres en su actuación. La relación entre el creador y productor del servicio y el cliente/usuario es directa y este último está en condiciones permanentes de recordar al creador la importancia de sus necesidades. Si el productor no atiende al cliente, la demanda decrece, muchas relaciones se rompen y la organización tiene que desaparecer. En el servicio público a los usuarios se les impone el servicio, les guste o no, sea para ellos beneficioso o perjudicial. Paralelamente, el servicio es gratuito o con un precio que no cubre el coste real. A quien facilita el servicio probablemente no le interesa la Calidad, ya que significaría más trabajo, más presiones y menos tiempo libre. Tampoco obtendría ninguna ventaja por preocuparse por mejorar la Calidad porque no contaría con más presupuesto, más sueldo o recompensa, o más colaboradores. El cliente que no recibe un servicio satisfactorio tiene pocas opciones para cambiar y, si éstas existen, descubrirá en el cambio los mismos u otros inconvenientes.

En todos los casos hay que entender que el cliente no es sólo el usuario directo del servicio, sino que, en ciertos casos, como en una prisión, en la policía o en la judicatura, los clientes de primer nivel son los ciudadanos quienes fijan sus necesidades y en función de los cuales se ha creado el servicio, no los convictos, los delincuentes o los acusados. El problema en las organizaciones públicas es que la Calidad se da por su-puesta. Son los políticos y los burócratas quienes deciden lo que es Calidad para los ciudadanos. Es algo que se toma o se deja.

En el caso, por ejemplo, de la educación, la salud u otros servicios sociales, se ha

definido la Calidad, con frecuencia, sobre la base de imposiciones ideológicas de los gobiernos (dictaduras oficiales o encubiertas por los votos mayoritarios a un partido) o de intereses de los grupos profesionales (reminiscencias de poder gremial y corporativo del pasado). Unos y otros han determinado cuáles eran las necesidades de la población y las han impuesto con el pretexto de que ellos son los garantes del bien común. Los médicos han impuesto las vacunas; los profesores, las materias que hay que estudiar (aunque no le interesen a nadie, sirvan para poco y los alumnos huyan de las escuelas), o los bomberos, los criterios que deben reunir los edificios. Como dice López Rupérez (1994), hay que ofrecer nuevos planteamientos para la gestión de lo público, aunque las dificultades (véanse los libros de Nieto de 1984 y 1996) sean casi imposibles de vencer en casi todas las organizaciones públicas para hacer planes permanentes de mejora. La Calidad sólo puede ser considerada en un contexto de libertad. El valor real de la Calidad sólo tiene sentido en un contexto en el que a nadie se le obliga a aceptar lo que no desea.

Las organizaciones industriales y de servicios

La Calidad en los servicios no puede ser valorada de la misma forma que la de los productos. Un servicio no puede ser producido, controlado, almacenado y enviado en un paquete cuando aparece un cliente. Los servicios se crean en su mayor parte en condiciones especiales, se consumen cuando se producen y no pueden ser almacenados.

En las organizaciones de servicios el productor y el receptor se encuentran cara a cara. Es el punto de encuentro, llamado en inglés *interface* (face=cara). En un banco es el momento en que el cliente establece contacto con el cajero para entregarle los cheques y una orden de compra de valores. En relación con ese momento hay actividades previas y posteriores por ambas partes, pero lo diferenciador es que en el efecto final se incluye la acción *interface* de una forma decisiva. Hay *interfaces* que suponen acciones múltiples con distintas personas (por ejemplo, en un hotel con los distintos empleados) y otras que ocupan un tiempo importante de la actividad, como en la educación. La proporción de tiempo o dinero empleado en la zona de encuentro, de *interface*, marca la intensidad del servicio.

Esta diferencia afecta a la comprensión de la Calidad, pues la zona de *interface* presenta características diferentes de la de producción y éste es un componente esencial de la educación. Esta diferencia se manifiesta en diversos aspectos:

1. La forma de entrega del servicio

Cuando el conductor de un vehículo llena el depósito, lo importante es la gasolina, y la forma de echada, la limpieza del parabrisas o la sonrisa y las palabras del personal pueden ser sólo componentes secundarios. Sin embargo, el largo sermón del sacerdote, que no consigue mantener la atención de los fieles en la misa del domingo, será percibido como de mala Calidad, aunque los argumentos y las citas tengan una

sólida base teológica. Lo mismo podría decirse de un restaurante con una buena comida pero un servicio y un ambiente poco agradables.

2. *Lo perecedero de los servicios*

La programación en los servicios no sólo es más importante que en la industria, sino más difícil, porque el servicio no puede almacenarse para ajustar los tiempos de proveedor y usuario. En la *interface* de entrega todo esto debe estar muy ajustado para que el proceso continúe de forma adecuada. Si el paciente no acude a la cita con el dentista, éste pierde el tiempo; si los impresos que se llevan a la ventanilla del banco no son los adecuados, hay que volver a comenzar el trabajo y esperar de nuevo el turno; si el tren sale con plazas vacías, ya no se podrán llenar; si el alumno no asiste a clase, el profesor no repetirá el proceso. A todos estos fallos se les pueden imponer algunas correcciones, pero siempre traspasando el coste a otros (el médico hace perder el tiempo a otros pacientes citándolos con anticipación, el tren carga el coste de las potenciales plazas libres a los otros viajeros que viajan o a los ciudadanos en general, etc.).

3. *La naturaleza intangible de la Calidad*

La Calidad de los servicios es más subjetiva porque es difícil establecer indicadores precisos al respecto. Lo decisivo es la percepción de quienes reciben los efectos del proceso. La forma de vestir de un profesor es adecuada para unos pero puede resultar vulgar para otros. El servicio de un restaurante puede tener un ritmo adecuado para unos, pero para quienes tienen prisa por entrar a trabajar puede ser demasiado lento e, incluso, excesivamente rápido para quienes pretenden tener un encuentro amistoso con una conversación tranquila. Hay factores que, aunque subjetivos, dependen de la estructura y dinámica del propio servicio, pero hay otros que dependen en su totalidad de los condicionamientos del receptor.

4. *La interacción entre productor y el receptor*

Cuando se entrega el servicio, la interacción entre el productor y el receptor afecta esencialmente a la percepción de la Calidad. La carta del restaurante, por ejemplo, está concebida para potenciar el valor de la comida elegida y para estimular el diálogo con el camarero, que debería con sus comentarios ofrecer una atractiva impresión sobre las alternativas, al dar explicaciones sobre el plato elegido. Si la carta no es atractiva y el camarero es seco o no sabe responder a las preguntas, el valor de la interacción desaparece y baja la Calidad del servicio.

Frente a los productos, la detección de un fallo en la entrega de un servicio tiene la ventaja de que puede corregirse inmediatamente en función del *feedback* que proporciona el receptor. Lo importante de esta ventaja es la capacidad para detectar el fallo, la posibilidad de corrección inmediata por quien detecta el fallo, la atención

personal al receptor y la compensación de los fallos por otros medios.

5. La colaboración del receptor del servicio

Aunque algunos servicios pueden ser estandarizados, la mayoría de ellos son personalizados. En los productos pueden existir alternativas; por ejemplo, varios modelos de tostadores de pan para elegir, pero cada intervención del profesor, cada intervención quirúrgica o cada visita de un trabajador social es diferente y definible por sí misma. Estas intervenciones profesionales, para ser adecuadas, es decir, de Calidad, tienen que adaptarse a las condiciones del momento y de los receptores, que pueden variar considerablemente. En consecuencia, la acción de mejora es mucho más compleja en función de la posibilidad de diseñar previamente especificaciones con actividades y alternativas.

En los servicios, los resultados de las interacciones dependen en mayor medida de las reacciones de los usuarios que de la intervención del profesional. El enfermo debe colaborar en la medicación, en los ejercicios y en los deseos de ponerse bien; los alumnos deben querer aprender aquello que se les ofrece, y quien está en proceso de ayuda debe aceptar la situación y trabajar para cambiar alguna de sus conductas. El agente que produce el servicio es el inductor del cambio, pero la Calidad de los procesos y de los resultados está condicionada por elementos no totalmente previsibles y, lo que es más importante, por quien recibe el servicio.

MUNICIO Pedro "Evaluación y calidad: dos conceptos nuevos" en: Herramientas para la evaluación de la calidad. Ed. Praxis España (2002) pp. 7-21

LOS MODELOS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD

Como no podía ser de otra forma, el conocimiento de la Calidad total ha propiciado la creación de modelos que permiten de forma estructurada implantar la Calidad y valorar la situación de la organización para establecer acciones de mejora. El resultado ha sido una amplia gama de soluciones que van desde visiones reducidas que actúan al nivel más bajo de la organización (como los círculos de Calidad) hasta cambios radicales de la institución (como la reingeniería).

El núcleo de las soluciones se ha centrado, sin embargo, en modelos de evaluación que permiten el análisis global y detallado y, en consecuencia, la propuesta razonada de cambios para la mejora del sistema.

Un modelo de evaluación es como un mapa de carreteras que permite localizar el lugar donde se está, con todo lo que esto supone de análisis de la realidad. Permite fijar el

punto al cual queremos llegar, lo que implica tener un destino. El modelo proporciona la ruta o rutas que permiten pasar de donde estamos a donde queremos estar.

Saber donde estamos es la primera aportación de la autoevaluación. Implica a las personas en la revisión regular y sistemática de los procesos (lo que se hace) y de los resultados (lo que se consigue). Actúa como un chequeo médico comprobando todas las partes de la organización y sus interrelaciones y poniendo al descubierto actuaciones incoherentes resultado de la lógica de otros sistemas. La autoevaluación descubre como se ha llegado a esa situación y destaca los lazos con el pasado, que son a veces difíciles de cortar, si no se modifica el conjunto.

Tener una visión del futuro no siempre es fácil. Sólo las personas y las organizaciones que alcanzan el éxito tienen esta visión y saben a dónde quieren llegar. La visión no es más que una descripción de cómo es el futuro deseado, basada en la razón de ser de la propia institución.

La dificultad de las instituciones educativas para definir su futuro tiene con frecuencia dos orígenes. Por una parte, la trayectoria burocrática y asistencial de las instituciones pone los fines en función de los medios, lo que sólo les permite tener fines próximos que confunden con las actividades que realizan. Por otra parte, definir el futuro implica definir los factores críticos de éxito, algo inexistente en la mayoría de las organizaciones educativas.

Esta situación poco satisfactoria está comenzando a cambiar con la elaboración de los proyectos educativos, que representan un paso adelante en el desarrollo institucional. Aunque la Calidad ha sido posterior al movimiento de la planificación y creación de proyectos, es de prever que incluirán poco a poco las ideas de misión y visión y serán definidos los posibles factores críticos de éxito y los valores que impregnan la vida de la institución.

La tercera función del mapa es ayudarnos a establecer la ruta. Al aplicar el modelo se descubrirán los procesos críticos para llegar a la meta, cuáles están deficientemente contruidos, cuáles pueden mejorarse con facilidad y cuáles hay que construir de nuevo. El mapa ayuda a identificar los buenos caminos (los puntos fuertes), las carreteras en mal estado o cortadas (los puntos que se necesitan mejorar) y las zonas institucionales de las que no existe información.

La utilización de un modelo de autoevaluación con el objetivo de evaluar la situación de la Calidad es sólo una solución simple e incompleta. La verdadera importancia de los modelos de autoevaluación está en el cambio institucional que provocan. Su aplicación permite ver de forma directa la posición de la institución, pero el diagnóstico también ayuda a construir la visión del futuro y, sobre todo, a implantar un sistema de Calidad. En otras palabras, la aplicación del modelo de autoevaluación suele producir la implantación del sistema de Calidad, y no al revés.

Los modelos de evaluación más conocidos tienen en general los mismos principios de construcción. Sus diferencias son consecuencia del origen y del momento en el que se crearon. Cada modelo ha tomado referencias de los anteriores pero, sobre todo, ha ido recogiendo las aportaciones técnicas y las experiencias de los que han trabajado con ellos. En este momento miles de especialistas en Calidad trabajan en todo el mundo en la mejora de los modelos, las sucesivas ediciones los han ido perfeccionando, diversificando y ampliando. La información disponible parece indicar que, a partir del año 2000, aparecerán nuevas y profundas adaptaciones.

En las siguientes páginas se hace una breve descripción de los más conocidos, que el lector podrá ampliar con los propios modelos y la bibliografía existente.

El modelo del premio Deming

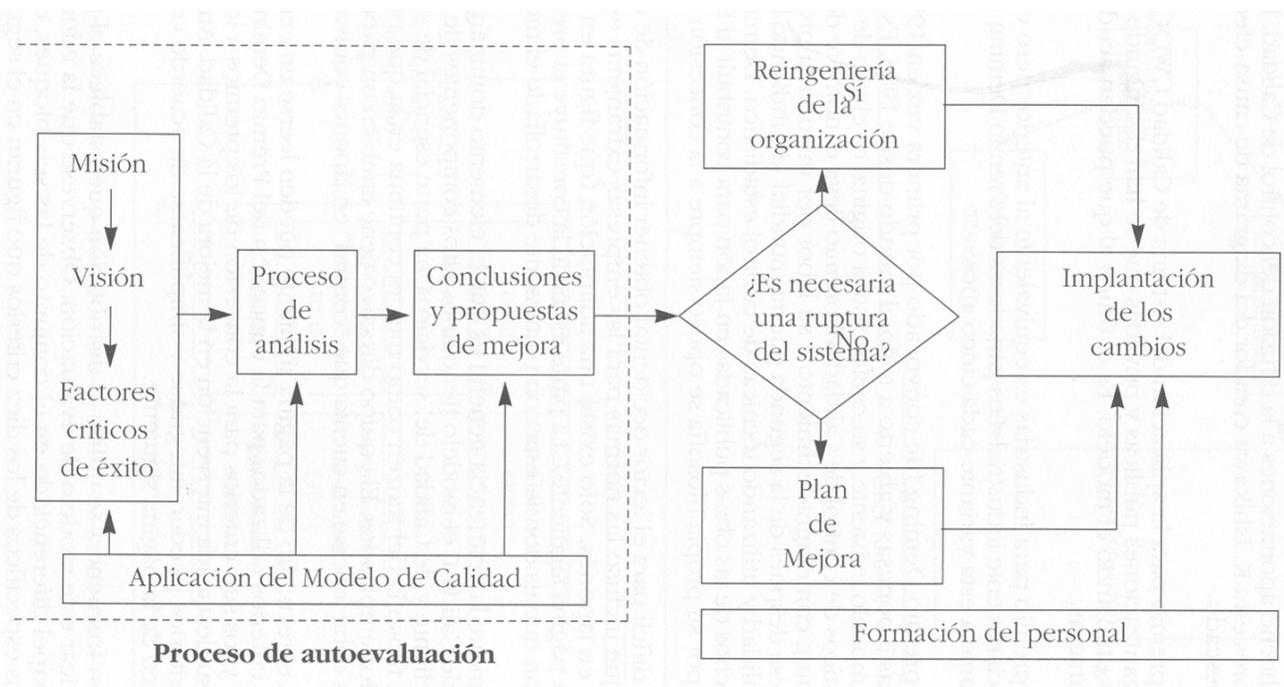
El premio Deming fue establecido por la Unión Japonesa de Científicos e Ingenieros (Japan Union of Scientists and Engineers-JUSE) para reconocer la excelencia de organizaciones que habían implantado el sistema de Calidad denominado Company-Wide Quality Control (CWQC).

Es un premio anual con tres categorías:

- 👤 Premio Deming para personas individuales (directivos de empresas),
- 👤 Premio Deming para aplicaciones en:
 - ★ pequeñas empresas divisiones autónomas de grandes empresas
 - ★ divisiones automáticas de grandes empresas
- 👤 Premio de Control de Calidad para industrias.

Los modelos de Calidad en el proceso de cambio

El proceso de cambio descrito en este diagrama consta de cinco fases. Sólo en las tres primeras, que corresponden al proceso de autoevaluación, figura el Modelo de Calidad porque son los momentos específicos donde se aplican sus herramientas. Sin embargo, el modelo y sus principios se utilizan a lo largo de las cinco fases. De la misma manera la Formación del Personal se sitúa en la preparación e implantación del cambio, pero no es necesaria en todo el proceso.



El premio a personas se concede a aquellos que han realizado investigaciones en la teoría o en las aplicaciones de las técnicas estadísticas o han hecho aportaciones a la difusión del control de Calidad. Entre los ganadores está K. Ishikawa creador del diagrama de causa-efecto o espina de pescado.

El premio para la aplicación del sistema de Calidad CWQC se concede a organizaciones públicas y privadas que se han distinguido por sus mejoras utilizando el modelo. Es el único al que pueden acudir empresas extranjeras.

El premio para industrias es equivalente al anterior pero con un enfoque claramente industrial. Los ganadores del Premio Deming pueden presentarse a esta variante cada cinco años.

El premio Deming fue convocado por primera vez en 1951 para empresas japonesas y

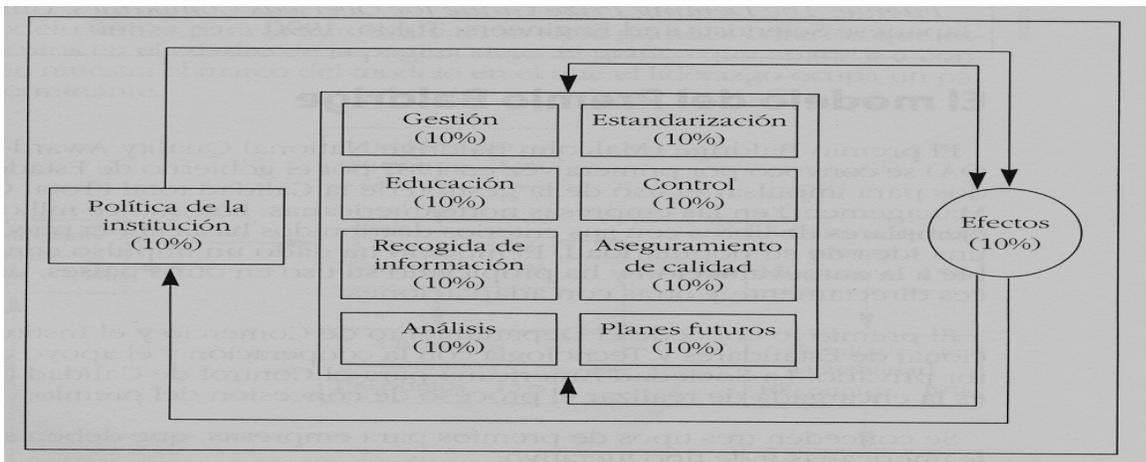
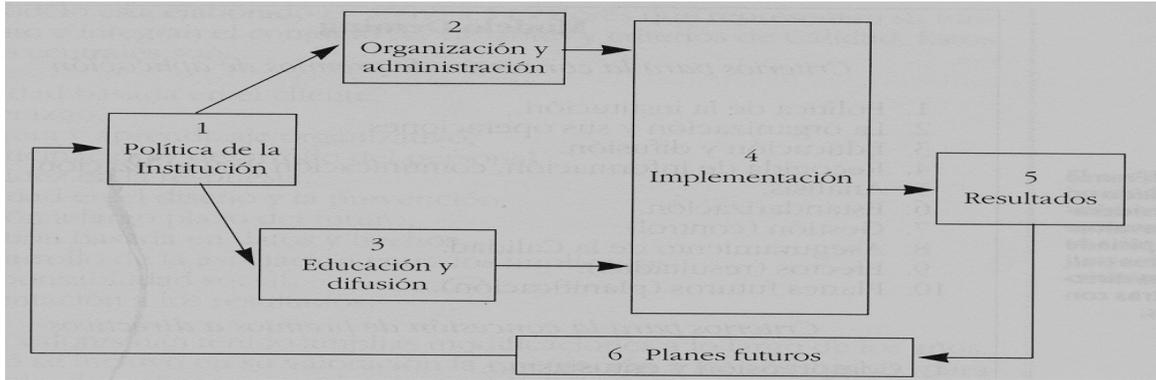
abierto a todo el mundo desde 1984. Es pues el primer modelo existente y su característica original es el uso de métodos estadísticos de control de Calidad. El premio lleva el nombre de Edward V. Deming como agradecimiento a su labor por mejorar la producción japonesa después de la segunda guerra mundial, difundiendo la mejora de la Calidad y utilizando técnicas de control estadístico. Deming cedió los derechos de las obras publicadas en Japón para contribuir al Premio, aunque por su propia filosofía se opuso siempre a la concesión de premios.

Es difícil para el lector occidental obtener información de este modelo porque incluso las normas para las empresas extranjeras están escritas sólo en japonés. Sólo existe una adaptación (que figura en el recuadro de la página siguiente). La parte esencial la constituye el premio de aplicación que es donde está completamente desarrollado el modelo.

Aunque la apariencia general es que el elemento dominante es el control de Calidad, el modelo tiene unos altos componentes de satisfacción del cliente y de Calidad del servicio. Una parte esencial de su contenido es la filosofía del Kaizen como mejora continua en la que participan todos los empleados. El equipo directivo tiene también un papel destacado pues debe tenerse en cuenta que "control" en japonés equivale a gestión.

En el recuadro de la página siguiente pueden leerse un extracto de los diez criterios utilizados para la concesión del Premio Deming de aplicación y los seis criterios para la concesión de los premios a los directivos por su destacada intervención en la mejora de la Calidad. Ambos grupos de criterios pueden integrarse y simplificarse de acuerdo con el primer gráfico de la página siguiente.

Con frecuencia se utiliza la distribución que establece el gráfico para explicar este modelo de evaluación. Obsérvese que la educación tiene un papel diferenciado en el conjunto de los seis bloques, como en los pesos específicos de los diez criterios que figuran en el segundo gráfico.



Modelo Deming

Crterios para la concesión de premios de aplicación

1. Política de la institución.
2. La organización y sus operaciones.
3. Educación y difusión.
4. Recogida de información, comunicación y su utilización.
5. Análisis.
6. Estandarización.
7. Gestión (control).
8. Aseguramiento de la Calidad.
9. Efectos (resultados).
10. Planes futuros (planificación).

Crterios para la concesión de premios a directivos

1. Comprensión y entusiasmo.
2. Políticas, objetivos y metas.
3. Organización, sistemas y recursos humanos.
4. Educación, difusión y aplicación.
5. Implantación.
6. Políticas hacia el futuro, planes y medidas.

Fuente: The Deming Prize Guide for Overseas Companies, Union of Japanese Scientists and Engineers, Tokio, 1990.

El modelo del Premio Baldrige

El premio Baldrige (Malcolm Baldrige National Quality Award- MBNQA) se convocó por primera vez en 1987 por el gobierno de Estados Unidos para impulsar el uso de la gestión de la Calidad total (Total Quality Management) en las empresas norteamericanas. Los quince millones de ejemplares de libros con sus criterios distribuidos hasta ahora pueden dar una idea de su popularidad. El modelo ha dado un impulso considerable a la autoevaluación y ha propiciado su uso en otros países, unas veces directamente y otras con adaptaciones.

El premio lo concede el Departamento de Comercio y el Instituto Nacional de Estándares y Tecnología con la cooperación y el apoyo del sector privado. La Sociedad Americana para el Control de Calidad (ASQC) es la encargada de realizar el proceso de concesión del premio.

Se conceden tres tipos de premios para empresas, que deben ser norteamericanas y de tipo lucrativo:

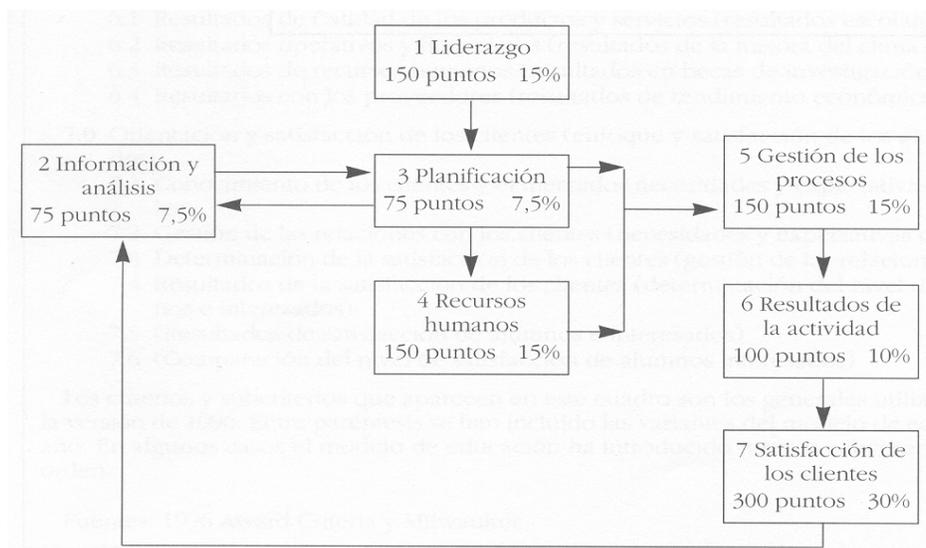
- empresas industriales,
- empresas de servicios,
- pequeñas empresas (menos de 500 empleados).

El modelo esta elaborado en torno a 11 valores que representan su fundamento e integran el conjunto de variables y criterios de Calidad. Estos valores centrales son:

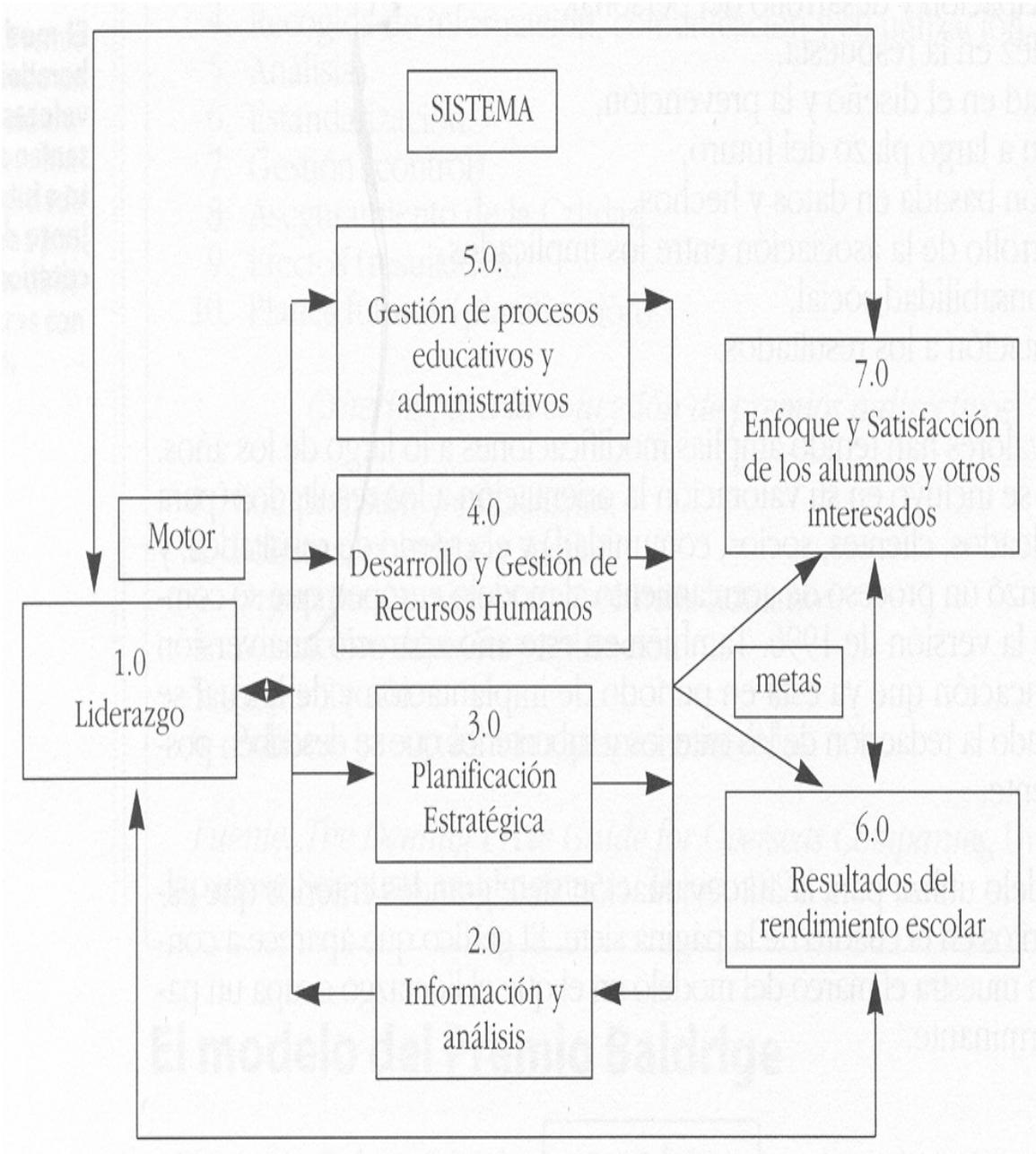
- calidad basada en el cliente,
- liderazgo,
- mejora y aprendizaje organizativo,
- participación y desarrollo del personal,
- rapidez en la respuesta,
- calidad en el diseño y la prevención,
- visión a largo plazo del futuro,
- gestión basada en datos y hechos,
- desarrollo de la asociación entre los implicados,
- responsabilidad social,
- orientación a los resultados.

Estos valores han tenido amplias modificaciones a lo largo de los años. En 1995 se incluyó en su valoración la orientación a los resultados (para los empleados, clientes, socios, comunidad) y el criterio de resultados, y se comenzó un proceso de acercamiento al modelo europeo que se completó en la versión de 1996. También en este año apareció una versión para educación que ya está en período de implantación y de la cual se han tomado la redacción de los criterios y subcriterios que se describen posteriormente.

El modelo utiliza para la autoevaluación siete grandes criterios que están descritos en el cuadro de la página siete. El gráfico que aparece a continuación muestra el marco del modelo en el que el liderazgo ocupa un papel determinante.



El siguiente gráfico muestra el sentido de los distintos criterios y el peso en el conjunto de la valoración utilizada por el modelo. El motor es el liderazgo del equipo de dirección, el sistema esta formado por los procesos que desarrolla la organización, y las metas incluyen la satisfacción de los implicados y los resultados. En el gráfico se ha reproducido la variante del modelo de educación.



Crterios que utiliza el Modelo Baldrige

1.0 Liderazgo

- 1.1 Liderazgo de los directivos
- 1.2 Sistema y organización del liderazgo
- 1.3 Responsabilidad pública y ciudadanía de la institución

2.0 Información y análisis

- 2.1 Gestión de la información y los datos
- 2.2 Comparaciones con la competencia y *benchmarking*
- 2.3 Análisis y utilización de la información de la institución

3.0 Planificación estratégica

- 3.1 Desarrollo de las estrategias
- 3.2 Despliegue de las estrategias

4.0 Desarrollo y gestión de recursos humanos

- 4.1 Planificación y evaluación de recursos humanos
- 4.2 Sistemas de trabajo
- 4.3 Educación, formación y desarrollo del personal
- 4.4 Bienestar y satisfacción del personal

5.0 Gestión de los procesos (educativos y administrativos)

- 5.1 Diseño de los productos y servicios de Calidad (diseño educativo)
- 5.2 Gestión de procesos: producción y entrega de productos y servicios (práctica educativa)
- 5.3 Gestión de procesos: servicios de soporte (de los servicios de apoyo a la educación)
- 5.4 Gestión de proveedores (no existe equivalente en educación e incluye en su lugar investigación, becas y servicios)
- 5.5 (Gestión de inscripciones)
- 5.6 (Gestión de las operaciones administrativas)

6.0 Resultados de la actividad (de rendimiento escolar)

- 6.1 Resultados de Calidad de los productos y servicios (resultados escolares de los alumnos)
- 6.2 Resultados operativos y financieros (resultados de la mejora del clima educativo del centro)
- 6.3 Resultados de recursos humanos (resultados en becas de investigación y servicios)
- 6.4 Resultados con los proveedores (resultados de rendimiento económico en el centro)

7.0 Orientación y satisfacción de los clientes (enfoque y satisfacción de los alumnos y otros interesados)

- 7.1 Conocimiento de los clientes y el mercado (necesidades y expectativas de los alumnos actuales)
- 7.2 Gestión de las relaciones con los clientes (necesidades y expectativas de los futuros alumnos)
- 7.3 Determinación de la satisfacción de los clientes (gestión de las relaciones con los interesados)
- 7.4 Resultados de la satisfacción de los clientes (determinación del nivel de satisfacción de alumnos e interesados)
- 7.5 (Resultados de satisfacción de alumnos e interesados)
- 7.6 (Comparación del nivel de satisfacción de alumnos interesados)

Los criterios y subcriterios que aparecen en este cuadro son los generales utilizados por el modelo en la versión de 1996. Entre paréntesis se han incluido las variantes del modelo de educación de ese mismo año. En algunos casos el modelo de educación ha introducido nuevos subcriterios o ha modificado su orden.

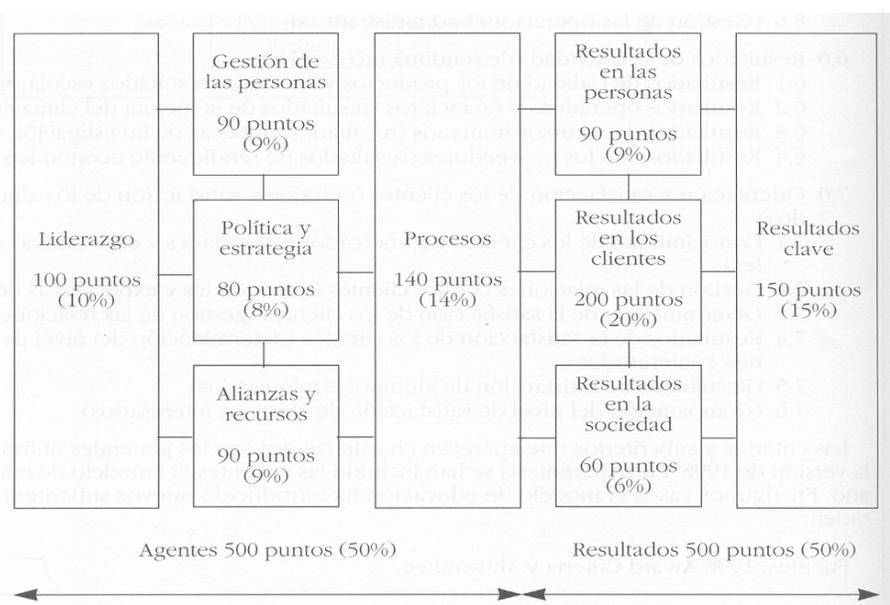
Fuentes: 1996 Award Criteria y Milwaukee.

El modelo EFQM de Excelencia

El modelo europeo fue desarrollado por la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (European Foundation for Quality Management, EFQM) creada en 1988 por catorce empresas europeas líderes en la industria y los servicios. En la actualidad tiene más de quinientos socios y ha propiciado la creación de otros modelos y premios en una gran parte de los países europeos.

El modelo se desarrolló durante 1990 en una serie de reuniones en base a las experiencias de Tito Conti con la colaboración de más de 1000 personas consultadas para la formulación del material definitivo. En 1991 se hizo la primera convocatoria y el primer premio se concedió en 1992. Pueden presentar solicitudes empresas lucrativas y organizaciones del sector público (o divisiones de grandes organizaciones) europeas o que puedan demostrar una implantación en Europa durante cinco años. En el campo educativo todavía no se han establecido premios, aunque el modelo ya está utilizándose en un gran número de centros públicos y privados españoles.

El modelo europeo utiliza nueve criterios que están representados en el siguiente gráfico. Cinco agrupados bajo la denominación de facilitadores o agentes y cuatro como resultados. Cada criterio tiene su peso específico aunque están distribuidos de manera que el 50% del peso total corresponda a los facilitadores y el otro 50% a los resultados.



Aunque el gráfico se presenta como un proceso lineal la división entre facilitadores y resultados obliga a una estrecha relación entre los elementos comunes, por ejemplo, las personas (como proceso) y los resultados en las personas (como resultado).

El modelo ha experimentado mejoras desde su publicación hasta la última edición en 2000. En 1997 apareció una versión española para educación realizada conjuntamente por la Confederación Española de Centros de Enseñanza y el Club de Gestión de Calidad con el objetivo de aplicar el modelo a los centros educativos no universitarios (ver el recuadro de las páginas XX con los criterios y subcriterios). Al año siguiente (1998) el Ministerio de Educación y Cultura hizo público una nueva adaptación para centros públicos y con un resultado similar.

Criterios que se utilizan en el Modelo Europeo EFQM (Adaptación para centros educativos no universitarios)

1. Liderazgo

los líderes:

1a. Demuestran visiblemente su compromiso con la cultura de la Calidad total en la Gestión.

1b. Apoyan las mejoras y la implicación de todos, ofreciendo los recursos y ayudas apropiados.

1c. Se implican con clientes, proveedores y otras organizaciones externas.

1d. Reconocen y valoran a tiempo los esfuerzos y logros de las personas interesadas en el centro (clientes, personal, proveedores u otros implicados en los resultados del centro).

2. Política y Estrategia (Planificación y Estrategia)

2a. Cómo se basa la política (planificación) y la estrategia del centro en una información relevante y completa.

2b. Cómo se desarrolla la política (planificación) y la estrategia del centro.

2c. Cómo se comunica e implanta la política (planificación) y la estrategia del centro.

2d. Cómo se actualiza y mejora periódicamente la política (planificación) y la estrategia del centro.

3. Gestión del personal

3a. Cómo se planifica y mejora la gestión del personal.

3b. Cómo la experiencia y capacidades de las personas se mantienen y desarrollan por medio de la selección, formación y promoción (cualificación).

3c. Cómo los líderes (equipo directivo, los órganos de coordinación docente) y el resto del personal se ponen de acuerdo sobre objetivos y revisan continuamente el desempeño de sus funciones.

3d. Cómo el centro promueve la implicación y participación de todo su personal en la mejora continua y le reconoce y faculta para tomar decisiones.

3e. Cómo se consigue una comunicación efectiva ascendente, descendente y lateral.

3f. Cómo el Centro se preocupa por su personal y lo respeta.

4. Recursos

- 4a. Cómo se gestionan los recursos económicos y financieros.
- 4b. Cómo se gestionan los recursos de información.
- 4c. Cómo se gestionan los materiales y las relaciones con los proveedores.
- 4d. Cómo se gestionan los edificios y los equipos.
- 4e. Cómo se gestiona la tecnología y la propiedad intelectual.

5. Procesos

- 5a. La forma en que identifican los procesos críticos para su éxito (para el éxito del Centro).
- 5b. Cómo el Centro gestiona sistemáticamente sus procesos.
- 5c. Cómo se revisan los procesos y se establecen los objetivos para su mejora.
- 5d. Cómo se estimula en el Centro (educativo) la innovación y la creatividad en la mejora de procesos.
- 5e. Cómo implanta el Centro (educativo) los cambios de procesos y evalúa los beneficios.

6. Satisfacción del cliente

- 6a. La percepción que tienen los clientes del producto educativo formativo, de los servicios y de su relación con el Centro (la percepción que tienen los padres y alumnos de la formación que dispensa el Centro educativo, de la Calidad de sus servicios y de su relación con ellos).
- 6b. Medidas complementarias relativas a la satisfacción de los clientes del Centro.

7. Satisfacción del personal

- 7a. La percepción que el personal (docente y no docente) tiene en su Centro (educativo).
- 7b. Medidas complementarias relacionadas con la satisfacción del personal.

8. Impacto en la Sociedad

- 8a. La percepción que la sociedad en general tiene del Centro (educativo).
- 8b. Medidas adicionales relacionadas con el impacto del Centro (educativo) en la Sociedad.

9. Resultados del Centro

- 9a. Medidas de los resultados económicos del Centro (educativo).
- 9b. Medidas complementarias de los resultados del Centro (medida del resultado de los procesos de enseñanza y aprendizaje del centro educativo).

En este cuadro se incluyen los criterios utilizados por el Modelo Europeo en sus adaptaciones para educación realizadas por la Confederación Española de Centros de Enseñanza y el Ministerio de Educación y Cultura. Entre paréntesis se señalan las

variantes que el Ministerio incluye en su documento para centros públicos.

Fuentes: Guía de Autoevaluación para centros educativos o formativos no universitarios. CECE, Madrid (1997). Guía para la Autoevaluación. Ministerio de Educación y Cultura, Madrid (1997).

El Modelo RUECA

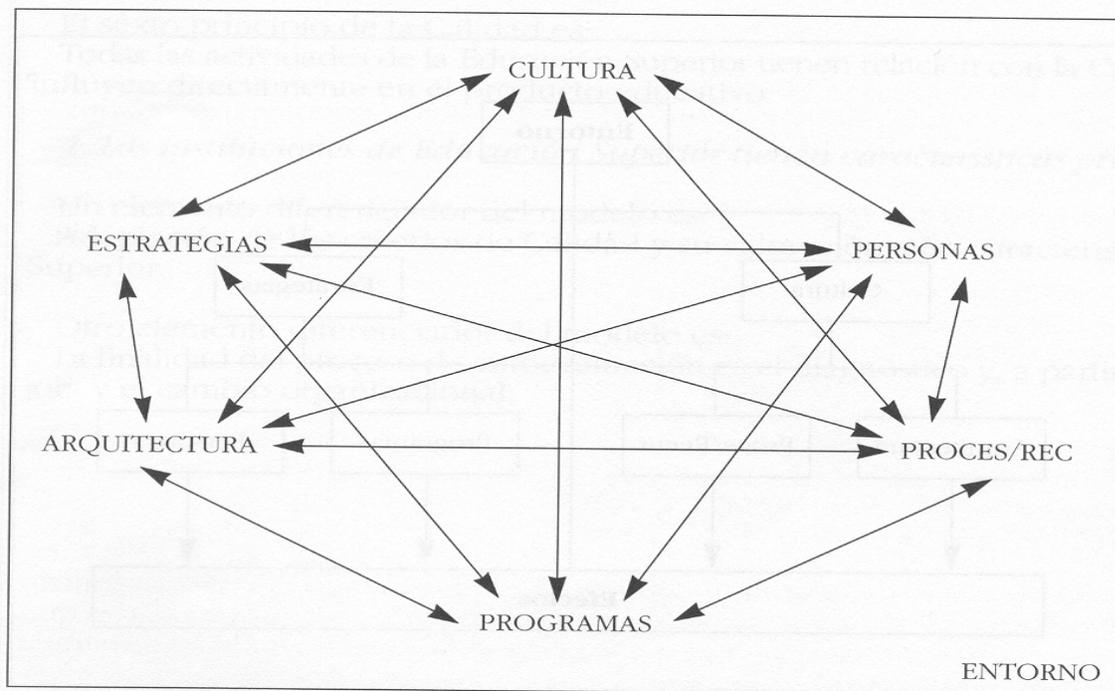
En el año 1995 nueve universidades europeas e iberoamericanas constituyeron la Red Universitaria de Evaluación de la Calidad (RUECA) e iniciaron un proyecto de colaboración interuniversitaria dentro del programa ALFA, de la Comunidad Europea. El resultado del trabajo realizado durante dos años y medio por el equipo con la colaboración de otras once universidades que revisaron, experimentaron y validaron los materiales fue un modelo de autoevaluación para la Educación Superior basado en la Calidad total.

A diferencia de los otros modelos de Calidad, éste se centra en las instituciones de educación superior, sin relación alguna en sus criterios y vocabulario con el mundo comercial o industrial que, por sus dimensiones y potencia, impregnan la mayoría de los esfuerzos en evaluación. El instrumento responde al entorno cultural de la formación y la investigación académica y a diferencia de los modelos descritos anteriormente (Deming, Baldrige y EFQM) no tiene como origen conceder premios, sino exclusivamente servir para la mejora de las instituciones.

Puesto que parte del mismo contexto social que los otros modelos, el fundamento general es similar aunque, aquí, al centrarse en la educación, se transforman un cierto número de aspectos que sirven de referencia en los modelos de origen industrial. Esto no impide que los valores que subyacen sean comunes.

El modelo RUECA se basa en cuatro coordenadas en las que se insertan los principios de Calidad y las exigencias específicas de la Educación Superior que aparecen el recuadro de la página siguiente.

El modelo se estructura en siete variables (o grandes criterios) y veintidós criterios de Calidad (o subcriterios según el modelo europeo). Aunque el planteamiento general es equivalente a los modelos, europeo y norteamericano, la diferencia está en la forma de



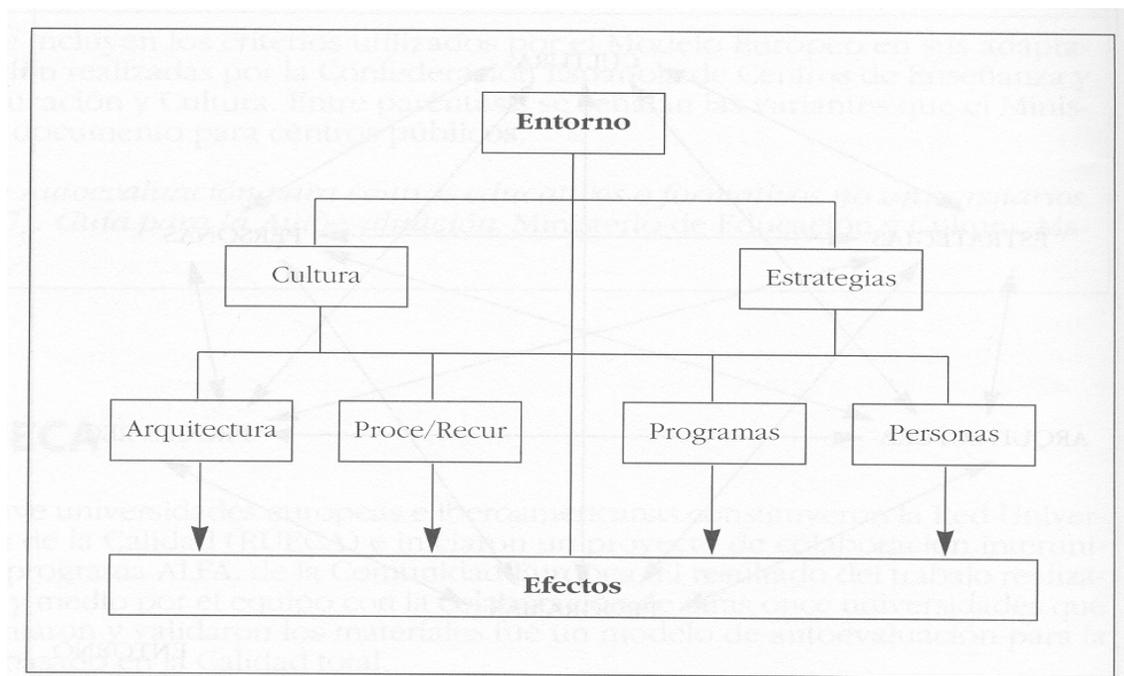
analizar la "anatomía" de la institución, que aquí utiliza las variables de diseño organizativo.

La "Interacción con el entorno" es la variable esencial que destaca la interdependencia que estas instituciones tienen con la sociedad, mientras que no existe el "Liderazgo" que en otros es el motor del modelo. La gestión universitaria funciona como "gobierno de la universidad" con una inevitable carga de administración y de gestión compartida por todas las partes de la institución. El modelo destaca con un peso específico en la variable "Programas" inexistente en los otros modelos pero que es el principal componente de la dinámica universitaria.

Las otras variables recogen las aportaciones más actuales del desarrollo organizativo incluyendo, por ejemplo, la "Cultura" (valora, proyecto educativo, misión, visión) o "Arquitectura organizativa" (comunicación e interrelación).

También la medida de los "Efectos" esta claramente diferenciada. Se valoran por separado la satisfacción de los implicados (necesidades, expectativas e intereses), el valor percibido de la formación (económico, monetario, social, moral) por los implicados (directo en los estudiantes o final en las empresas), el impacto social y el desarrollo interno de la institución.

Por último, el modelo utiliza una escala de medida con tres niveles: implantación del sistema de Calidad, aplicación del sistema y efectos que produce. El valor de la escala reside en la carencia generalizada de sistemas de Calidad en el sector educativo y, en consecuencia, la imposibilidad de obtener puntuaciones significativas durante los primeros pasos de implantación de la Calidad.



Coordenadas y principios del Modelo RUECA

1. Las personas son el eje central de la Calidad

El primer principio de la Calidad es:

Adecuación a las necesidades, intereses y expectativas de los afectados, tanto internos como externos a la organización.

El segundo principio de la Calidad es:

Participación e implicación de todas las personas y todos los equipos en la programación, la ejecución y la evaluación de la Calidad.

2. Las acciones de mejora permanente son la base del cambio

El tercer principio de la Calidad es:

Búsqueda de la mejora permanente a través de la prevención, la evaluación y la corrección automática del sistema.

El cuarto principio de Calidad es:

Gestión basada en hechos y datos debidamente registrados y estructurados.

3. El compromiso con la Calidad es una nueva forma de gestionar la institución

El quinto principio de la Calidad es:

Apoyo sistemático y compromiso del equipo directivo con la Calidad a través del proceso de gestión.

El sexto principio de la Calidad es:

Todas las actividades de la Educación Superior tienen relación con la Calidad, no sólo las que influyen directamente en el producto educativo.

4. Las instituciones de Educación Superior tienen características propias

Un elemento diferenciador del modelo es:

Adaptación de los criterios de Calidad y su valoración a las características de la Educación Superior.

Otro elemento diferenciador del modelo es:

La finalidad del proceso de autoevaluación es el diagnóstico y, a partir de él, realizar la mejora y el cambio organizacional.

Variables de la Organización	Criterios de Calidad
1. ENTORNO	1.1 Conocimiento del entorno 1.2 Apertura del entorno 1.3 Respuesta a las demandas del entorno

<p>2. CULTURA</p> <p>3. ESTRATEGIAS</p> <p>4. ARQUITECTURA ORGANIZATIVA</p> <p>5. PROCESOS Y RECURSOS</p> <p>6. PROGRAMAS</p> <p>7. PERSONAS</p>	<p>1.4 Promoción de la interacción</p> <p>2.1 Misión, visión y valores 2.2 Proyecto educativo institucional 2.3 Política de Calidad</p> <p>3.1 Estrategias para la mejora de la Calidad 3.2 Planificación de la Calidad 3.3 Seguimiento y evaluación de la Calidad</p> <p>4.1 Formalización del sistema de Calidad 4.2 Estructura de la organización 4.3 Gobierno centrado en la Calidad</p> <p>5.1 Mejora de los procesos 5.2 Recursos financieros y materiales 5.3 Recursos tecnológicos y de información</p> <p>6.1 Programas académicos 6.2 Programas de investigación 6.3 Programas de orientación y ayuda</p> <p>7.1 Desarrollo del personal 7.2 Desarrollo de la comunidad universitaria 7.3 Compromiso con la mejora</p>
--	--

El Modelo de las Normas ISO 9000

Las Normas ISO son internacionales, aunque nacen de una decisión de la Comunidad Europea, actual Unión Europea, y están ya ampliamente extendidas en Europa, en proceso de expansión en Estados Unidos y comenzando a implantarse en el resto del

mundo occidental. Se puede estimar que al terminar 1999 unas 80.000 organizaciones de todos los tipos y sectores disponen de certificados de Calidad. Se espera que el crecimiento sea muy rápido en el futuro puesto que se están convirtiendo en una exigencia de las grandes organizaciones a todos sus proveedores, como garantía mínima de Calidad.

No se trata de normativas comunitarias ni de los gobiernos nacionales, la certificación ISO 9000 tiene su base en las demandas de los compradores, de aquellos que necesitan asegurar la calidad de lo que reciben. Las normas fueron originalmente desarrolladas para cubrir situaciones contractuales entre dos partes que necesitaban asegurar los requisitos de los intercambios y aumentar la confianza mutua. La certificación ISO 9000 elimina las costosas evaluaciones individualizadas que una organización hacía de otras para llegar a acuerdos de colaboración.

Una clara diferencia con los otros modelos es que la certificación de Calidad no es para toda la organización sino para sus partes. Cada uno busca la certificación de lo que desea. El certificador es otra organización acreditada para hacer este trabajo de auditoria externa, que está reconocido por las autoridades del país y cuya misión es evaluar la documentación y la implantación del sistema de Calidad que el interesado quiere certificar. La operación suele durar hasta tres años, tanto por el proceso de implantación como por las comprobaciones que el certificador tiene que hacer del proceso. Como es evidente, no todos los certificadores tienen conocimientos especializados en todos los sectores de actividad, por lo que la selección de la entidad certificadora es uno de los pasos más importantes para asegurar el éxito de la certificación.

Las Normas de Calidad ISO se crearon a principios de la década de 1960 pero tienen amplios antecedentes a lo largo de la historia, ya que los problemas de normalización han existido siempre que las personas han tenido que ajustar sus sistemas de trabajo. El origen más cercano de las Normas de Calidad se sitúa en los problemas logísticos de los ejércitos que necesitaban materiales normalizados, sin necesidad de comprobaciones en la práctica, y que ponían el énfasis en los métodos de fabricación y en los materiales de los proveedores. En el caso de las alianzas internacionales (la OTAN, por ejemplo) la colaboración de países con armamento diferente provocó la necesidad de normativas de calidad como la MIL-Q9858a, del Departamento de Defensa de Estados Unidos.

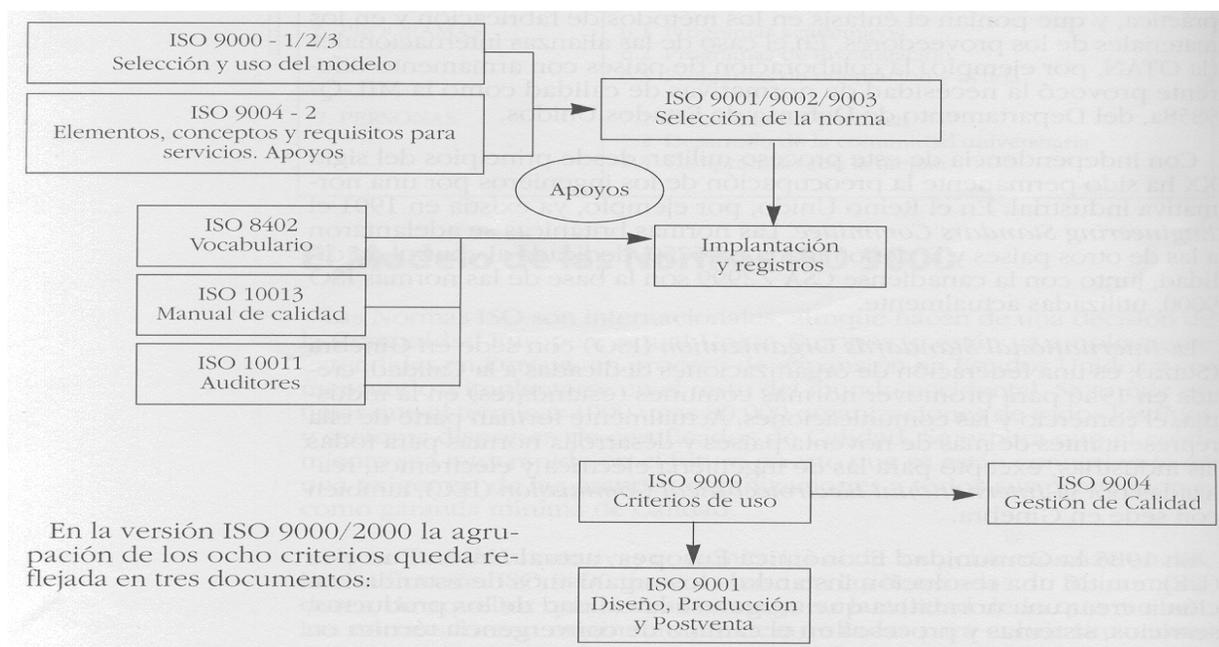
Con independencia de este proceso militar, desde principios del siglo XX ha sido permanente la preocupación de los ingenieros por una normativa industrial. En el Reino Unido, por ejemplo, ya existía en 1901 el *Engineering Standards Committee*. Las normas británicas se adelantaron a las de otros países y la denominada BS 5750, dedicada al control de calidad, junto con la canadiense CSA Z2999 son la base de las normas ISO 9000, utilizadas actualmente.

La *International Standards Organization* (ISO) con sede en Ginebra (Suiza), es una federación de organizaciones dedicadas a la Calidad, creada en 1946 para promover normas comunes (estándares) en la industria, el comercio y las comunicaciones. Actualmente forman parte de ella representantes de más de noventa países y desarrolla normas para todas las industrias, excepto para las de ingeniería eléctrica y electrónica, realizadas por la *International Electrotechnical Commission* (IEC), también con sede en Ginebra.

En 1985 la Comunidad Económica Europea, actual Unión Europea (UE), emitió una resolución instando a los organismos de estandarización a crear una normativa que asegurase la calidad de los productos, servicios, sistemas y procesos en el camino de convergencia técnica en que estaba inmersa Europa. En 1987 el Comité Europeo de Normalización (CEU) creó las Normas ISO 9000.

La Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR) es la representante oficial en España de la ISO, la encargada de actividades de normalización y certificación, y la editora de las normas internacionales en España. Las normas internacionales llevan la clave ISO, las europeas EN (*European Norm*) y las españolas UNE (Una Norma Española). Con frecuencia, dado que son tres versiones de la misma norma, incluyen las tres claves como en el caso UNE/EN/ISO/9000. Cada país tiene sus propias claves de siglas y numeración. En España la equivalencia de ISO 9000 es UNE 66900.

Las primeras normas ISO 9000 se emitieron en 1987 pero, dadas las críticas recibidas, se formó en 1990 el Comité Técnico TC 176, que publicó una nueva versión en 1994 y antes de terminar el año 2000 aparecerá una nueva adaptación que irá más allá del aseguramiento de la Calidad que hoy cubren.



Existen cuatro grupos de normas ISO 9000. El primer grupo (conceptos y elementos básicos) y el segundo (requisitos de un sistema de Calidad) son los más usados por los centros educativos que han realizado certificaciones ISO 9000. El tercer grupo (apoyos a la certificación) y el cuarto (campos específicos que permiten comparaciones con ISO 9000) son normas para los especialistas en certificación. Las relaciones entre el conjunto de normas aparecen en el siguiente gráfico.

Las normas de la serie ISO 9000 están compuestas por 20 criterios, que aparecen descritos en ISO 9001. La norma 9002 contiene 18 y la 9003. En cada caso están organizados de forma diferente y tienen distinta amplitud dado los objetivos de cada norma.

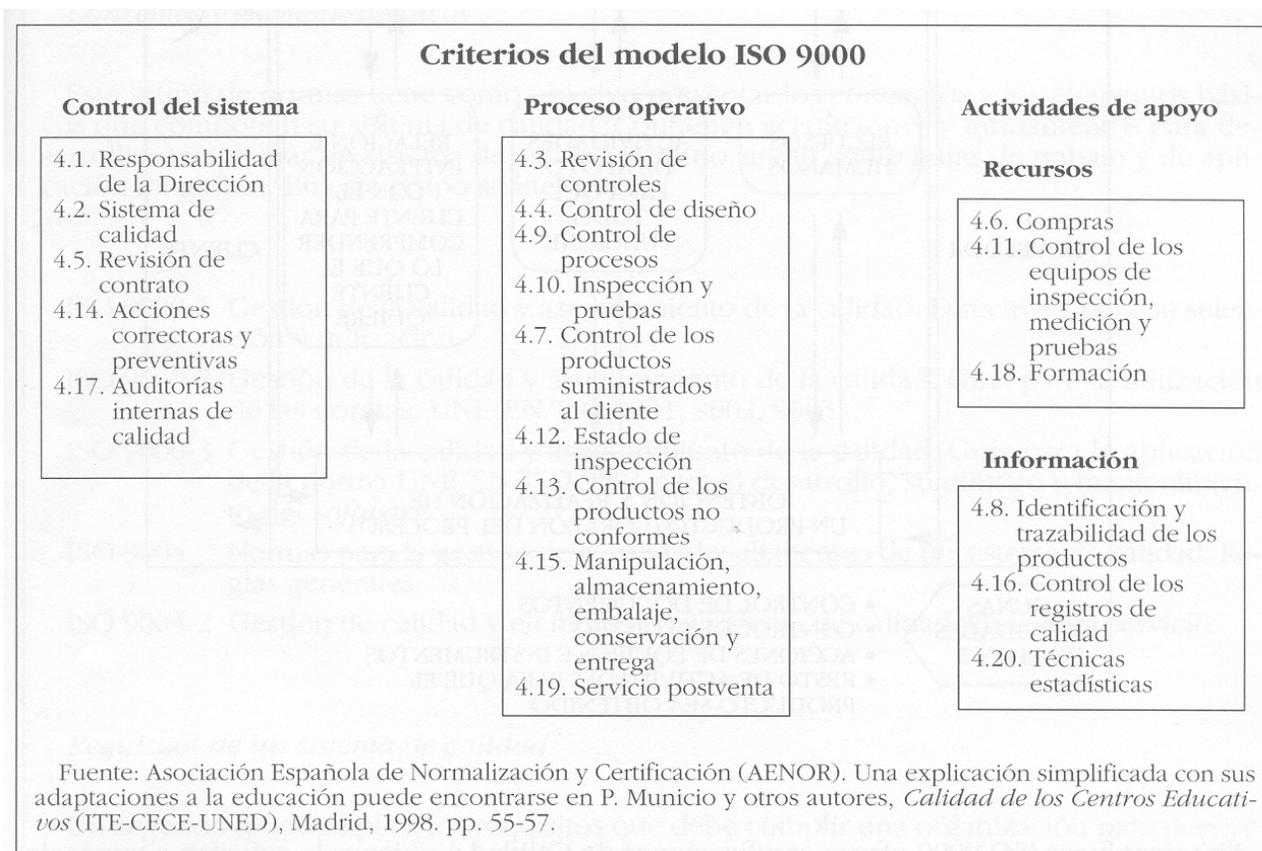
Como puede observarse a continuación, la parte central de las normas está formada por el proceso operativo de la organización (9 criterios). Sobre él actúan como criterios complementarios el sistema de control de calidad (5 criterios), los recursos (3 criterios) y la información (3 criterios).

En la versión todavía no publicada de ISO 9000/2000 estos veinte criterios han quedado reducidos a ocho:

- objeto y campo de aplicación,
- normas para consulta,
- términos y definiciones,
- requisitos del sistema de gestión de calidad,
- responsabilidad de la dirección,
- gestión de los recursos,
- realización del producto y servicio,

- medida, análisis y mejora.

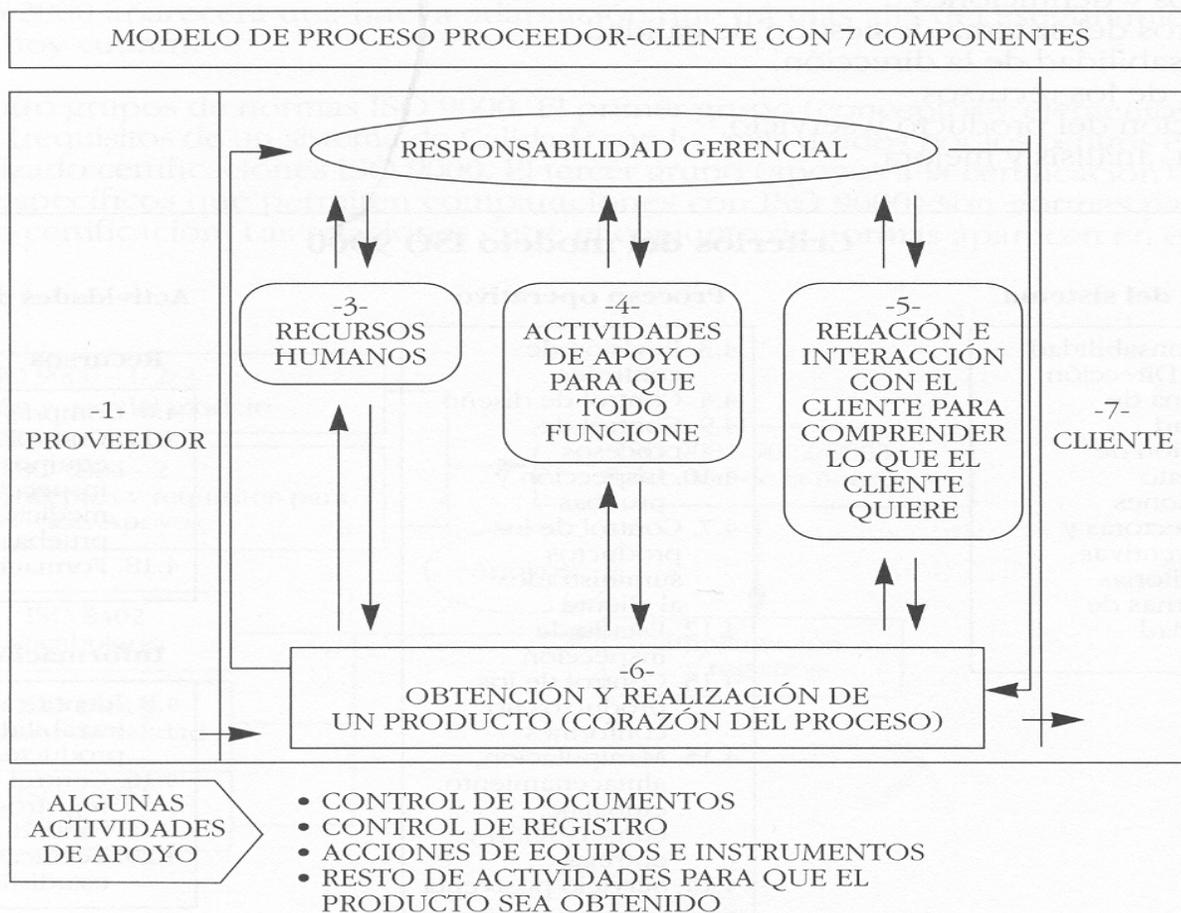
El modelo de las normas ISO 9000 presenta algunas diferencias con el resto de los modelos de gestión de Calidad.



En primer lugar, aunque son unas normas impulsadas desde la Unión Europea, son realmente universales. Esto quiere decir que están aceptadas y publicadas como propias en la mayoría de los países y su uso se está convirtiendo en una exigencia real en los intercambios entre países.

En segundo lugar, ISO 9000 es un modelo de aseguramiento de la Calidad, no de gestión total. Esto ha sido válido hasta la revisión de 1994 en la que ya se han introducido algunos elementos de Calidad Total, como la necesidad de acciones preventivas o la importancia del cliente. Los comités que trabajan en la adaptación, que aparecerá próximamente, están avanzando en esta dirección dentro del marco que ofrece el siguiente gráfico.

En tercer lugar ISO 9000 ofrece certificaciones de Calidad a quienes lo solicitan a través de organizaciones de certificación como la agencia española AENOR. Esto implica que el número de instituciones que pueden tener una certificación es ilimitado mientras que los otros modelos sólo conceden varios premios o galardones cada año.



En cuarto lugar las normas pueden aplicarse sólo a una parte de la organización, lo que hace más versátil su utilización. Esto puede producir algunas dificultades de comprensión para el exterior pero se compensa con las ventajas que proporciona la imagen de la certificación.

En quinto lugar la certificación ISO 9000 se está convirtiendo en una exigencia que se les impone a las organizaciones por sus clientes. El requisito de estar certificado supone una garantía para la empresa que toma un nuevo proveedor.

En sexto y último lugar las normas se hicieron para el sector industrial. Se han adaptado al sector servicios y ya existen adaptaciones no publicadas para el sector educativo en la que se eliminan algunos de los 20 criterios que sirven para evaluar (como los números 7 y 15) Y otros se modifican ampliamente. En el modelo occidental y en España existen ya centros educativos certificados con ISO 9000.

Estructura de las normas

Conceptos y elementos básicos

Este grupo de normas tiene como objetivo presentar los conceptos y los elementos básicos que componen su sistema de calidad. Contienen aclaraciones y fundamentos para desarrollar e implantar un sistema de calidad pero no sirven como guías de trabajo y de aplicación inmediata. En este grupo se incluyen:

ISO 9000 – 1 Gestión de la calidad y aseguramiento de la calidad.
Directrices para su selección y utilización.

ISO 9000 – 2 Gestión de la calidad y aseguramiento de la calidad.
Guía para la utilización de las normas.
UNE/EN/ISO 9001,9002,9003.

ISO 9000 – 3 Gestión de la calidad y aseguramiento de la calidad.
Guía para la aplicación de la norma UNE/EN/ISO 9001 para el desarrollo, suministro y mantenimiento del *software*.

ISO 9004 Normas para la gestión de la calidad y elementos de un sistema de calidad.
Reglas generales.

ISO 9004 – 2 Gestión de calidad y elementos del sistema de calidad.
Guía para servicio.

Requisitos de un sistema de calidad

Un segundo grupo explica los requisitos que debe cumplir una organización para demostrar que cuenta con un sistema de calidad. Incluye tres normas, que deben entenderse como alternativas ya que cada una tiene un objeto de análisis diferente.

ISO 9001	Modelo para el aseguramiento de la calidad en el diseño, el desarrollo, la producción, la instalación y el servicio posventa. Es la más general y contiene los 20 elementos de calidad. Se utiliza fundamentalmente por las organizaciones industriales que diseñan y elaboran sus propios productos.
ISO 9002	Modelo para el aseguramiento de la calidad en la producción, la instalación y el servicio posventa. Se utiliza en organizaciones que producen bienes y servicios de acuerdo con los diseños o especificaciones facilitados por el cliente. Sin embargo, las empresas que operaban bajo estas normas van descubriendo que, a pesar de las aportaciones de los clientes, el diseño de los procesos forma parte de su aportación y, por tanto, deben pasar a la ISO 9001. Esta norma incluye 18 de los 20 elementos de ISO 9000 y se centra en aspectos internos, procesos de control, acciones correctivas, compras a proveedores y revisión de contratos.
ISO 9003	Modelo para el aseguramiento de la calidad en la inspección y ensayos finales. Es la menos detallada de esta familia de normas. Se centra en las comprobaciones finales y en las pruebas de control. Es la que menos valor tiene hacia el exterior y es poco aplicada ya que sólo es especialmente apropiada para laboratorios y distribuidores de equipos. Sólo tiene 12 de los 20 elementos de ISO 9001.

Otros modelos de evaluación

La relación de modelos de evaluación no termina en los anteriores porque en los últimos años se han multiplicado las nuevas creaciones y adaptaciones de los existentes con objetivos muy diversos. La mayor parte de los nuevos modelos son adaptaciones de los modelos internacionales a los requisitos de un país para conceder premios nacionales de Calidad: del Baldrige se han hecho adaptaciones, por ejemplo, para varios países iberoamericanos, Australia o Singapur; del modelo de la EFQM existen adaptaciones para países como Gran Bretaña o regiones como Castilla- León.

Una segunda variante son adaptaciones para sectores específicos, por ejemplo, de la industria automovilística que ha creado criterios que se han aceptado como obligatorios entre las grandes empresas del sector y sus proveedores. Como se ha descrito anteriormente, en educación ya existen modelos específicos y adaptaciones publicadas y también un gran número de adaptaciones que se utilizan internamente por centros

educativos o redes de centros.

La tercera variante esta basada en premios de *benchmarking*. Estos modelos son los menos conocidos porque la práctica de *benchmarking* tiene todavía poco desarrollo. Sin embargo, la popularidad de esta técnica para la mejora de las organizaciones ha hecho que el Centro Americano de Productividad y Calidad creara un premio y un modelo de evaluación para difundir los conocimientos, prácticas y mejoras realizados. El alguna medida este modelo es un complemento del Baldrige.

STUFFLEBEAM L. Daniel y Shinkfield J. Anthony. "La evaluación orientada hacia el perfeccionamiento" en: Paidós España (1997) pp. 175-209

LA EVALUACIÓN ORIENTADA HACIA EL PERFECCIONAMIENTO

Esta unidad afirma que las evaluaciones deben tender hacia el perfeccionamiento, presentar informes responsables y promover el aumento de la comprensión de los fenómenos que se investigan, también afirma que el primero de estos propósitos es el más importante. El módulo explica el modelo evaluativo CIPP describiendo su desarrollo, contrastándolo con otros métodos, caracterizando el papel que desempeña en el perfeccionamiento de los programas, explicando sus principales conceptos y esbozando los requisitos de una planificación evaluativa sólida. Finalmente, subraya la importancia de someter a evaluación el propio trabajo evaluativo a través de la metaevaluación.

El propósito más importante de la evaluación no es demostrar sino perfeccionar... No podemos estar seguros de que nuestras metas son valiosas si no las comparamos con las necesidades de la gente a la que presuntamente sirven.

La unidad presenta una orientación perfeccionista para la evaluación de un programa. Dado que el contexto histórico es útil para comprender cualquier conceptualización de una práctica profesional especializada y que yo soy consciente de que mis antecedentes profesionales y mis experiencias influyen en gran manera sobre mis propios puntos de vista, he personalizado la presentación. He trazado el desarrollo del modelo CIPP, lo he contrastado con otros métodos, he caracterizado sus sistemas y su orientación hacia el perfeccionamiento del programa y he descrito los cuatro tipos principales de evaluación. También he expuesto mi punto de vista acerca de lo que interviene en la planificación de evaluaciones concretas y, para concluir, hablo sobre la metaevaluación.

Al trabajar en esta unidad, le sugiero que estudie sus objetivos con el fin de descubrir lo

que puede aprender de ella; luego lea el material, realice el test de conocimientos y los ejercicios prácticos, y finalmente compruebe sus respuestas comparándolas con las que se proporcionan aquí. Para acabar, le resultará instructivo realizar las «Preguntas sin respuesta». Le sugiero que las discuta con otros estudiantes y que repase la bibliografía: al final de esta unidad, encontrará una lista de los libros y artículos pertinentes.

Objetivos

Los objetivos de esta unidad son los siguientes:

1. Identificar el orden en que el autor ha llegado a los conceptos de contexto, entrada de datos, proceso y evaluación del producto, y explicar por qué esta secuencia de desarrollo era una respuesta a las necesidades evaluativas.
2. Identificar las condiciones definidas por el comité PDK como síntomas de la enfermedad que padece la evaluación educacional.
3. Caracterizar las objeciones que pone el comité PDK a las definiciones que identifican la evaluación con la planificación experimental, la valoración, los juicios profesionales y la comparación de los resultados con los objetivos.
4. Discutir los cinco problemas definidos por el comité PDK como causantes del fracaso de la evaluación educacional.
5. Identificar y explicar la definición de evaluación expresada en el modelo CIPP.
6. Identificar los principales parecidos y diferencias entre el modelo CIPP y las concepciones de la evaluación propuestas por Stake y Scriven.
7. Caracterizar las potenciales contribuciones de las evaluaciones CIPP para satisfacer los requisitos de la responsabilidad.
8. Explicar la orientación perfeccionista del modelo CIPP.
9. Caracterizar el papel de la evaluación CIPP en el contexto de los trabajos realizados por una institución para perfeccionar su programa.
10. Describir el propósito, los métodos y las utilidades, respectivamente, del contexto, de la entrada, del proceso y de la evaluación del producto.
11. Explicar el propósito y los procedimientos de la técnica del grupo asesor.
12. Describir el concepto del autor acerca de la planificación evaluativa.
13. Definir el concepto de metaevaluación.

Un poco de historia personal

Mi acceso a la evaluación de programas fue totalmente accidental. Junto con otras muchas personas que tenían algunos conocimientos sobre métodos investigativos, me dediqué al impresionante trabajo de cumplir los requisitos federales para la evaluación de proyectos instaurados por la America's Elementary and Secondary Education Act (ESEA) de 1965. Inicialmente, reaccioné de la misma manera que muchos de mis colegas: recomendando la utilización de tests ya ensayados y de planificaciones investigativas ya aceptadas. Pero mientras trataba de aplicar estas recomendaciones, cambié radicalmente mi concepción de la aplicabilidad de la experimentación y de los

tests objetivos para estudios evaluativos y empecé a buscar un método más relevante y factible. El principal resultado de esta búsqueda y del trabajo consiguiente fue el llamado Modelo de Evaluación CIPP, que es el tema principal de esta unidad.

La Elementary and Secondary Education Act de 1965 proporcionó billones de dólares a todos los distritos escolares de los Estados Unidos con el propósito de mejorar la educación de los estudiantes atrasados y, de un modo más general, de subir el nivel de todo el sistema de la educación elemental y secundaria. El acta también necesitaba educadores que evaluaran sus proyectos. Este requisito originó una crisis, porque los educadores no estaban cualificados, ni tenían la suficiente preparación o experiencia para planificar y dirigir evaluaciones, y porque los distritos escolares no podían recibir los fondos de la ESEA hasta que presentaran un plan aceptable para evaluar cada proyecto propuesto por la misma.

Algunas universidades y agencias de servicio crearon programas destinados a ayudar a los distritos escolares a cumplir los requisitos evaluativos de la ESEA. Yo fui designado para dirigir un programa en la Universidad del Estado de Ohio y, más generalmente, para organizar y dirigir un centro que hiciera progresar la teoría y la práctica de la evaluación. El nuevo centro pretendía alcanzar seis metas: 1) proporcionar servicios evaluativos a las agencias educativas; 2) estudiar estas experiencias de servicios; 3) conceptualizar modos de evaluar perfeccionados; 4) idear instrumentos y estrategias para desarrollar nuevas ideas acerca de la evaluación; 5) preparar a los educadores en la utilización de esos nuevos instrumentos y estrategias; y 6) difundir información acerca del trabajo y los logros del centro.

El desarrollo del modelo CIPP

Para conseguir esas metas, el centro contactó con las escuelas públicas de Columbus, Ohio, con el fin de evaluar sus proyectos de la ESEA. Estos proyectos de tres años incluían un proyecto preparatorio, proyectos sobre matemáticas y perfeccionamiento de la lectura, un centro de estudios para después de la escuela, un proyecto de servicios sanitarios y otros muchos; los proyectos estaban avalados por una subvención federal de 6,6 millones de dólares. El distrito de Columbus cedió alrededor del 8 % de esta cantidad al Centro de Evaluación para patrocinar la evaluación de los ocho proyectos y ayudar al distrito a desarrollar su propio sistema evaluativo.

El personal del centro abordó su trabajo evaluativo al modo tradicional. Intentaron determinar si los ocho proyectos habían alcanzado sus objetivos. Según este método, debimos identificar los objetivos de comportamiento de cada proyecto, seleccionar o desarrollar los instrumentos apropiados para valorar el trabajo del estudiante, aplicar estos instrumentos después de la enseñanza y luego comparar el trabajo del estudiante con los objetivos del proyecto. Se trata, como puede verse, de la base lógica de la evaluación tyleriana, que ha sido el principal pilar de la teoría evaluativa educacional americana durante alrededor de 30 años.

Pronto nos encontramos con que este método no era adecuado para evaluar los proyectos de Columbus. Suponer que los educadores sabían o podían fácilmente determinar el comportamiento de los estudiantes producto de aquellos proyectos, no era nada realista. Los objetivos originales contenidos en las primeras propuestas eran generales y no proporcionaban datos útiles acerca del funcionamiento de los estudiantes. De hecho, los objetivos, por lo general, son determinados por especialistas y administradores que han tenido poca o ninguna experiencia con esos estudiantes. Y lo que es más, el personal del proyecto puede no estar de acuerdo, incluso cuando el proyecto ya ha empezado, acerca de los objetivos específicos que deben ser adoptados. Ahora puedo decir que tanto ellos como nosotros perdimos un tiempo precioso intentando hacer esto, porque las necesidades de los estudiantes eran muy variables y no habían sido objeto de un estudio serio, y porque ningún grupo común de objetivos podía dar respuesta a sus distintos niveles y necesidades de desarrollo. Un problema técnico relacionado con esto era el hecho de que existían tests que no se adaptaban a los modelos de lenguaje y a los niveles funcionales de los estudiantes más atrasados, y el desarrollo de estos tests a tiempo para que pudieran ser utilizados en la evaluación de los proyectos de la ESEA presentaba grandes problemas de viabilidad. Igualmente, y esto es más serio, nuestro empleo del método tyleriano se proponía proporcionar informes sólo al final de cada año de proyecto, cuando ya era demasiado tarde para ayudar al personal del proyecto a identificar y resolver sus problemas.

La inutilidad de nuestro método se hizo ostensible para mí cuando visité a los miembros del personal del programa y observé sus actividades relativas al proyecto. Yo esperaba encontrarme con que los proyectos funcionaran ya en escuelas y aulas con cierto grado de coherencia, pero no vi nada de eso. En cambio, existía una gran confusión extendida entre los profesores, que no sabían qué es lo que se suponía que debían hacer. Muchos de ellos no habían tenido la oportunidad de leer las propuestas que, supuestamente, debían llevar a cabo. Y muchos de los que las habían leído estaban en desacuerdo con ellas o se sentían confundidos. No era sorprendente, pues, que las actividades acerca de un proyecto determinado no funcionaran en las aulas, y que estas actividades tuvieran muy poco que ver con las que se describían en las preguntas originales. Cuando hube considerado esta situación, los datos acerca de los resultados que mis colaboradores y yo habíamos planeado recopilar, parecían tener muy poca importancia.

Mi conclusión fue que los educadores necesitaban una definición de evaluación más amplia que la que se limitaba a determinar si los objetivos habían sido alcanzados. La definición que necesitaban debía proponer evaluaciones que fueran capaces de ayudar a administrar y perfeccionar los programas. Creía que lo mejor para realizar este ideal podía ser proporcionar a los directivos de las escuelas, a los directores de proyectos y al personal de la escuela, información que pudieran utilizar para decidir y llevar a cabo los cambios que resultaban necesarios en los proyectos. Como alternativa a la definición tyleriana propuse, en una reunión de la ESEA y en un artículo periodístico, que la evaluación fuera redefinida como un proceso mediante el cual se proporcionara información útil para la toma de decisiones (STUFFLEBEAM, 1966). Esta propuesta

recibió un extendido apoyo, especialmente del Departamento de Educación, de muchos distritos escolares y de agencias de investigación y desarrollo, así como de muchos administradores educativos.

Puesto que pensaba que la evaluación debía proporcionar la información que necesitaban quienes tomaban las decisiones, parecía apropiado identificar los principales tipos de decisiones que debían afrontar, y luego crear las adecuadas estrategias evaluativas. Basándose en la experiencia de los proyectos ESEA para Columbus, las decisiones de interés más inmediato parecían ser las relacionadas con la realización de la planificación de proyectos, esto es, cómo interesar a los profesores en la realización de los proyectos, cómo distribuir los recursos, cómo asignar y remodelar las ayudas, cómo obtener y mantener el apoyo de la comunidad, cómo proyectar el necesario transporte de los estudiantes, cómo adaptar los materiales didácticos y cómo promover la comunicación entre todos los que participan en el proyecto. Para poner en marcha todas estas decisiones de *realización*, enseñé a mis colaboradores cómo debían observar e involucrar se en las actividades del personal del proyecto de una manera continuada y presentando, al menos una vez cada dos semanas, un informe sobre los resultados del *proceso* a ese mismo personal, con el fin de que pudieran detectarse, destacarse o solucionarse los problemas operacionales. El otro tipo de decisión, especialmente con vistas al ciclo anual de subvenciones del gobierno, incluía aparentemente decisiones relacionadas con la contaminación o finalización de un proyecto, según aumentaran o decrecieran los fondos, relacionando el proyecto con otro nuevo, institucionalizándolo, etc. Llamé a esto decisiones de *reciclaje* y sugerí que debían ser apoyadas con información acerca de lo que el proyecto ya había *producido*. De acuerdo con esto, mis colaboradores y yo continuamos trabajando con el personal del proyecto para clarificar qué indicios acerca de los resultados del programa resultarían adecuados, y desarrollamos y llevamos a cabo unos pocos tests de trabajo especialmente diseñados para el caso y unas escalas de valor. Resumiendo, en este punto, la reconceptualización de la evaluación incluía la *evaluación del proceso* que serviría de guía para la *realización* y la *evaluación del producto*, facilitando así las *decisiones de reciclaje*. La evaluación del proceso era un concepto relativamente nuevo en la tradición de la evaluación educacional; la evaluación del producto, desde luego, estaba relacionada con lo que Tyler había llamado evaluación *perse*.

Poco después de haber desarrollado este esquema, fui invitado para que lo describiera en un coloquio de una facultad del Estado de Ohio. La principal reacción fue que la conceptualización propuesta era un indudable avance sobre las ideas clásicas acerca de la evaluación educacional, porque proporcionaba ideas tanto para el proceso como para el producto. Por otra parte, tres miembros del grupo arguyeron que el método ignoraba el tema fundamental de la valoración de las metas.

Estaban en lo cierto. La selección de las metas pone limitaciones a lo que se espera y pretende de un proyecto, lo cual la convierte en una decisión clave. Yo no había incluido la elección de las metas como una decisión que debía tomar la evaluación ni propuse estrategias evaluativas que ayudaran a los evaluadores a escoger o valorar las

metas. Igualmente, sabía que la elección de las metas que debían servir de guía a los proyectos de Columbus estaban basadas, en general, más en la literatura relativa a los niños atrasados y las innovaciones educativas, que en un estudio sistemático de las necesidades de los estudiantes de Columbus. Yo sospechaba que las metas de los ocho proyectos de ESEA reflejaban las necesidades de los estudiantes de Columbus sólo muy superficialmente, y no había ninguna evidencia de lo contrario. Para solucionar esta deficiencia, propuse que los evaluadores valoraran e informaran de las necesidades de los estudiantes y de los problemas de método, para así ayudar a los educadores a escoger metas sólidas. El lenguaje que proporcionó la naciente estructura del CIPP permitió a los educadores utilizar la *evaluación del contexto* al servicio de las *decisiones de planificación*. De cualquier manera, esta intuición llegó demasiado tarde como para que pudiéramos utilizar el informe acerca de la evaluación de un contexto como base para seleccionar y dar forma a las metas del proyecto del programa Columbus.

Había un hueco obvio en este nuevo esquema evaluativo, puesto que no consideraba necesario especificar qué *medios* eran necesarios para alcanzar una serie determinada de metas o una serie de necesidades ya valoradas. Estas especificaciones están representadas por los procedimientos, programas, planes de personal y presupuestos que aparecen en las propuestas que se envían a la junta de una escuela y a las agencias que proporcionan los fondos, y, en general, por la elección de un plan entre muchas posibilidades. A todo esto lo llamé *decisiones de estructura* y propuse que debían basarse en *evaluaciones de entrada* que son estudios que identifican y valoran los méritos relativos de las planificaciones de proyectos distintos.

Al llegar a este punto, ya estaba terminada la estructura básica del CIPP (la evaluación del contexto como ayuda para la designación de las metas, la evaluación de entrada como ayuda para dar forma a las propuestas, la evaluación del proceso como guía de su realización y la evaluación del producto al servicio de las decisiones de reciclaje). Howard Merriman, que era estudiante del Centro de Evaluación en aquella época y que después se convirtió en el director del nuevo Departamento de Evaluación de Columbus (que desarrolló nuestro proyecto), observó que las primeras letras de las palabras que representaban los cuatro conceptos evaluativos proporcionaban unas siglas adecuadas para ayudar a la gente a recordados. Así se asignó al esquema la abreviatura CIPP (*contexto, entrada -input-, proceso y producto*).

La elaboración de la evaluación CIPP por parte del Comité de Estudios PDK

En 1969, Phi Delta Kappa creó un comité de estudio nacional sobre la evaluación. Este incluía a Walter Foley, Bill Gephart, Egon Guba, Robert Hammond, Howard Merriman, Malcolm Provus y yo mismo como presidente. Nos encargaron valorar el estadio de la evaluación educacional y crear un plan general para la realización de evaluaciones solventes. Nuestro informe apareció en el libro de STUFFLEBEAM y colaboradores (1971).

El informe se abría con la afirmación de que la evaluación era víctima de una grave enfermedad. Decíamos que esta enfermedad era reconocible por los síntomas que presentaban los administradores, el personal y los evaluadores en todos los niveles de la educación, y por la malísima calidad de su trabajo evaluativo:

Ausencia de esfuerzo a la hora de evaluar sus programas.

Preocupación ante la perspectiva de evaluar sus programas, a causa de que sabían que el proceso evaluativo era ambiguo, superficial, inadecuado, propenso al error y a menudo tendencioso.

Escepticismo acerca de que los «expertos» pudieran ponerse de acuerdo en lo que significa una evaluación solvente, lo cual limitaba los estudios que intentaban ayudar a los educadores a hacer su trabajo.

Ausencia de directrices (especialmente de las agencias) que permitieran satisfacer los requisitos evaluativos incluso cuando lo solicitan las propias evaluaciones.

Malos sistemas (tanto procedentes de expertos como de la bibliografía) de realizar las evaluaciones en su propio marco.

El síndrome de la diferencia no significativa, según el cual todos los estudios afirman que el método que se ha seguido no se diferencia en nada de los resultados del estudio.

El síntoma de los elementos perdidos, esto es, la ausencia de una teoría pertinente; de conceptos claros acerca de los requisitos informativos; de instrumentos y planificaciones apropiados; de mecanismos para organizar, procesar y presentar la información evaluativa; y de un personal bien preparado.

Como consecuencia, advertimos que los dominantes en la evaluación, tanto individual como colectivamente, eran inadecuados. Recomendamos a nuestra audiencia que no identificara la evaluación con la valoración, el juicio profesional, la investigación experimental o la coincidencia entre objetivos y resultados. Aunque todos estos métodos presentaban indudablemente ciertas ventajas para ser utilizados en la evaluación, cada uno también tenía serias limitaciones. Las ventajas y limitaciones de estos cuatro métodos, tal como las concebimos nosotros, están resumidas en la tabla 6-1.

Aunque el comité PDK reconocía que todos los métodos evaluativos clásicos tenían cualidades aprovechables, acababa diciendo que ninguno era adecuado para satisfacer los requisitos evaluativos de la ESEA. Seleccionaron el modelo CIPP como estructura general para desarrollar, a partir de ella, un método más solvente. Y especificaron cinco problemas que necesitaban ser solucionados para perfeccionar la base conceptual del trabajo evaluativo:

1. *Definición.* Debe juzgarse si las definiciones existentes son vagas, demasiado erróneas en sus presuposiciones y/o demasiado imperfectas en su orientación metodológica.

2. *Toma de decisiones.* El comité concebía la evaluación como algo totalmente relacionado con la toma de decisiones, pero pensaba que las decisiones que debían

tomarse en cuanto a los cambios no estaban muy claras. Además, el comité consideraba necesario una concepción más clara del proceso mediante la cual los evaluadores pudieran enfrentarse y responder a los problemas de decisión y a los consiguientes requisitos informativos.

3. *Valores.* El comité creía que muchas evaluaciones reflejaban erróneamente una orientación que no atendía a los valores. También denunciaron la escasez de buena literatura sobre temas cruciales acerca de cómo reconocer y tratar con múltiples perspectivas de valor, cómo conseguir los criterios e instrumentos apropiados y cómo asignar valores a la información obtenida.

4. *Niveles.* El comité creía que los evaluadores habían fracasado por completo al no reconocer que las distintas audiencias presentaban distintos requisitos informativos en sus distintos niveles de organización. Una evaluación concebida para satisfacer los requisitos de una audiencia concreta -por ejemplo, el personal de un proyecto escolar- puede que no sea apropiada para satisfacer los requisitos de otras audiencias; por ejemplo, el Departamento de Educación. Por lo tanto, el comité vio la necesidad de un proceso para la planificación de evaluaciones que sirviera de guía a los evaluadores a la hora de identificar las audiencias, valorar sus únicas y comunes necesidades informativas y planificar la recopilación de datos y las actividades informativas con el fin de complacer las necesidades de las distintas audiencias.

5. *Diseño de la investigación.* El comité consideraba ya entonces que la investigación y la evaluación tenían propósitos distintos que requerían diferentes procedimientos, y que las planificaciones investigativa y evaluativa debían ser juzgadas mediante normas distintas. Las evaluaciones de la ESEA se encontraron con graves problemas cuando las planificaciones de la investigación clásica intentaron presentarse como una verdad generalizable para ser utilizada en la evaluación de proyectos nuevos, que no necesitaban un conocimiento generalizable, sino las oportunas directrices que solucionaran sus problemas de decisión.

He aquí una versión puesta al día de la definición formal que propusimos y difundimos:

La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.

Esta definición resume los conceptos clave del modelo CIPP. Postula tres propósitos

evaluativos: servir de guía para la toma de decisiones, proporcionar datos para la responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (lo cual coincide con la orientación de perfeccionamiento del modelo, puesto que el primero de estos propósitos es también el más importante). Presenta la evaluación no como una prueba sino como un proceso, y afirma que este proceso incluye las tres etapas de identificar, obtener y proporcionar información (de ahí que los evaluadores deban tener una buena preparación en las áreas técnicas y de comunicaciones). Tanto la información útil (para emitir juicios) como la descriptiva son consideradas adecuadas para valorar y ayudar a perfeccionar el objeto de interés. Los aspectos clave del objeto que, según la definición, deben ser valorados incluyen sus metas, su planificación, su realización y su impacto (los cuales son valorados, respectivamente, mediante la evaluación del contexto, de la entrada, del proceso y del producto). El criterio fundamental que debe ser tenido en cuenta incluye su valor (su respuesta a las necesidades valoradas) y su mérito (su calidad).

Tabla 6-1. Ventajas y desventajas de los distintos métodos tradicionales de evaluación

Métodos	Ventajas	Desventajas
1. Medición según las normas	<p>Basada en la teoría psicológica</p> <p>Emplea tecnología estandarizada</p> <p>Concebida para asegurar fiabilidad y validez</p> <p>Validez de los tests publicados y de los servicios de calificación</p> <p>Basada en normas profesionales</p> <p>Estándares precedentes de normas</p>	<p>Se centra sólo en los instrumentos disponibles</p> <p>Es inflexible a causa del tiempo y el coste que supone producir nuevos instrumentos</p> <p>Desatiende la validez del contenido en favor de la fiabilidad del recuento de las diferencias individuales</p> <p>Destaca los conocimientos y aptitudes que pueden ser fácilmente valorados mediante tests con papel y lápiz</p> <p>Eleva el modelo a la categoría de norma para todos los estudiantes</p>
2. Juicio profesional	<p>Fácil de llevar a cabo</p> <p>Toma potencialmente en consideración todas las variables</p> <p>Utiliza toda la habilidad y experiencia disponibles</p> <p>No se retrasa durante el análisis de datos</p>	<p>Dictados principalmente por la oportunidad</p> <p>Su fiabilidad y objetividad son cuestionables</p> <p>Tanto los datos como los criterios son ambiguos</p> <p>No pueden comprobar la validez</p> <p>La generalización es muy difícil</p>
3. Diseño experimental	<p>Alta respetabilidad científica</p> <p>Proporciona potencialmente datos sobre las causas y los efectos</p> <p>Está preparado para alcanzar altos niveles de fiabilidad, validez y objetividad</p> <p>Ordena potencialmente las opciones de quienes toman las decisiones</p> <p>Está apoyada por estadísticas deductivas</p>	<p>Impone controles inalcanzables en un contexto educativo o perjudiciales para los propósitos de la evaluación</p> <p>Se interfiere en las operaciones normales de los proyectos que se están estudiando</p> <p>Supone presuposiciones inaplicables / Limita el estudio a unas pocas variables</p> <p>Los servicios restringen las decisiones</p> <p>Proporciona los resultados sólo al final</p>
4. Coincidencia entre resultados y objetivos (Tyleriano)	<p>Puede combinarse con la planificación didáctica</p> <p>Proporciona datos sobre los estudiantes y sus currículos</p> <p>Posibilita la retroalimentación periódica</p> <p>Define las normas del éxito</p> <p>Posibilidad de procesar y producir datos</p>	<p>Concede una función técnica al evaluador</p> <p>Se centra casi exclusivamente en los objetivos</p> <p>Considera el comportamiento como el último criterio de todas las acciones educacionales</p> <p>Fracasa en la evaluación de los objetivos</p> <p>Se centra en la evaluación como proceso terminal</p>

El libro que explicaba esta definición tuvo una considerable influencia en el desarrollo de las evaluaciones orientadas hacia la decisión, especialmente en los distritos escolares grandes. El resto de esta unidad está destinado, en su mayor parte, a poner al día los conceptos clave y las recomendaciones que aparecían en el libro del PDK.

El modelo CIPP comparado con otras recientes propuestas evaluativas

Mientras mis colegas y yo desarrollábamos la estructura del CIPP, Robert Stake desarrollaba su método de la «figura de la evaluación», que está incluido en su «método respondente». Intercambiamos borradores de nuestras obras en 1966, y yo estaba interesado en saber si habíamos desarrollado independientemente métodos similares o distintos.

La coincidencia entre el CIPP y la estructura de la figura era considerable, pero también existían diferencias notables. Ambos métodos exigían una valoración de los resultados, pero Stake destacaba la necesidad de localizar tanto los efectos secundarios como los ya propuestos desde un principio. Era una excelente recomendación que más tarde incorporé en mi concepción de la evaluación del producto. Su disposición de observar y analizar las «transacciones que se producen dentro de un proyecto» fue algo similar para la evaluación del proceso. Aunque Stake no proporcionaba nada análogo para la evaluación de entrada, tanto ésta como la evaluación del contexto podían ser cubiertas por lo que él llamaba la identificación y valoración de las «condiciones previas» (las que existen antes que el proyecto empiece y antes de que el evaluador entre en escena). Sin lugar a dudas, la utilización de cualquier método exigía una valoración del proyecto más amplia que la que proponía la concepción tyleriana orientada hacia los resultados. Una diferencia entre ambos métodos era el llamado problema del «punto de entrada». Al relegar la valoración de las necesidades y los planes del proyecto a la categoría de antecedentes, Stake parecía asumir que el evaluador debería entrar en acción durante la etapa de la realización, cuando sería más apropiado que se fijara en las transacciones que estaban ocurriendo. El CIPP permitía la entrada tanto antes como durante el proyecto y concedía la posibilidad de llevar a cabo un solo tipo de evaluación (del contexto, de la entrada, del proceso o del producto) o alguna combinación, dependiendo de las necesidades de las audiencias.

Ningún método estaba a favor de iniciar una evaluación después de que el proyecto hubiera quedado completado para realizar un *post mortem* (o dar motivo a una celebración), puesto que ambos destacan la función perfeccionista de la evaluación. Mientras los dos métodos están concebidos para ayudar a audiencias concretas a utilizar la evaluación para llevar a cabo sus tareas, el método de Stake está concebido para ayudar más directamente al personal y los profesores del proyecto, y el método

CIPP se orienta más hacia las necesidades de los que planifican y administran los proyectos. Otra diferencia entre ellos se refiere a las bases utilizadas por los dos métodos para llegar a conclusiones acerca del éxito de los proyectos. En el método de Stake, estas conclusiones se derivan de la recopilación y el análisis de los juicios de todas las personas y grupos que están interesados en el proyecto, mientras que el método CIPP atiende más a la satisfacción de las necesidades valoradas. Ambos métodos evidencian una tensión -yo creo que saludable- entre la obtención de un amplio concepto de un proyecto y la adaptación de la evaluación a la satisfacción de las necesidades informativas más importantes de las audiencias.

El método «sumativo-formativo» de Michael Scriven ofrece un contraste muy fuerte con el método CIPP y el acreditado. Definió la evaluación como la determinación sistemática y objetiva del valor o el mérito de un objeto, y dijo que la mejor puesta en práctica de esta definición consistía en encargar a un evaluador independiente que emitiera un juicio sobre un objeto basándose en evidencias acumuladas producto de su comparación con objetos similares a la hora de satisfacer las necesidades de los consumidores. Llamó a este método evaluación sumativa y dijo que era mucho más importante que la evaluación formativa, en la que un evaluador recopila y presenta datos y juicios que ayudan al desarrollo de un objeto. Según esta base lógica, SCRIVEN (1970) denunció que el método CIPP era imperfecto porque ignoraba casi totalmente el papel fundamental de la evaluación sumativa debido a su preocupación por el perfeccionamiento.

En una reunión del grupo de evaluación May 12, Michael Scriven y yo debatimos los méritos relativos de la orientación perfeccionista enfrentada a la orientación hacia el juicio sumativo. Más tarde, AERA puso el debate en marcha, por así decirlo, y ambos fuimos encargados de codirigir y enseñar al equipo de cuatro institutos ambulantes. Como consecuencia, NIE nos encargó presidir los equipos que iban a diseñar diversos planes evaluativos para los laboratorios regionales educativos y para centros de investigación y desarrollo. A través de estos contactos, acabé convenciéndome de que las diferencias entre nuestros conceptos de evaluación eran más aparentes que reales y de que reflejaban, sobre todo, distintas perspectivas y experiencias. En mi trabajo en Columbus, una orientación hacia un juicio de valor final y basado en conceptos exteriores había quedado ahogada, sin servir a las necesidades del personal, que pretendía «sacudir» y perfeccionar sus proyectos de la ESEA. Asimismo, dado que Scriven había estado ampliamente implicado en grupos asesores relacionados con diversas evaluaciones nacionales de currículos, es fácil comprender por qué insistía tanto en las evaluaciones comparativo-sumativas. Sus audiencias principales eran los potenciales compradores de estas evaluaciones, que estaban obviamente interesados en las recomendaciones acerca de las alternativas que mejor les convenían, y no en los datos que pudieran mejorar esas evaluaciones. Finalmente, la compatibilidad de nuestros puntos de vista se confirmó cuando las planificaciones de nuestros dos equipos para NIE resultaron ser muy similares, incluso habiéndose desarrollado independientemente (REINHARD, 1972).

Sin embargo, estas experiencias reafirmaron la necesidad de clarificar y ampliar el

modelo CIPP, para asegurarse de que satisfaría las necesidades tanto de las evaluaciones sumativas como de las comparativas. De acuerdo con esto, escribí un artículo sobre la aplicabilidad del método CIPP a la contabilidad (STUFFLEBEAM, 1971). En este artículo, yo caracterizaba la evaluación destinada a la toma de decisiones como formativa o proactiva por naturaleza, y la evaluación destinada a la responsabilidad como sumativa o retroactiva. El artículo fue escrito principalmente para exponer una versión del esquema presentado en la tabla 6-2. Este esquema muestra que las evaluaciones del contexto, de entrada, del proceso y del producto pueden ser utilizadas tanto como guías para la toma de decisiones, función formativa, como para suministrar información para la responsabilidad, función sumativa.

TABLA 6-2. *La importancia de los cuatro tipos de evaluación para la toma de decisiones y la responsabilización*

	<i>Contexto</i>	<i>Entrada de datos</i>	<i>Proceso</i>	<i>Producto</i>
Toma de decisiones (orientación formativa)	Guía para la elección de objetivos y asignación de prioridades	Guía para la elección de la estrategia del programa Entrada de datos para la designación del plan de procedimientos	Guía para la aplicación	Guía para la finalización, continuación, modificación o entrega
Responsabilización (orientación sumativa)	Relación de objetivos y bases para su elección junto con una relación de necesidades, oportunidades y problemas	Relación de la planificación y la estrategia escogidas y las razones de esa elección entre otras alternativas	Relación del proceso real	Relación de los logros y de las decisiones recicladas

Basándose en este esquema, los evaluadores pueden planificar y realizar la evaluación con el fin de ayudar al personal a proyectar y llevar a cabo su programa. Dejando aparte la estrechez o amplitud de los requisitos informativos de los que realizan el programa, pueden también pensar e intentar satisfacer todas las necesidades informativas de las audiencias externas que algún día desearán llegar a conclusiones acerca del valor y el mérito de ese trabajo de perfeccionamiento. Además, pueden realizar una relación de la información recopilada y evidencias sobre hasta qué punto la han utilizado como guía para su trabajo. Aunque esta información puede que no responda a todas las preguntas de un evaluador sumativo externo, ayudará, sin lugar a dudas, a aclarar algunas de ellas. Especialmente, si el método CIPP se lleva hasta el final, proporcionará información muy útil para plantear las siguientes preguntas:

1. ¿Qué necesidades han sido planteadas, cuál es su trascendencia e importancia y hasta qué punto los objetivos del proyecto reflejan las necesidades valoradas

(planteadas por la información del contexto)?

2. ¿Qué plan de procedimientos, de personal y de presupuesto ha sido adoptado para plantear las necesidades, qué alternativas se han considerado, por qué se ha escogido una y no las otras, y hasta qué punto era una propuesta razonable, potencialmente exitosa y efectiva con relación a su coste, para satisfacer las necesidades valoradas (planteadas por la información de entrada)?

3. ¿Hasta qué punto se ha realizado el plan del proyecto y cómo y por qué razón se ha modificado (planteada por la información del proceso)?

4. ¿Qué resultados -positivos y negativos, buscados o no- se han observado, cómo han juzgado los distintos clientes el valor y el mérito de los resultados y hasta qué punto han sido satisfechas las necesidades de la población objeto del estudio (información del producto)?

El CIPP como estrategia para el perfeccionamiento de los sistemas

Comparado con las orientaciones de Stake y Scriven, el CIPP está más en la línea de los sistemas de educación y servicios humanos. No se concentra demasiado en servir de guía para la realización de un estudio individual, sino más bien en proporcionar unos servicios de evaluación continua para la toma de decisiones de una institución determinada. Se basa especialmente en el concepto de que el propósito más importante de una evaluación no es demostrar sino perfeccionar. Esto se opone a los que afirman que las evaluaciones deben ser «cazadoras de brujas» o simples instrumentos de responsabilidad. Por el contrario, considera que la evaluación es un instrumento para ayudar a que los programas sean mejores para la gente a la que deben servir. Esta postura es coherente con la que recientemente han expresado PATTON (1978) y CRONBACH y sus colaboradores (1980). De cualquier forma, las orientaciones del CIPP no están concebidas para reducir la probabilidad de que algunos programas sean indignos de una mejora, por lo que se debería terminar con ellos. Promoviendo la «eliminación» de programas innecesarios o desesperadamente imperfectos, las evaluaciones también cumplen una función perfeccionista, al permitir que los recursos vayan a parar a trabajos más provechosos. Fundamentalmente, la utilización del modelo CIPP está concebida para promover el desarrollo y ayudar a los directivos y personal responsables de una institución a obtener y utilizar una información continua y sistemática con el fin de satisfacer las necesidades más importantes o, al menos, hacer lo posible con los recursos de que dispongan.

Esta orientación, que ayuda a mantener y mejorar la calidad de las operaciones institucionales, aparece ilustrada en el diagrama de la figura 6-1. Empezando por la izquierda, puede comprobarse que las operaciones de una escuela, o cualquier otra institución, incluyen diversos y quizá no coordinados trabajos evaluativos, pero también que, periódicamente, la institución necesita someterse a una evaluación especial del contexto. Una evaluación de este tipo puede examinar las necesidades de los clientes de la institución; exponer oportunidades como programas de subvención, avanzadas tecnologías educativas o industrias con disponibilidad y capacidad para ayudar a la

institución; recopilar y examinar intuiciones acerca de los problemas de la institución que necesitan un cambio; y valorar la eficacia de las metas y prioridades institucionales. Una evaluación del contexto puede estar motivada desde dentro de la institución como una valoración regular del «estado de la institución» o como una respuesta a ciertos sectores que estén insatisfechos con la labor de la institución. Una evaluación del contexto puede también estar motivada desde fuera de la institución, como cuando una agencia acreditada pide un autoestudio o cuando una agencia de subvenciones pide una «valoración de las necesidades» como base para justificar una solicitud de fondos. Estos estudios pueden estar dirigidos hacia áreas de interés específicas o centradas, más generalmente, en una amplia gama de funciones de la institución. En general, estos estudios ayudan a la renovación del sistema y a la promoción de un mejor y más eficiente servicio, al diagnosticar problemas concretos y modos de perfeccionamiento, y comunicar los puntos fuertes y débiles de la institución respecto a su circunscripción.

Los resultados de la evaluación del contexto, idealmente, pueden conducir a una decisión acerca de la introducción de algún tipo de cambio en el sistema. Si la decisión es en sentido negativo, el personal de la institución debe continuar con las operaciones del programa de costumbre. Por el contrario, si se toma la decisión de cambiar, de alguna manera, la institución, el personal del programa debe clarificar el problema (o problemas) que debe(n) ser resuelto(s) y formular sus objetivos. Seguidamente, deben considerar si existe alguna estrategia de solución clara y apropiada, así como fácilmente adaptable a su situación. Si la hay, deben adoptarla y redirigir su atención hacia su utilización y evaluación en el programa, ya en marcha, de la institución.

Si no aparece ninguna solución satisfactoria, el personal, de acuerdo con el diagrama, debe realizar una evaluación de entrada. Una evaluación de este tipo debe localizar la literatura más importante, interrogar al personal de otras instituciones que hayan tenido éxito en un problema similar, fomentar el ingenio y la creatividad del personal de la institución y de los grupos de clientes, y, posiblemente, contratar a expertos del exterior. Más tarde, se encargará a uno o más equipos que propongan una o más posibles estrategias de solución. La(s) propuesta(s) resultante(s) deben ser valoradas según criterios como el interés que tienen para las necesidades, problemas y objetivos establecidos, su solvencia y su viabilidad.

Los resultados de la evaluación de entrada pueden ser utilizados para decidir si ha sido

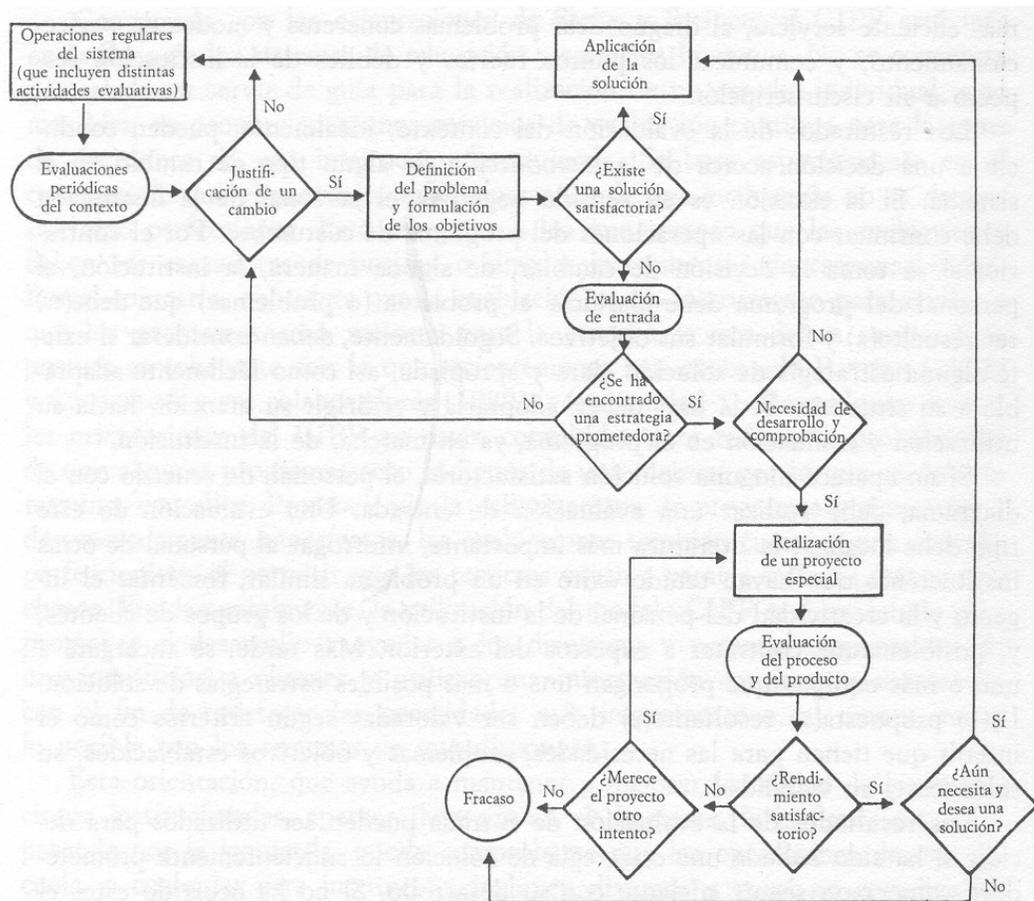


FIGURA 6-1. Diagrama descriptivo del papel de la evaluación CIPP en el perfeccionamiento de un sistema

hallada una estrategia de solución lo suficientemente prometedora como para seguir adelante con su desarrollo. Si no ha ocurrido esto, el personal debe considerar si el cambio deseado es lo suficientemente importante para continuar la búsqueda y, si lo es, debe reemprender la búsqueda de otra estrategia de solución. Si se ha encontrado una estrategia prometedora, el personal debe decidir si esta estrategia puede ser justificadamente adoptada sin comprobación. Si la estrategia es bien conocida y el personal se considera capaz de aplicarla, debe desviar su atención a la incorporación del cambio en las actividades regulares que lleva a cabo, sin el apoyo de evaluación especializada alguna.

Por el contrario, si decide su comprobación, debe dirigir su atención hacia un examen de la estrategia y someterla a una evaluación del proceso y del producto por el periodo de tiempo que sea necesario para analizar el procedimiento y alcanzar el nivel operativo deseado, así como la habilidad suficiente para su aplicación. De cualquier forma, si, en

algún punto, el proyecto no se desarrolla satisfactoriamente o su coste es considerado alto, el director de la institución puede decidir que no se continúe el trabajo y, de acuerdo con esta conclusión, terminar con él. Estas decisiones se toman frecuentemente al final de los proyectos subvencionados federalmente, cuando se ha de decidir si deben concederse los fondos locales para la institucionalización de un proyecto. Como se muestra en la parte inferior derecha del diagrama, incluso si un proyecto ha tenido éxito, el director de la institución puede determinar que las condiciones de la institución han cambiado lo suficiente como para que ya no sea necesario el cambio que se habían propuesto y, como consecuencia, dar por finalizado el trabajo. Si supone que el proyecto es un éxito y que la solución proporcionada aún es necesaria, la institución debe seguir aplicando el proyecto y volver a las operaciones regulares, incluyendo la evaluación regularizada del programa que está en marcha.

El análisis de la evaluación precedente, en el contexto de un proceso de cambio institucional, reafirma muchas importantes características propias de un método sistemático de evaluación:

1. La evaluación es una parte integrante del programa regular de una institución y no sólo una actividad especializada relacionada con proyectos de renovación, y el perfeccionamiento del CIPP o de cualquier otro método especializado es sólo una parte del mosaico de la evaluación formal e informal de la institución.
2. La evaluación desempeña un papel vital en la estimulación y planificación de cambios.
3. La utilización de cada tipo de evaluación del modo CIPP está indicada sólo si es necesaria más información de la que ya existe, y no por el valor intrínseco de cada clase de evaluación. En otras palabras, las evaluaciones del contexto, de la entrada de datos, del proceso y del producto son sólo una parte del gran marco evaluativo de cada institución, y la función más importante de estos estudios encargados es servir a las necesidades marginales, en lo que se refiere a la información evaluativa, de la institución.
4. El desarrollo de nuevos programas debe incluir una previsión acerca de su utilización práctica de la evaluación, una vez que hayan sido aceptados a través de algo relacionado con la evaluación con inserción de currículo (en la que la evaluación se construye mediante la realización de un currículo y, automáticamente, proporciona una retroalimentación útil para el diagnóstico, prescripción y comprobación de los progresos).
5. La información de la evaluación no sólo proporciona una guía para resolver problemas institucionales, sino que, si se realiza de cara a una revisión pública, también proporciona una base para juzgar si las decisiones acerca del fracaso o institucionalización de un proyecto especial se toman desde posiciones justificables.
6. Las decisiones acerca del principio, mantenimiento, aplicación o final de los programas o de su perfeccionamiento, casi siempre reflejan fuerzas dinámicas - racionales e irracionales- que van más allá de la esfera de estudio e influencia del evaluador.

Panorama de las categorías del CIPP

Además de considerar el método CIPP en un contexto institucional o de sistemas, es instructivo examinar más de cerca cada tipo de estudio. La matriz de la tabla 6-3 se presenta como un útil panorama de los significados esenciales de la evaluación del contexto, de entrada, del proceso y del producto. Estos cuatro tipos de estudio son definidos con relación a sus objetivos, sus métodos y sus utilidades.

Evaluación del contexto

La principal orientación de la evaluación del contexto es identificar las virtudes y defectos de algún objeto, como una institución, un programa, una población escogida o una persona, y proporcionar una guía para su perfeccionamiento. Los principales objetivos de este tipo de estudio son la valoración del estado global del objeto, la identificación de sus deficiencias, la identificación de las virtudes que pueden subsanar esas deficiencias, el diagnóstico de los problemas cuya solución pueda mejorar el estado del objeto y, en general, la caracterización del marco en que se desenvuelve el programa. Una evaluación del contexto también está destinada a examinar si las metas y prioridades existentes están en consonancia con las necesidades que deben, supuestamente, satisfacer. Cualquiera que sea el objeto central, los resultados de una evaluación del contexto deben proporcionar una base sólida para el ajuste (o el establecimiento) de metas y prioridades, y para la designación de los cambios necesarios.

La metodología de una evaluación del contexto puede incluir una gran variedad de valoraciones del objeto de interés y diversos tipos de análisis. El punto de partida más común es entrevistar a los clientes del estudio con el fin de tener acceso a sus puntos de vista acerca de las virtudes, los defectos y los problemas. Las audiencias, las reuniones de la comunidad y las consiguientes entrevistas deben estar destinadas a generar hipótesis adicionales acerca de los cambios necesarios. Estas hipótesis pueden ser utilizadas para construir un instrumento de estudio, que puede ser aplicado a una muestra cuidadosamente escogida de clientes y servir, más generalmente, para todos aquellos que deseen proporcionar datos de entrada, realizando finalmente un análisis separado de las respuestas de ambos grupos. Los informes ya existentes deben ser también examinados para identificar los modelos de trabajo y la información previa. Puede aplicarse también un test diagnóstico especial. Y contratarse a un experto para que visite, observe de cerca y juzgue el valor y el mérito de un programa. A lo largo del estudio, un comité asesor representativo de los diversos grupos de clientes puede intervenir en la clarificación de las cuestiones evaluativas y en la interpretación de los resultados. Una técnica que tienda hacia el consenso, como la Delphi, puede ser utilizada para asegurar acuerdos acerca de las necesidades prioritarias. Y debe existir un taller de trabajo que ayude a los clientes a estudiar y aplicar los resultados.

TABLA 6-3. Cuatro tipos de evaluación

	Evaluación del contexto	Evaluación de entrada	Evaluación del proceso	Evaluación del producto
Objetivo	Definir el contexto institucional, identificar la población objeto del estudio y valorar sus necesidades, identificar las oportunidades de satisfacer las necesidades, diagnosticar los <i>problemas</i> que subyacen en las necesidades y juzgar si los objetivos propuestos son lo suficientemente coherentes con las necesidades valoradas.	Identificar y valorar la <i>capacidad</i> del sistema, las <i>estrategias</i> de programa alternativas, la <i>planificación</i> de procedimientos para llevar a cabo las estrategias, los presupuestos y los programas.	Identificar o pronosticar, durante el proceso, los <i>efectos</i> de la planificación del procedimiento o de su realización, proporcionar información para las decisiones preprogramadas y describir y juzgar las actividades y aspectos del procedimiento.	Recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y la información proporcionada por el contexto, por la entrada de datos y por el proceso, e interpretar su valor y su mérito.
Método	Utilización de métodos como el análisis de sistemas, la inspección, la revisión de documentos, las audiencias, las entrevistas, los tests diagnósticos y la técnica Delphi.	Inventariar y analizar los recursos humanos y materiales disponibles, las estrategias de solución y las estrategias de procedimiento referentes a su aplicabilidad, viabilidad y economía. Y utilizar métodos como la búsqueda de bibliografía, las vistas a programas ejemplares, los grupos asesores y ensayos piloto.	Controlar las limitaciones potenciales del procedimiento y permanecer alerta ante las que no se esperaban, mediante la obtención de información específica de las decisiones programadas, la descripción del proceso real, la continua interacción con el personal del proyecto y la observación de sus actividades.	Definir operacionalmente y valorar los criterios de los resultados, mediante la recopilación de los juicios de los clientes y la realización de análisis cualitativos y cuantitativos.
Relación con la toma de decisiones en el proceso de cambio	Decidir el <i>marco</i> que debe ser abarcado, las <i>metas</i> relacionadas con la satisfacción de las necesidades o la utilización de las oportunidades y los <i>objetivos</i> relacionados con la solución de los problemas, por ejemplo, la <i>planificación</i> de los cambios necesarios. Y proporcionar una base para juzgar los resultados.	Seleccionar los <i>recursos de apoyo</i> , las <i>estrategias de solución</i> y las <i>planificaciones</i> de procedimientos, estilos, <i>estructurar</i> las actividades de cambio. Y proporcionar una base para juzgar la realización.	Llevar a cabo y perfeccionar la <i>planificación</i> y los <i>procedimientos del programa</i> , esto es, efectuar un control del proceso. Y proporcionar un esbozo del proceso real para utilizarlo más tarde en la interpretación de los resultados.	Decidir la <i>continuación, finalización, modificación o readaptación</i> de la actividad del cambio. Y presentar un informe claro de los efectos (deseados y no deseados, positivos y negativos).

Una evaluación del contexto puede tener muchas utilidades constructivas. Puede proporcionar un medio para que un distrito escolar se comunique con su público con el fin de alcanzar una concepción compartida de las virtudes y defectos del distrito, sus necesidades y oportunidades y sus necesidades prioritarias. Puede ser utilizada para convencer a una agencia de subvenciones de que el proyecto propuesto se refiere

a un área de urgente necesidad, o convencer a un electorado de la necesidad de aprobar unos impuestos. Puede ser utilizada para formular objetivos referentes al desarrollo del personal y/o la revisión del currículo. Puede ser utilizada para seleccionar escuelas concretas que necesiten una ayuda prioritaria. Desde luego, a menudo puede ser utilizado para ayudar a los estudiantes y a sus padres o asesores a centrar su atención en las áreas de desarrollo que requieren más progreso. También puede ser utilizada para ayudar a decidir cómo interrumpir programas, con la esperanza de ayudar a la institución a ser más fuerte haciéndose más pequeña. Creo que éstos son ejemplos importantes de cómo una evaluación del contexto puede ayudar a individuos y grupos a establecer prioridades en los trabajos de perfeccionamiento. También puede utilizarse más tarde, cuando es necesario valorar lo que se ha conseguido a través del perfeccionamiento del proyecto. Una base para juzgar los resultados consiste en valorar si responden adecuadamente a las necesidades identificadas durante la evaluación del contexto. Finalmente, la evaluación del contexto es un medio pertinente para defender la eficacia de las propias metas y prioridades.

Evaluación de entrada

La principal orientación de una evaluación de entrada es ayudar a prescribir un programa mediante el cual se efectúen los cambios necesarios. Esto lo realiza identificando y examinando críticamente los métodos potencialmente aplicables. Es una anunciadora del éxito, el fracaso y la eficacia de un cambio. Los proyectos de cambio están limitados por decisiones iniciales acerca de cómo deben asignarse los recursos, y una solución a un problema, potencialmente efectiva, no tiene ninguna posibilidad de impacto si un grupo de planificación no identifica y valora, por lo menos, sus méritos, cuando se está estructurando su proyecto de cambio.

Esencialmente, una evaluación de entrada debe identificar y valorar los métodos aplicables (incluyendo los que ya están operando en el principal programa de interés) y ayudar a explicar y «desmenuzar» el que se ha escogido para su aplicación o continuación. También debe buscar las barreras que limitan el marco ambiental de los clientes, las limitaciones y los recursos potencialmente utilizables que deben tenerse en cuenta en el proceso de activación del programa. El propósito global de una evaluación de entrada es ayudar a los clientes en la consideración de estrategias de programa alternativas en el contexto de sus necesidades y circunstancias ambientales, así como desarrollar un plan que sirva a sus propósitos; otra importante función que desempeña es ayudar a los clientes a evitar la infructuosa práctica que consiste en perseguir innovaciones propuestas que, sin duda, fracasarán o, por lo menos, acabarán con sus recursos.

Los métodos que utiliza pueden ser descritos en una serie de etapas, aunque no existe ninguna secuencia de pasos que puedan seguirse para realizar una evaluación de entrada. Puede empezarse revisando el estado de la práctica con respecto a la satisfacción de las necesidades específicas; esto puede hacerse mediante el estudio de la literatura más importante, el contacto con programas ejemplares, la consulta con

expertos y representantes del gobierno a propósito de los pertinentes servicios de información y la aceptación de propuestas del personal implicado. Esta información debe ser ordenada en una planificación especial y sometida a la profunda investigación de un grupo especial de estudio. Su investigación debe llevarse a cabo durante un cierto período de tiempo a través de un grupo especial de decisiones. Este grupo puede utilizar las informaciones para valorar si existen estrategias de soluciones potencialmente aceptables. Además, puede valorar los métodos propuestos y su efectividad y viabilidad potenciales, además de aconsejar al personal y a la facultad acerca de la búsqueda de una nueva solución. Si se busca una renovación, el cliente y los evaluadores deben definir los criterios que debe cumplir esa innovación, estructurar una solicitud de propuestas, obtener diversas propuestas y valorarlas según su efectividad y viabilidad potenciales. Más tarde, los evaluadores pueden analizar y ordenar las propuestas potencialmente aceptables y sugerir cómo pueden combinarse las mejores características de cada una. Además, los evaluadores pueden llevar a cabo un modelo de audición en la que el personal y los administradores estén invitados a expresar sus intereses y hacer una estimación realista de los recursos y barreras que, de alguna manera, necesitan abordar durante el proceso de designación de la solución.

La *técnica del grupo asesor* es un procedimiento relativamente nuevo para la realización de evaluaciones de entrada y merece una consideración especial. Esta técnica es especialmente aplicable en situaciones en las que no se dispone de los apropiados medios efectivos para satisfacer las necesidades específicas. Se reúnen dos o más grupos de expertos, fijan los objetivos por los que es necesario un programa, proporcionan especificaciones para la planificación de las propuestas del programa y orientan hacia los criterios mediante los que deben ser juzgadas las diversas respuestas. Los informes del grupo asesor son valorados por un plantel de expertos y/o mediante test pilotos, de acuerdo con criterios preestablecidos. Las siguientes etapas implican a los miembros del conjunto de usuarios para que operen con las mejores características de las dos o más estrategias escogidas. Las ventajas de la técnica del grupo asesor son que proporciona: 1) un procedimiento explícito para generar y valorar diversas estrategias programáticas; 2) un informe explícito acerca de por qué ha sido escogida determinada estrategia de solución; 3) un tribunal que utiliza las diversas tendencias y la competitividad para una búsqueda constructiva de alternativas; y 4) un medio para implicar al personal en el sistema adoptado, ya sean miembros del grupo asesor o miembros del grupo que realiza las actividades de convergencia y operacionalización que siguen al ordenamiento de las distintas estrategias. Encontrará más información, incluyendo un manual técnico y los resultados de cinco tests de la técnica, en la tesis doctoral de Diane REINHARD (1972).

Las evaluaciones de entrada tienen muchas aplicaciones. Una de las principales es preparar una propuesta para someterla a una agencia de subvenciones o a la junta política de una institución. Otra es valorar un programa ya existente y decir si se opone a lo que se hace en otras partes y a lo que propone la literatura. La evaluación de entrada se ha utilizado también en el distrito escolar independiente de Dallas como sistema para investigar las propuestas locales de renovación, cuyos costes previstos

podían llegar a exceder a los beneficios previstos. Otra utilización consiste en proporcionar una estructura y un tribunal mediante los cuales grupos históricamente antagónicos puedan llegar a un acuerdo en algún tipo de acción. Además, los informes procedentes de una evaluación de entrada ayudan a los responsables autorizados a escoger un tipo de acción entre otras posibilidades.

Evaluación del proceso

En esencia, una evaluación del proceso es una comprobación continua de la realización de un plan. Uno de sus objetivos es proporcionar continua información a los administrativos y al personal acerca de hasta qué punto las actividades del programa siguen un buen ritmo, se desarrollan tal como se había planeado y utilizan los recursos disponibles de una manera eficiente. Otro es proporcionar una guía para modificar o explicar el plan tanto como sea necesario, puesto que no todos los aspectos de un plan pueden ser determinados de antemano y algunas de las decisiones iniciales pueden demostrar, más tarde, ser infructuosas. Otro objetivo más es valorar periódicamente hasta qué punto los que participan en el programa aceptan y son capaces de desempeñar sus funciones. Finalmente, una evaluación del proceso debe proporcionar un extenso informe del programa que realmente se está llevando a cabo, compararlo con lo que se había planificado, establecer un recuento total de los distintos costes de su realización y saber cómo juzgan la calidad del trabajo tanto los observadores como los participantes.

El eje central de una evaluación del proceso solvente es el evaluador del proceso. Ocurre a menudo que el personal de un programa fracasa al intentar obtener una guía para su realización y documentación para sus actividades, lo cual se debe a un fallo en la asignación de los trabajos. A menudo, se asume erróneamente que los administrativos y el personal pueden y deben realizar un adecuado trabajo de evaluación del proceso como parte normal de sus funciones. Aunque de actividades rutinarias, como las reuniones del personal, pueden surgir algunos análisis y documentación, esto no es suficiente para satisfacer los requisitos de una evaluación del proceso solvente. Según mi experiencia, estos requisitos sólo pueden satisfacerse asignando a una o más personas la tarea de realizar revisiones sobre la marcha, y de encontrar información continua y documentación.

El evaluador del proceso tiene mucho trabajo que hacer en un programa. Lo que sigue está concebido como una ilustración de lo que puede hacer. Primero, el evaluador del proceso puede revisar el plan del programa y cualquier evaluación anterior en la que puede basarse para identificar aspectos importantes del programa que debe ser controlado. Algunos ejemplos de lo que puede identificarse son las reuniones de trabajo del personal, el desarrollo y la puesta en marcha del conjunto de materiales, las recomendaciones a los estudiantes, la relación con los padres, los servicios de tutorías, las sesiones de planificación del personal, las habilidades conjuntas de los estudiantes, la enseñanza en las aulas, los viajes didácticos, el trabajo en casa y la utilización de los tests diagnósticos. Otro medio para identificar lo que debe investigar es que el

evaluador forme un grupo asesor, que sea ampliamente representativo de quienes participan en el trabajo, y al que periódicamente le pida la identificación de problemas y cuestiones que deben plantearse. Otras cuestiones importantes se le ocurrirán al evaluador observando las actividades del programa.

Teniendo en cuenta los problemas y cuestiones que hemos mencionado, el evaluador del proceso puede desarrollar un esquema general de las actividades de recopilación de datos y empezar a llevarlas a cabo. Inicialmente, esto debe realizarse tan discretamente como sea posible para no molestar al personal del programa o interferir en su camino. Más tarde, a medida que se va desarrollando, el evaluador del proceso puede utilizar ya un método más estructurado. Al principio, el evaluador del proceso puede intentar trazar un panorama acerca del funcionamiento del programa visitando y observando los centros de actividad, revisando los documentos del programa, asistiendo a las reuniones del personal y entrevistándose con sus principales representantes.

Luego, el evaluador del proceso puede preparar un breve informe que resuma el plan de recopilación de datos, analice lo que se está aprendiendo y subraye los problemas clave. El informe puede entonces presentarse en una reunión del personal e invitar al director a que presida una discusión acerca de él y utilizarlo para una revisión del programa que el personal y él consideren adecuada. Más tarde, en la reunión, el evaluador del proceso puede analizar, junto con el personal, sus planes para una futura recopilación de datos y el consiguiente informe. Puede preguntarles qué opinan de la información que pueda resultar útil en un próximo encuentro, así como pedirles que le sugieran algo acerca de cómo obtener mejor ciertas informaciones, como observaciones, diarios del personal, entrevistas o cuestionarios. Basándose en la información del personal, el evaluador puede proyectar futuras sesiones informativas, modificar tanto como sea conveniente el plan de recopilación de datos y actuar en consecuencia. Debe demostrar continuamente que el propósito principal de la evaluación de un proceso es ayudar al personal a llevar a cabo su programa, a través de una especie de proceso de cualificación. A lo largo de este proceso interactivo, el evaluador debe preparar y archivar informes acerca de su opinión sobre cómo está realizándose el plan del programa. Debe describir las principales desviaciones del plan original, y debe especialmente tomar nota de las variaciones experimentadas por el programa en lo que se refiere a las distintas personas y subgrupos que llevan a cabo el plan. También debe caracterizar la actividad de la planificación y trazar la evaluación del plan básico en el que se basa el programa.

La principal misión de la evaluación del proceso es obtener continua información que pueda ayudar al personal a llevar a cabo el programa tal como estaba planeado o, si se considera que el plan es inadecuado, modificarlo tanto como sea necesario. Algunos administradores ven las reuniones informativas regulares sobre la evaluación del proceso como un medio de mantener al personal «alerta» y al corriente de sus responsabilidades. Los informes sobre la evaluación del proceso son también útiles para la contabilidad, puesto que las agencias de subvenciones, las juntas políticas y los

clientes desean saber, por lo general, si se han realizado las inversiones que habían propuesto. Las evaluaciones del proceso pueden también ayudar a las audiencias exteriores a saber qué se hace con un programa, por si tienen que realizar uno similar. y una evaluación del proceso es un fuente de información vital para interpretar los resultados de la evaluación del producto, puesto que considerando la realidad de los resultados del programa, se puede desear saber qué actividades se han realizado para llevar a cabo el plan del programa.

Evaluación del producto

El propósito de una evaluación del producto es valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa, La continua información acerca de estos logros es importante tanto durante el ciclo de un programa como en su final, y la evaluación del producto debe, a menudo, incluir una valoración de los efectos a largo plazo. El principal objetivo de una evaluación del producto es averiguar hasta qué punto el programa ha satisfecho las necesidades del grupo al que pretendía servir. Además, una evaluación del producto debe ocuparse ampliamente de los efectos del programa, incluyendo los efectos deseados y no deseados, así como los resultados positivos y los negativos.

Una evaluación del producto debe recoger y analizar juicios acerca del éxito del programa, procedentes de una amplia gama de gente relacionada con el programa. A veces deben compararse los resultados del programa que se ha estudiado con los de otros programas alternativos. Frecuentemente, el cliente necesita saber por qué la comparación de los logros con los objetivos previamente fijados y el alcance de los resultados son más importantes que lo que ha costado alcanzados. Por lo general, es más importante ofrecer interpretaciones de hasta qué punto el fracaso en la consecución de los objetivos o la satisfacción de las necesidades están relacionadas con un fracaso en la realización del plan del programa. Finalmente, una evaluación del producto debe, por lo general, examinar los resultados desde muchos puntos ventajosos: en conjunto, haciendo subgrupos de destinatarios, que pueden ser diferenciados por las necesidades satisfechas y los servicios recibidos, y a veces por individuos. Un resultado relacionado con un individuo puede ser clasificado como un éxito o un fracaso según haya satisfecho o no una necesidad previamente diagnosticada del individuo; esta evaluación del producto en el nivel individual también permite que se junten los individuos para así conseguir un índice global del éxito del programa en lo que se refiere a la satisfacción de las necesidades colectivas y diferenciales de los individuos.

No existe una serie algorítmica para realizar una evaluación del producto, pero hay muchos métodos que pueden aplicarse. En general, debe utilizarse una combinación de técnicas para obtener una visión amplia de los efectos y proporcionar comprobaciones de los diversos resultados. Lo que sigue está concebido para ilustrar la gama de técnicas que pueden ser empleadas.

Los evaluadores del producto pueden empezar valorando el trabajo con relación a algunas normas previamente escogidas. Estas valoraciones pueden hacerse basándose en tests de rendimiento comparados a un perfil de las necesidades previamente valoradas, en pre-tests de rendimiento, en normas seleccionadas, estandarizando logros concretos o en el rendimiento de un grupo de control. Los tests utilizados pueden ser tests objetivos ya publicados, especialmente tests referidos a criterios o tests de rendimiento aplicados. Las valoraciones del trabajo pueden también estar basadas en las valoraciones hechas por observadores, directivos y/o los propios destinatarios del programa. Y los expertos pueden valorar los productos del trabajo y compararlos con los esquemas de las necesidades previamente fijadas por los destinatarios del programa.

Para valorar el trabajo más allá de lo relacionado con los resultados buscados, los evaluadores necesitan realizar una búsqueda intensiva de resultados inesperados, tanto positivos como negativos. Pueden organizar audiciones o entrevistas en grupo para generar hipótesis acerca de la gama completa de resultados y continuar con investigaciones clínicas destinadas a confirmar o desmentir las hipótesis. Pueden realizar estudios de casos concretos basándose en experiencias de una muestra de personas cuidadosamente seleccionada con el fin de obtener una profunda visión de los efectos del programa. Pueden interrogar, telefónicamente o por correo, a una muestra de participantes para enterarse de sus opiniones acerca del proyecto y sus puntos de vista acerca de los resultados, tanto positivos como negativos. Pueden pedir a los participantes que presenten ejemplos concretos, como algo que hayan escrito, de cómo ha influido el proyecto en su trabajo. Pueden recurrir a observadores que examinen el trabajo del programa y de los grupos de cotejo, y que desarrollen y hagan efectivos tests que diferencien sus trabajos, ofreciendo así un punto de vista sobre los pros y los contras de sus contribuciones. Pueden identificar y examinar los resultados del programa con relación a un amplio inventario de resultados que han sido observados en programas similares. Como ejemplo final, pueden organizar un «juicio con jurado» con el fin de presentar y examinar todas las evidencias disponibles que reflejan el éxito o el fracaso del programa.

El informe sobre los resultados de una evaluación del producto puede desarrollarse en distintas etapas. Los informes intermedios pueden ser presentados durante cada ciclo del programa para indicar hasta qué punto están siendo planteadas y satisfechas las necesidades fijadas. Los informes final-decido pueden resumir los resultados alcanzados e interpretarlos a la luz de las necesidades pre-valoradas, el coste y los puntos del plan que se han cumplido. Los informes subsiguientes pueden también presentarse para indicar si se han conseguido algunos efectos a largo plazo. En estos informes, los resultados deben ser analizados en su conjunto, por subgrupos e individualmente.

La utilización básica de una evaluación del producto es determinar si un programa concreto merece prolongarse, repetirse y/o ampliarse a otros ámbitos. También debe proporcionar una guía para modificar el programa con el fin de que sirva mejor a las

necesidades de todos los miembros interesados y resulte más efectivo con relación a su coste. Desde luego, debe ayudar a quienes puedan adoptar el programa en el futuro a decidir si merece una seria consideración. Las evaluaciones del producto tienen implicaciones psicológicas, puesto que al mostrar signos de evolución y/o superioridad a los competidores, refuerzan el trabajo tanto del personal como de los destinatarios del programa; asimismo, pueden reducir el entusiasmo cuando los resultados son malos. La información procedente de la evaluación del producto es un componente esencial de cualquier informe de contabilidad y, cuando se evidencian logros significativos, puede ayudar a conseguir apoyo financiero y político adicional por parte de la comunidad y de las agencias de subvenciones. Cuando esta información revela que no se ha avanzado mucho con relación a los costes, la evaluación del producto puede ayudar a evitar la continuación de inversiones infructuosas en el programa. Además, un informe sobre los resultados obtenidos, especialmente con relación al método utilizado y a los costes, puede ayudar a otros evaluadores a decidir sobre la conveniencia de abordar una acción similar.

Los comentarios precedentes indican que la evaluación del contexto, de entrada, del proceso y del producto desempeñan funciones únicas, pero también que existe una relación simbiótica entre ellas. Ello demuestra que pueden aplicarse distintos métodos a cada tipo de evaluación. Pero esto no está relacionado con el problema práctico del evaluador: decidir qué métodos hay que emplear en un estudio determinado. Trataremos este problema en el siguiente apartado de esta unidad.

El diseño de evaluaciones

Para saber cómo realizar una evaluación -ya se trate de una evaluación del contexto, de entrada, del proceso o del producto (o algún tipo de combinación entre ellas)- el evaluador necesita, obviamente, planificar el trabajo que debe hacer. Esto supone preparar los planes preliminares y luego modificados y explicados a medida que avanza el estudio. Estos planes deben incluir una amplia gama de elecciones referentes a la realización de la evaluación, como por ejemplo las audiencias y cuestiones clave; si es más apropiada una evaluación del contexto, de entrada, del proceso y/o del producto; el objeto que debe ser valorado; el tiempo y lugar del estudio; el alcance y naturaleza de los controles que deben imponerse; las comparaciones que deben hacerse; las fuentes de información necesarias; los métodos, instrumentos y esquemas de la recopilación de datos; las formas y procedimientos de designar, archivar y conservar la información; los métodos de análisis e interpretación; las disposiciones para comunicar los resultados; y los criterios y acuerdos para valorar los resultados de la evaluación. Las decisiones acerca de estas actividades evaluativas son la base de la contratación y financiación del trabajo evaluativo, del trato con las instituciones implicadas, de la búsqueda de personal para el estudio y de la programación y dirección de las actividades de ese personal.

Podemos desear que los evaluadores pongan fin a sus decisiones acerca de la planificación al principio, y luego las sigan fielmente. De cualquier forma, las cualidades

dinámicas e interactivas de muchas evaluaciones y la orientación de su servicio hacen difícil, si no imposible, la proyección correcta y a largo plazo de las necesidades informativas específicas. Como consecuencia, los planes técnicos para la recopilación de datos y su análisis anteriores al inicio de un estudio, están basados, a menudo, en presuposiciones erróneas y resultan ser, al final, inapropiados o incompletos. Un rígido seguimiento de la planificación evaluativa original -especialmente si se ha definido en términos específicos- a menudo va en detrimento de la utilidad del estudio al dirigido hacia cuestiones equivocadas, guiado mediante presuposiciones erróneas y/o convencer a los miembros de la audiencia de que el evaluador utiliza una orientación idealizada.

Por lo tanto, los evaluadores se enfrentan a un dilema. Por una parte, necesitan diseñar cuidadosamente sus actividades evaluativas con el fin de realizarlas con eficiencia y aceptable rigor, así como para convencer a sus clientes de que saben lo que están haciendo. Por otra, necesitan un método evaluativo flexible y realizar una revisión y modificación periódicas del diseño para que la evaluación siga respondiendo a las necesidades de las audiencias. Este dilema es especialmente problemático para los evaluadores, puesto que los clientes, a menudo, esperan o exigen diseños técnicos definitivos y más tarde se desilusionan cuando un rígido seguimiento del diseño original proporciona mucha información que no resulta útil por demasiado tiempo. A menudo, los clientes perciben que, de algún modo, los evaluadores debían haber sido más inteligentes al proyectar las necesidades informativas y más habilidosos al planear las actividades de recopilación de datos.

Para enfrentarse a este dilema los evaluadores deben abordar el diseño como un proceso, no como un producto, y necesitan conducir a sus clientes a hacer lo mismo. Las metas y procedimientos evaluativos deben ser esquematizados de antemano, pero también analizados, revisados, ampliados y modificados periódicamente. Fundamentalmente, este proceso debe estar guiado por un concepto justificable de lo que es una evaluación solvente, por una sensibilidad a los factores del mundo real que a menudo interfieren en el trabajo evaluativo y por una comunicación continua entre los evaluados y sus audiencias, acerca de la pertinencia y propiedad de la planificación.

Al principio del proceso, creo que es importante escuchar e investigar. ¿Quiénes son los principales clientes? ¿Qué piden de la evaluación? ¿Por qué? ¿Qué tipo(s) de evaluación (del contexto, de entrada, del proceso o del producto) puede(n) ser más efectivo(s)? ¿Cómo creen los clientes que debe ser realizada la evaluación? ¿Qué perspectivas tienen en mente? ¿Quiénes consideran que son la audiencia principal? ¿Quién puede salir perjudicado a consecuencia de la evaluación? ¿Por qué? ¿Qué cooperación será esencial? ¿De qué información se dispone? ¿Cuáles son los antecedentes? Desde un punto de vista realista, ¿qué beneficios positivos pueden esperarse de la evaluación? ¿Qué efectos nocivos pueden producirse, y cómo pueden ser evitados? ¿Qué cualificaciones se requieren para realizar el trabajo? Y así sucesivamente. Siempre que sea posible una elección, los evaluadores deben plantearse cuestiones como éstas antes de decidir si una evaluación puede realizarse o

si se dan las condiciones apropiadas para hacerla.

Cuando haya asumido una decisión positiva para seguir adelante, el evaluador debe hacer un esquema global del plan. Este plan debe tener en cuenta que el evaluador conoce el marco de desarrollo y las necesidades concretas de la evaluación, y que debe ajustarse a las normas generalmente aceptadas para la realización de una evaluación solvente. Además, debe hablar, por lo menos de un modo general, de toda la gama de tareas que debe realizar.

La tabla 6-4 proporciona una visión general de los puntos que deben ser abordados en un diseño evaluativo. Estos puntos son aplicables al desarrollar el plan inicial o más tarde, al revisarlo o explicarlo. Desde luego, sólo sirven como indicación general de la información detallada que probablemente deberá ser proporcionada a la hora de operativizar el diseño.

TABLA 6-4. *Esquema de documentación de las planificaciones evaluativas*

Análisis de la tarea

- Definición del objeto de la evaluación
- Identificación del cliente y las audiencias
- Propósito(s) de la evaluación (perfeccionamiento del programa, responsabilidad y/o comprensión)
- Tipo de evaluación (del contexto, de entrada, del proceso o del producto) que va a emplearse
- Principios de una evaluación solvente (utilidad, viabilidad, propiedad y exactitud) que deben ser observados

Plan para la obtención de información

- Estrategia general (examen, estudio de casos concretos, grupos asesores o experimentos)
- Presuposiciones de trabajo que sirvan de guía para la valoración, el análisis y la interpretación
- Recopilación de información (muestreo, instrumentalización y recopilación de datos)
- Organización de la información (codificación, archivo y conservación) Análisis de la información (tanto cualitativa como cuantitativa) Interpretación de los resultados (identificación de las normas y elaboración de los juicios)

Plan para el informe sobre los resultados

- Preparación de los informes
- Difusión de los informes
- Previsión para continuar las actividades con el fin de promover el impacto de la evaluación

Plan para la administración del estudio

Resumen del programa evaluativo

Plan para satisfacer los requisitos económicos y los del personal Previsión para la metaevaluación

Previsión para renovaciones periódicas de la planificación evaluativa Presupuestos

Memorándum de compromisos o contratos

La formulación del diseño requiere que el cliente y los evaluadores colaboren, desde el principio, cuando deban acordar la realización de una tarea. El cliente necesita identificar el objeto, por ejemplo el programa que va a ser evaluado, y el evaluador puede ayudar conduciendo al cliente hacia una definición clara y realista de los límites en los que debe desenvolverse. El cliente es la fuente principal para identificar los distintos grupos que tienen un interés potencial en el estudio, pero el evaluador también necesita basarse en las audiencias potenciales y pensar en la evaluación en el contexto social correspondiente con el fin de identificar toda la gama de audiencias legítimas. El cliente y las demás audiencias necesitan identificar el propósito del estudio -esto es, indicar qué información necesitan y cómo piensan utilizarla- y el evaluador necesita conseguir cuestiones clarificadoras para clasificar los distintos (y quizá enfrentados) propósitos y dejar que el cliente asigne las prioridades. El evaluador necesita indicar qué tipo(s) general(es) de estudio(s) (del contexto, de entrada, del proceso y/o del producto) parece necesario, y el cliente debe confirmar esta elección general o ayudar a modificarla. Para terminar la tarea, el evaluador necesita dejar claro que la evaluación estará condicionada a una serie de normas, y debe pedirle al cliente que ayude a seleccionar y asignar las prioridades de las normas aplicables.

Básicamente, el plan para la obtención de información debe ser desarrollado por el evaluador, pero debe ser sometido a una cuidadosa revisión por parte del cliente, que lo modificará en consecuencia. El evaluador debe proporcionar un panorama de la estrategia general que va a emplear (por ejemplo, exámenes, estudios de casos concretos, visitas, grupos asesores, búsqueda continua de efectos, audiencias contrapuestas y experimentos) y de los planes técnicos para la recopilación, organización y análisis de la información necesaria. Aunque los clientes deben, por lo menos, reaccionar ante estos planes técnicos, deben ejercer una influencia mayor a la hora de decidir cómo deben ser interpretados los resultados (por ejemplo, respecto a los objetivos, respecto a los resultados de las valoraciones de necesidades anteriores, basándose en el juicio profesional del evaluador o a través de algún tipo de procesos de grupo formales). El evaluador y el cliente deben prever que el plan para la obtención de información cambiará y se ampliará, probablemente, en el curso de la evaluación, puesto que aparecen nuevas audiencias y cambian los requisitos informativos.

La parte del diseño evaluativo dedicada a informar sobre los resultados debe estar concebida para su utilización. El cliente y la audiencia deben participar en la proyección de los contenidos y el cálculo de los informes necesarios. Deben también ayudar a planear cómo deben ser difundidos los resultados (organizados, presentados, comunicados, examinados, revisados y documentados para su utilización posterior).

Además, el cliente y el evaluador deben considerar seriamente si el evaluador puede desempeñar un papel importante, más allá de la comunicación del informe final, ayudando al cliente y a la audiencia a aplicar los resultados en su trabajo. En conjunto, el plan para la realización de informes debe estar destinado a promover el impacto a través de cualquier medio que se considere apropiado (por ejemplo, informes orales y audiciones, informes múltiples dirigidos a audiencias específicas, conferencias de prensa, sociodramas para representar y examinar los resultados y talleres de trabajo destinados a la aplicación de los resultados).

La parte final del diseño, el plan para la administración del estudio, está orientada a operar con los planes técnicos y conceptuales. El evaluador necesita identificar y esquematizar las tareas evaluativas, de acuerdo con las necesidades del cliente y teniendo en cuenta las limitaciones prácticas. Es necesario identificar al personal que realizará el trabajo evaluativo y los recursos especiales que se utilizarán (como el espacio de trabajo y las facilidades para el proceso de datos); y el cliente necesita estar seguro de que el personal propuesto goza del necesario nivel de credibilidad exigido por las audiencias. El evaluador y el cliente necesitan estar de acuerdo en el modo en que se valorarán, comparándolos con unas normas comunes, los planes evaluativos, los procesos y los informes. También deben estar de acuerdo en el mecanismo por el que periódicamente se revisa, actualiza y documenta el desarrollo del diseño evaluativo. Necesitan proponer un presupuesto realista. Y, desde mi punto de vista, deben resumir y formalizar sus acuerdos generales acerca de la forma y función de la evaluación en un memorándum de compromiso o un contrato.

El anterior comentario de la tabla 6-4 es, necesariamente, muy general, pero indica que diseñar una evaluación es un trabajo complejo e interminable. Se recomienda una colaboración continua entre el evaluador y el cliente, y se destaca la importancia del desarrollo del diseño evaluativo con el fin de satisfacer las necesidades informativas que se presentan. También se destaca la necesidad de mantener la integridad profesional en el trabajo evaluativo.

Metaevaluación y normas

Este último punto expone la necesidad de evaluar las evaluaciones. Si las evaluaciones deben proporcionar una guía oportuna, las propias evaluaciones deben ser solventes. Entre otras consideraciones, deben centrarse en las cuestiones adecuadas, ser exactas en sus definiciones, no ser tendenciosas, ser como prensibles y ser justas para aquellos *cuyo* trabajo se está examinando. Valorar las evaluaciones según estas consideraciones es adentrarse en la literatura que trata el tema de la metaevaluación (SCRIVEN, 1972; STUFFLEBEAM, 1975), que abarca, entre otros, los criterios, procesos y técnicas utilizados para evaluar evaluaciones.

Si los evaluadores y sus clientes deben emplear y utilizar los resultados de las metaevaluaciones de un modo efectivo, deben estar de acuerdo acerca de los criterios

para la valoración de evaluaciones. Hasta muy recientemente, la determinación de estos criterios dependía de las concepciones y las discusiones de los diversos evaluadores y sus clientes. Recientemente, sin embargo, se han desarrollado más recursos para la adopción de principios más ampliamente compartidos acerca de lo que debe ser una evaluación solvente. Se trata de los *Standards for Evaluations of Education Program, Projects, and Materials* (Joint Committee, 1981). Durante un período de cinco años, un comité que tuvo el privilegio de dirigir, representado por doce organizaciones profesionales, desarrolló estas normas (*Standards*).

Las metaevaluaciones que se llevan a cabo, en este país y en otros, utilizando las *Normas* como criterio para los juicios, indican que los contenidos de las *Normas* forman una base sustancial para la metaevaluación. Si un evaluador (o un grupo evaluador) realiza una utilización sensata de las *Normas*, junto con los clientes, tanto antes como después de un estudio evaluativo, el resultado será una evaluación sólida y convincente. Una aplicación así de las *Normas* ayuda a asegurar que el informe final de la evaluación será útil, viable, exacto y válido.

Conclusión

Michael Scriven dijo una vez que «la evaluación es una operación tímida». y yo me he acordado a menudo de la advertencia bíblica: «No juzgues y no serás juzgado.»

Pero la evaluación es también una necesaria faceta del perfeccionamiento. No podemos mejorar nuestros programas a menos que sepamos cuáles son sus puntos débiles y fuertes y a menos de que dispongamos de mejores medios. No podemos estar seguros de que nuestras metas son válidas a menos que podamos comparadas con las necesidades de la gente a la que pretendemos servir. No podemos realizar una planificación efectiva si no conocemos bien las opciones y sus méritos relativos. Y no podemos convencer a nuestros clientes de que hemos hecho un buen trabajo que merece un apoyo económico continuado a menos de que les mostremos evidencias de que hemos hecho lo que prometimos y que ello ha producido resultados beneficiosos. Por estas y otras razones, los servicios públicos deben someter su trabajo a una evaluación competente. Debe ayudárseles a diferenciar lo bueno de lo malo, a marcar el camino para el perfeccionamiento necesario, a ser responsables con sus patrocinadores y clientes, y a alcanzar una mayor comprensión de su especialidad.

Esta unidad ha insistido en la función perfeccionista de la evaluación. Se ha hablado del modelo CIPP, se ha mostrado su desarrollo, se ha contrastado con otros métodos, se ha demostrado cómo puede utilizarse para conducir al perfeccionamiento y servir a las necesidades de la responsabilidad y se han expuesto sus conceptos principales. Se ha proporcionado una guía general para la planificación de los estudios evaluativos. Además, haciendo referencia al *Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects, and Materials* (Joint Committee, 1981), la unidad ha situado el modelo CIPP dentro de lo que parece ser un naciente consenso acerca de 10 que es una buena y beneficiosa evaluación.

NEVO David “La evaluación global del Centro” en: Evaluación basada en el centro, un diálogo para la mejora educativa. Ed. Mensajero. pp. 153-167

LA EVALUACIÓN GLOBAL DEL CENTRO

La evaluación global del centro es importante desde dos perspectivas diferentes. Por una parte, al centro le puede interesar un examen global de sus actividades académicas y administrativas con el fin de mejorar el funcionamiento y el rendimiento globales. Por otra parte la demanda de rendición de cuentas puede exigir que se demuestre el mérito del centro hasta qué punto cumple los objetivos, y si satisface las necesidades de sus "clientes". Estas dos perspectivas suelen estar en consonancia con la distinción entre evaluación interna y externa, pero, como hemos visto a lo largo de todo el libro preferimos la combinación de ambos tipos de evaluación, en diálogo entre el centro y las demás partes implicadas en la mejora. Más adelante discutiremos ambas perspectivas y veremos cómo se pueden combinar para la mejora del centro. Pero primero hablaremos de los indicadores de calidad y de cómo se deberían utilizar en la evaluación de un centro docente.

Muchos sistemas educativos utilizan los resultados de los alumnos para valorar la calidad de sus centros. Dichos resultados son también el criterio principal que emplean los padres y el público en general al elegir el centro para sus hijos. Evidentemente, los logros de los alumnos son un indicador muy importante de la calidad, y todos los centros docentes deberían hacer lo posible para aumentar el rendimiento de sus alumnos, pero ésta no debería ser la única variable a utilizar en la evaluación.

La vida de un centro docente es mucho más compleja de lo que reflejan unos resultados. Representar la calidad de un centro únicamente mediante el rendimiento de los alumnos, no sólo es una injusticia para el centro y su personal, sino que también es una perspectiva muy limitada de la complejidad de un centro y del proceso educativo.

Para evaluar la calidad de un centro y comprender la naturaleza de sus problemas, se debería examinar una amplia selección de temas relacionados con el mismo: sus objetivos, su filosofía educativa, las características del alumnado, la calidad del profesorado, la variedad de los programas educativos, los recursos físicos, el ambiente social, los logros educativos, etc.. Es difícil concebir cómo personas que entienden la complejidad de la educación, coinciden en juzgar un centro examinando simplemente los resultados de los tests o cualquier otra expresión limitada del rendimiento de los alumnos.

Sin embargo, equipos directivos, padres, políticos y demás, se inclinan a creer que, aunque los resultados sólo reflejen una pequeña fracción de la calidad, si se hacen

responsables a los centros de los resultados de sus alumnos, estarán motivados para mejorar el rendimiento. Pero, como hemos visto en el Capítulo 2, esta expectativa parece ser ingenua y simplista, y además es poco realista según han demostrado los estudios recientes (Glasman y Nevo, 1988; Corbett y Wilson, 1991; Herman y Golan, 1992). Los centros evaluados por los resultados, suelen invertir más tiempo preparando a los alumnos para los tests, pero no necesariamente se preocupan de mejorar la calidad global invirtiendo más en la planificación, en la elaboración de programas o en responder mejor a las necesidades de su audiencia.

y éste no es el único efecto negativo de este tipo de planteamiento. Los centros evaluados sólo en base a los resultados tienden a evitar las innovaciones, ya que su introducción puede dar como resultado un descenso temporal en los resultados del alumnado durante el periodo de adaptación a los nuevos programas y metodologías. Además, un sistema de evaluación interesado únicamente en los resultados, puede que ni siquiera entienda las innovaciones, y mucho menos va a animar al centro a seguir adelante con programas nuevos.

Concentrarse en los resultados desde la perspectiva de la mejora del centro, es menos justificable si cabe. Los resultados son útiles para identificar áreas problemáticas que necesitan mejorarse, pero no proporcionan orientaciones sobre el tipo de mejora. Para solucionar los problemas tenemos que comprender la naturaleza y la causa de los mismos. Para explicar el rendimiento insatisfactorio del alumnado tenemos que entender las características de los alumnos y de sus profesores, y la naturaleza de la filosofía educativa del centro así como su estructura organizativa y social. Para poder comprender todo esto, se necesita una perspectiva amplia de la evaluación de centros, que proporcione toda una gama de información.

Indicadores de la calidad de un centro docente

En nuestro intento de elaborar un marco completo de los indicadores de la calidad de un centro docente hemos identificado seis grupos de variables de la evaluación, que se pueden utilizar para valorar la calidad de los centros con fines sumativos, formativos, de rendición de cuentas y de mejora. Evidentemente, estos indicadores incluyen variables de resultados -ampliadas más allá de los logros de los alumnos- pero como hemos visto a lo largo del libro, también hay que incluir otras variables. Nosotros proponemos que se consideren seis grupos de indicadores para cualquier intento de evaluación de la calidad de un centro y para comprender las maneras en que puede ser mejorado. Y lo hacemos aún dándonos cuenta de que no es factible obtener datos para todos ellos en una única evaluación. Los seis grupos de indicadores son los siguientes:

- (1) Comunidad y alumnado a quienes presta servicios el centro docente.
- (2) Visión del centro.
- (3) Personal del centro.

- (4) Recursos materiales.
- (5) Programas y actividades educativas.
- (6) Logros del centro.

Cada grupo consta de varios indicadores (ver Fig.9.1). Pasamos a describirlos ya discutir cómo se pueden utilizar para la autoevaluación interna del centro, así como para la evaluación externa del mismo.

- 1. Comunidad y alumnado a quienes presta servicios el centro docente.
 - 1.1 tipo de comunidad él la que presta servicios
 - 1.2 implicación de la comunidad / padres
 -].3 procedencia socio económica del alumnado
 - 1.4 nivel de aptitud del alumnado
 - 1.5 grupos especiales de alumnos

- 2. Visión del centro
 - 2.1 metas y objetivos
 - 2.2 perspectiva pedagógica
 - 2.3 criterios de admisión
 - 2.4 criterios de integración
 - 2.5 perspectivas sobre autoridad y responsabilidad
 - 2.6 política de evaluación
 - 2.7 estilo de dirección

- 3. Personal del centro
 - 3.1 calidad del profesorado
 - 3.2 calidad de los directivos
 - 3.3 calidad del personal de apoyo
 - 3.4 ratio profesor / alumno
 - 3.5 estabilidad de personal
 - 3.6 formación permanente y desarrollo profesional

- 4. Recursos materiales
 - 4.1 tamaño del centro
 - 4.2 presupuesto
 - 4.3 tamaño de las clases
 - 4.4 horas de enseñanza por clase
 - 4.5 espacio dentro del aula
 - 4.6 laboratorios y bibliotecas
 - 4.7 equipo informático
 - 4.8 instalaciones deportivas y de recreo
 - 4.9 zonas ajardinadas

- 5. Actividades y programas educativos.
 - 5.1 principales programas educativos

- 5.2 programas selectivos y de alta calidad
 - 5.3 programas de atención a la diversidad
 - 5.4 actividades extraescolares
 - 5.5 tutorías y programas de apoyo para alumnos con necesidades educativas especiales
 - 5.6 proyectos innovadores / experimentales
 - 5.7 participación en proyectos nacionales o regionales
 - 5.8 programas para la implicación de padres / comunidad
 - 5.9 actividades de autoevaluación y de programación
-
- 6. Logros del centro
 - 6.1 tasas de abandono / retención de alumnos
 - 6.2 resultados del alumnado en tests nacionales o regionales
 - 6.3 resultados del alumnado en proyectos de investigación
 - 6.4 resultados en tests preparados por el centro
 - 6.5 resultados en competiciones nacionales
 - 6.6 resultados de los antiguos alumnos
 - 6.7 juicios críticos de inspectores y supervisores
 - 6.8 satisfacción de los padres
 - 6.9 reconocimiento nacional y premios concedidos al centro

Fig.9.1 Indicador de calidad de un centro

El primer grupo de indicadores de calidad se refiere a la comunidad y al alumnado a los que presta servicios el centro docente. El tipo de comunidad en la que se ubica el centro y las características de sus alumnos no son meras variables a tener en cuenta a la hora de juzgar los resultados de un centro: son indicadores importantes de su calidad. Los sociólogos que estudian la integración de los centros sostienen que el nivel socioeconómico es un determinante importante de los resultados de los alumnos. Cualquier padre sabe que para encontrar un buen centro para sus hijos, hay que buscarlo en un buen vecindario con buenos alumnos. Los centros suelen estar sobrevalorados por la zona en la que se encuentran y por el modo en que seleccionan a sus alumnos.

Si un centro presta sus servicios a cierta comunidad o a cierto colectivo, la congruencia entre las características de su alumnado y el tipo de comunidad o grupo, es un indicador importante de su calidad. Puede que los centros que eligen a los alumnos por sus altas calificaciones sean realmente "selectos" y de calidad superior. Pero si al hacerlo no consiguen servir al público al que se supone que tienen que prestar sus servicios, el sistema educativo y la sociedad en general no pueden estar satisfechos de su funcionamiento.

Así pues, aunque el tipo de alumnado es un indicador muy importante, juzgar la calidad

de un centro sólo por la "calidad" de su alumnado puede resultar simplista. Pero esto suele pasar con todos los indicadores y especialmente con los relacionados con los resultados de los alumnos.

Se espera que los centros docentes buenos tengan una visión una idea clara de a dónde se dirigen y cómo quieren llegar hasta allí. La visión refleja la filosofía social y educativa del centro y la aplica tanto a la pedagogía como a la administración. Abarca las perspectivas del centro referentes a metas y objetivos, planteamientos didácticos, normas de admisión y política de integración de alumnos de diferente procedencia social. También incluye las normas de evaluación, el estilo de gestión y la autoridad que tiene para determinar las políticas y el funcionamiento, y la responsabilidad que tiene para con el alumnado y la comunidad.

Éstos son temas esenciales que habría que examinar cuando se va a evaluar un centro o a demostrar su calidad. Además del tipo de visión, el mero hecho de que el centro tenga una visión, es en sí mismo un indicador de calidad. La visión de un centro puede estar reflejada en documentos escritos o en presentaciones orales hechas por el director o los profesores. También se puede deducir por la pedagogía o por el modo en que llevan la administración. Se puede juzgar por su coherencia, por el apoyo que recibe en el centro y por la manera en que refleja las necesidades de los alumnos.

El personal es el otro factor humano que, además del alumnado, tiene repercusión en la calidad de un centro. Sin embargo, aunque los centros que utilizan las calificaciones altas para seleccionar a su alumnado pueden violar su compromiso con sus circunscripciones, esto no ocurre en la selección de personal. Los centros buenos tienen estándares altos para la selección de sus directores y profesores, y están dispuestos a invertir en la continua formación y desarrollo profesional de éstos. Aunque la calidad del profesorado y del director es un indicador relevante de la calidad de un centro no es el único. Para los padres a veces es el único indicador que cuenta: si les gustan los profesores de sus hijos les gusta el centro. Algunos administradores educativos creen que el director es el factor individual más importante de la calidad de un centro, y, por lo tanto, lo utilizan como el único factor en la evaluación y mejora de los centros.

Como hemos visto en el capítulo 8, hay muchas maneras de evaluar la calidad de profesores y educadores. Algunos indicadores de la calidad del personal se pueden ver en sus credenciales profesionales, en su nivel de formación, y en su experiencia y áreas de especialización. La información sobre las actividades de formación y el movimiento del personal se suele poder conseguir de los archivos del centro. La ratio profesor / alumno proporciona información interesante sobre la eficacia del centro y sobre su potencial pedagógico. No hay que confundir éste con el indicador del tamaño de la clase (indicador 4.3 del próximo grupo).

Los recursos materiales, como el presupuesto, el espacio y el equipamiento, al igual que los recursos humanos, también son indicadores de la calidad de un centro. El encerado y la tiza ya no son lo único que necesitan los profesores para enseñar, y

hasta los edificios tradicionales están cambiando. Hoy en día se utilizan los ordenadores y otros equipos de alta tecnología para cambiar el entorno educativo del centro y su modo de enseñanza- aprendizaje. Evidentemente, las instalaciones por sí solas no pueden asegurar una buena educación, y, por lo tanto, los recursos materiales no se pueden utilizar como el único indicador de la calidad de un centro. Pero las personas que visitan centros saben cuánta información se puede obtener del entorno físico y del aspecto estético. La limpieza del patio y el nivel de ruido de los pasillos proporcionan indicios interesantes del estilo de gestión y de las prioridades educativas.

Los programas y las actividades educativas de un centro reflejan directamente el proceso escolar. Son a la vez un indicador importante de la calidad y un factor esencial para comprender los resultados y para intentar mejorarlos. Al evaluar el proceso educativo de un centro, hay que examinar sus programas educativos, los programas especiales para alumnos avanzados y para alumnos con problemas de aprendizaje, las actividades extraescolares y las previsiones que se hayan hecho para los alumnos con necesidades especiales. Los centros buenos se suelen implicar más que otros en proyectos de innovación iniciados por el propio centro o por distintas organizaciones. Habría que examinar también los programas de la comunidad y los de participación de los padres.

La existencia de una gran variedad de programas y proyectos en un centro es un indicativo importante de la naturaleza de su proceso educativo. Evaluar la calidad debe ser algo sistemático, como se ha descrito en el capítulo 7, ya lo haga el equipo de evaluación del centro o evaluadores externos.

El examen de la calidad de las actividades de un centro debe incluir tanto programas educativos como actividades administrativas. El proceso sistemático de la autoevaluación y la utilización de ésta en la programación a corto y a largo plazo son indicadores importantes de la calidad de un centro.

Los resultados académicos son claramente un importante indicador de la calidad, pero no se limitan a los resultados del alumnado en puntuaciones de tests estandarizados. El poder de atracción del centro, el grado de satisfacción de los padres, los informes de la inspección, los logros de los antiguos alumnos, y los premios obtenidos por el centro, también son indicadores de los resultados de un centro y habría que tenerlos en cuenta a la hora de evaluarlo.

El poder de atracción del centro -lo contrario a la tasa de abandono es un aspecto importante de la calidad, no sólo como calificador de los logros del alumnado, sino también como un indicador de calidad en sí mismo. Si se evalúa a los centros basándose en los resultados de los alumnos, hay que tener en cuenta las tasas de abandono, porque de lo contrario los centros se pueden inclinar a librarse de los alumnos que bajan la media del centro. El poder de atracción de un centro es

especialmente importante si presta sus servicios a una población heterogénea de alumnos, y se espera que eduque a la mayoría de ellos y no sólo a un pequeño grupo de alumnos aventajados.

Los datos de los resultados son importantes en la evaluación, y se deberían obtener de más de una fuente. Una de estas fuentes son las puntuaciones de los tests de programas regionales o nacionales de evaluación escolar. Otra son los resultados de los tests de algún estudio de investigación nacional ,o internacional en el que haya participado el centro como parte de la muestra. Además, .el centro puede iniciar una evaluación especial de los logros de los alumnos utilizando tests, publicados o elaborados por el propio centro, para examinar a todos o a parte de sus alumnos, de ciertas asignaturas. Un programa de evaluación de estas características está más directamente relacionado con los objetivos específicos de instrucción del centro, y si utiliza material publicado, también puede utilizar datos comparativos para interpretar las puntuaciones. Los tests elaborados por el propio centro suelen estar más relacionados con la perspectiva pedagógica y con los objetivos específicos del centro, pero no se prestan a comparaciones. También llevan la carga de la elaboración sistemática de tests, incluida la necesidad de establecer la validez y la fiabilidad, como hemos visto.

Un centro puede tener a gala no sólo las puntuaciones de sus alumnos en programas nacionales de evaluación, sino también sus resultados en competiciones y concursos regionales, nacionales o internacionales. Estas competiciones pueden ser sobre áreas académicas, como ciencias, geografía o escritura, o sobre áreas no académicas como deportes o música. Estos resultados suelen corresponder a un grupo relativamente pequeño de alumnos, pero sin embargo dicen mucho de las prioridades y esfuerzos del centro al que representan. Algunos centros se enorgullecen de los logros de sus alumnos en deportes, y, en algunas sociedades más que en otras, esos logros se consideran indicadores de la calidad del centro. Del mismo modo, a los centros se les debería reconocer los resultados destacados de sus alumnos en concursos de escritura y en competiciones juveniles de inventos científicos o de creatividad tecnológica.

Hacer un seguimiento de los antiguos alumnos es también algo útil para evaluar la calidad de un centro. Es importante saber cómo se comportan los alumnos de primaria en secundaria, y éstos en los estudios superiores o en la vida real. Los centros deberían llevar un registro de los antiguos alumnos mediante sondeos periódicos de seguimiento, para obtener información sistemática de todos ellos y no Únicamente de los que tienen más éxito. Los sistemas educativos suelen poder recuperar información de alumnos que han terminado los estudios y, mediante análisis adecuados, relacionarlos con sus centros de origen.

Los centros pueden recibir premios y reconocimiento nacional no por los resultados de los alumnos, sino por los buenos resultados, generales o específicos, que obtienen como instituciones educativas. Estos premios los conceden paneles de expertos o de inspectores, y generalmente reflejan la calidad de los centros. Tampoco habría que

ignorarlos en evaluación.

Finalmente, la satisfacción de los padres es un indicador cada vez más importante de la calidad de un centro. Según se van descentralizando los sistemas educativos se fomenta la implicación de los padres, y lo que eligen los padres es con frecuencia una panacea para la mejora de los centros (Chubb y Moe, 1990). Aunque la responsabilidad de educar recae en el centro docente, esto no exime a los padres de su responsabilidad directa sobre sus hijos y por lo tanto deben compartirla por igual con el centro. La satisfacción de los padres es, pues, importante y se deberían utilizar métodos de sondeo para obtener las opiniones de la mayoría de ellos y no sólo de los más inclinados a expresar sus opiniones. Pero la satisfacción de los padres no debería nunca utilizarse como el único indicador de calidad. El hacerlo provocaría que los centros perdiesen su sentido de la dirección y de la integridad profesional, dando a los padres lo que ellos quieren y no necesariamente lo que sus hijos necesitan.

La figura 9.1 recoge 45 indicadores y cada uno de ellos nos dice algo importante acerca de la calidad de un centro. Usados en conjunto proporcionan una completa descripción de su calidad y un mayor entendimiento de lo que hay que mejorar y las decisiones que hay que tomar. Pero ningún indicador individual es lo suficientemente fuerte como para "contar toda la historia" de la calidad de un centro.

Autoevaluación interna

La lista de indicadores citados anteriormente se puede utilizar como marco para identificar las clases de información que un centro necesita para entender sus puntos fuertes y débiles y para buscar modos de mejorar su rendimiento. Ningún centro podría recopilar todos los tipos de información identificados, y cada centro debería establecer prioridades de recogida de datos según sus necesidades y recursos disponibles. Hay varias maneras en que se puede recopilar esta información.

Un centro que tenga su propio equipo de evaluación estará en posición de recoger la mayor parte de la información necesaria. Parte de la información puede haber sido obtenida ya mediante actividades previas de evaluación que haya realizado el equipo para examinar áreas de interés concretas, como programas especiales y proyectos del centro. Otro tipo de información se puede recuperar de los ficheros del centro o de informes oficiales, y el equipo la puede analizar utilizando procedimientos de análisis de datos que domine o recibiendo la ayuda de asesores técnicos externos. Para cierto tipo de información, el equipo interno de evaluación tendrá que recopilar los datos mediante observaciones, entrevistas o cuestionarios que impliquen a alumnos, padres, profesores o antiguos alumnos. El equipo de evaluación podría considerar administrar tests, de elaboración propia o publicados, a muestras de alumnos o de clases. Después de la recogida de datos, el equipo podría analizar la información, organizarla según el esquema de los indicadores de calidad del centro, y esbozar un documento integrado señalando los puntos fuertes y débiles y las posibles relaciones entre ellos. Un documento así también proporcionaría recomendaciones de mejora a ser discutidas

después por los profesores y administradores del centro y que se traducirían en un plan de acción.

Si el centro no tiene un equipo propio de evaluación podría utilizar la autoevaluación para empezar a crearlo, o establecer un comité ad hoc que examinara la calidad global del centro. Este grupo constaría de tres o cuatro profesores, otros educadores del centro, administradores, y padres o alumnos, según la naturaleza del centro y su estilo de gestión. Debería utilizar un consultor externo que le ayudase en la recogida de datos y el análisis de procedimientos.

Otra posibilidad sería contratar a un evaluador profesional y encargarle la recopilación de datos, disponibles y nuevos, y su organización en un conjunto completo de datos informativos que describa al centro. El centro tendría que colaborar estrechamente con el evaluador profesional para familiarizarle con la naturaleza específica del contexto social y educativo. Se podría nombrar un comité, compuesto por personal del centro que trabajara directamente con el evaluador profesional para asegurar que la evaluación cubre las necesidades del centro, y que profesores y alumnos colaboren totalmente con el evaluador en la recogida de datos. Aunque el evaluador profesional debe tener total autoridad e independencia para recoger y analizar los datos de modo que se cumpla con los estándares profesionales, el comité debería opinar sobre el tipo de datos a recopilar y sobre el proceso de interpretación de los resultados, y elaborar las recomendaciones.

Evidentemente, creemos que utilizar un equipo interno de evaluación es el mejor modo de llevar a cabo la autoevaluación de un centro. Como hemos discutido antes (ver el capítulo 3), un equipo así proporciona la mejor combinación entre conocimiento de las necesidades del centro y posesión de destrezas metodológicas y organizativas para dirigir y utilizar la evaluación. La actividad continuada de este equipo dará como resultado, con el tiempo, la creación de un "portafolio" del centro, que contendrá información sobre sus puntos fuertes y débiles.

La evaluación externa del centro

En muchos países los centros son examinados periódicamente por inspectores y supervisores nacionales o locales. Estas revisiones evaluativas suelen ser de naturaleza cualitativa, no estructurada, y basada en la intuición y en impresiones personales. En muchos casos las evaluaciones de los inspectores proporcionan inestimables ideas respecto a la calidad de los centros basadas en información de primera mano y en la colaboración entre el inspector y el centro. Pero muchas de esas evaluaciones no son lo bastante sistemáticas y no consiguen cubrir los estándares de objetividad y fiabilidad, que se han hecho más y más importantes en los últimos años respecto a la evaluación de los centros y a la evaluación en general.

En los Estados Unidos los sistemas educativos prefieren utilizar maneras más sistemáticas de evaluar a los centros. Los resultados de los alumnos, basados predominantemente en tests estandarizados de respuesta múltiple, han sido y siguen

siendo la principal medida de la calidad de los centros americanos. Los programas de evaluación estatales y de distrito evalúan (ya veces clasifican) a los centros basándose en los resultados de sus alumnos. Tales sistemas de evaluación son estructurados y sistemáticos, y generalmente cumplen con los estándares de fiabilidad, pero su validez y efectos negativos han sido muy criticados, como hemos señalado antes. En algunos países no existe un sistema formal de evaluación de centros, pero los tests que se administran a los alumnos para otorgarles los certificados (por ej. el Examen de Matriculación Israelí al final de la educación secundaria) se utilizan extra-oficialmente para evaluar a los centros.

Otro método de evaluación externa es la utilización de paneles de exámenes. Este planteamiento ha sido utilizado muchos años en Estados Unidos, principalmente con fines de certificación. Se ha hecho más popular recientemente en otros sistemas educativos (por ej. en Nueva Zelanda e Israel) y tiene perspectivas de convertirse en un método más sistemático y completo de evaluar los centros. En Israel los paneles de revisión evaluativa son nombrados por el Ministro de educación, para centros específicos seleccionados para ser evaluados. Se componen de inspectores, administradores que en su día fueron profesores, y evaluadores profesionales de la Unidad Central de Evaluación del Ministerio de Educación. Para evaluar un centro, el panel recopila una amplia gama de información mediante entrevistas, cuestionarios, observaciones y análisis de documentos y fichas de datos disponibles. El trabajo del panel generalmente lleva varios meses y produce un informe de evaluación completo que se presenta a las autoridades relevantes del Ministerio de Educación y al centro. Actualmente, todavía no está claro qué conclusiones se sacan de esos informes y con qué fines se realizan.

Estos tres ejemplos representan tres métodos posibles de recogida de datos para la evaluación externa de los centros, pero se deberían utilizar dentro del marco de los indicadores de calidad, como se verá más abajo.

Los inspectores son, y probablemente serán durante bastante tiempo, agentes importantes de la evaluación de los centros en los sistemas educativos de todo el mundo. Pueden ser una fuente muy útil de información y un instrumento viable de la evaluación de los centros, pero su trabajo ha de mejorar mediante la sistematización y el aumento de sus destrezas personales de evaluación. Nuestro esquema de los indicadores de la calidad de los centros docentes podría servir como base conceptual para elaborar guías prácticas y manuales que especifiquen los tipos de información a recoger por un centro, y los medios para la recogida y la síntesis. Esas guías y manuales tendrían que ser elaboradas por los sistemas educativos y entregadas a los inspectores como instrumentos de trabajo. Para mejorar las destrezas de evaluación, también hay que proporcionar a los inspectores una formación básica en medición, y procedimientos de recogida y análisis de datos.

Aunque la evaluación tanto de centros docentes como de profesores es una de las tareas principales de los inspectores, no se suele incluir en su formación inicial o en servicio. El trabajo de los inspectores también podría mejorarse considerablemente si

los centros de evaluación nacional o regional tuvieran un banco de datos accesible del que los inspectores pudieran recuperar los datos relevantes a las evaluaciones de sus centros docentes. Esos centros de evaluación también podrían proporcionarles asistencia técnica para la recogida y análisis de datos.

Los programas nacionales y regionales de evaluación de alumnos, también pueden utilizarse para la evaluación de los centros docentes, pero habría que hacer algunos cambios dado el modo en que funcionan en la mayor parte de los sistemas educativos. En primer lugar, esos programas no deberían basarse en los tradicionales tests de respuesta múltiple, sino que tendrían que incluir tests de rendimiento que proporcionan una evaluación más auténtica de los resultados de los alumnos. A pesar del coste relativamente alto y de otros problemas que surgen con la puesta en práctica de la evaluación del rendimiento a gran escala, es factible hacerla y ya se ha intentado en varios sistemas educativos (por ej. en el Estado de Vermont). En segundo lugar, los datos de los resultados de los alumnos han de completarse con los datos de la procedencia social del alumnado, de la política de admisión del centro, de los programas de aprendizaje que ofrece y de las tasas de abandono. Esta información se debería tener muy en cuenta al evaluar los centros evitando calificados únicamente por la puntuación media de sus alumnos.

La utilización de los paneles de evaluación de centros tiene posibilidades de convertirse en un importante método de evaluación, pero hace falta invertir mucho trabajo en su elaboración y validación. En primer lugar, se debe estructurar para determinar los tipos de información a recopilar.

Dadas las dificultades de la recogida directa de datos a nivel de centro docente, tiende a centrarse en los datos más fáciles de recopilar (por ej. actitudes reflejadas en cuestionarios), en vez de en datos más relevantes (por ej., la observación de actividades reales). Además, puesto que los paneles de expertos suelen percibirse como un método alternativo para programas de evaluación de centros, la información sobre los resultados de los alumnos parece estar indebidamente ignorada.

La recogida de datos por un panel de expertos debería determinarse con referencia a la lista de indicadores de calidad del centro, buscando un equilibrio entre los diversos tipos de información y el esfuerzo que requiere su recogida

Cómo combinar la evaluación interna y la externa

Los dos tipos de evaluación son importantes pero no deben darse por separado. La evaluación externa tiende a ser burocrática y simplista y los centros la perciben como amenaza y como base de la crítica que les pueda hacer el sistema educativo y el público en general. Por otra parte, si la evaluación interna funciona sin la externa, tiende a deteriorarse, convirtiéndose en una actividad inofensiva, carente de espíritu crítico, que los centros perciben como alternativa a la evaluación externa y por tanto como excusa para que no les examinen evaluadores externos.

Para evitar todo esto, la evaluación externa y la interna se deben llevar a cabo simultáneamente, independientes una de la otra, pero muy relacionadas. La evaluación interna protege a la externa haciéndola menos simple y menos amenazadora para los profesores y, por tanto, crea una actitud más positiva en el centro hacia la evaluación. La externa servirá como incentivo para mejorar la calidad de las actividades de evaluación interna y para que el centro sugiera criterios de evaluación propios frente a los criterios externos / nacionales, fomentando el diálogo con la evaluación externa en lugar de rechazarlo.

Si la evaluación de un centro es interna y externa a la vez, se convierte en diálogo para la mejora en vez de en acusaciones externas y defensiva interna. Los dos planteamientos buscan soluciones para los problemas difíciles y contestan preguntas para las que puede haber más de una respuesta correcta. Ésta es la concepción de la evaluación que hemos venido defendiendo a lo largo del libro y que se discute con más detalle en el último capítulo.

AGUILAR José Antonio y Block Alberto “Guía para el diagnóstico” en: Planeación y formulación de proyectos. Ed. Trillas México (1990) pp. 171-210

GUIA PARA EL DIAGNÓSTICO.

INFORMACIÓN GENERAL.

Evaluado por:

Puesto:

Fecha

Lugar:

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN

AUTÓNOMA () INCORPORADA A

FECHA DE FUNDACION

NÚMERO DE ALUMNOS A LA FECHA

NÚMERO DE PROFESORES:

DE CARRERA

POR HORA

NÚMERO DE EMPLEADOS
ADMINISTRATIVOS Y TRABAJADORES

DEPARTAMENTOS O DIVISIONES

ESTA GUÍA HA SIDO DISEÑADA DE TAL FORMA QUE PERMITA EVALUAR CON RAPIDEZ. PARA TAL FIN,

MARQUE CON UNA X DENTRO DEL PARÉNTESIS DE LA RESPUESTA MÁS APROPIADA. PARA CADA CONCEPTO SE DEBE MARCAR SOLAMENTE UNA RESPUESTA.

Área: I:	CONCEPTO	RESPUESTA			
		A	B	C	D
I	INFORMACIÓN OPERATIVA				
I.1	Se han establecido las necesidades de información para el adecuado funcionamiento de la institución, en especial las requeridas para la toma de decisiones.	Completa y actualiza ()	Periódica, pero escasa ()	Parcial y esporádica ()	Existe poca información ()
I.2	La dirección recibe periódicamente informes sobre los resultados obtenidos en las actividades y de los problemas que se presentan	()	()	()	()
II	NECESIDADES SOCIALES				
II.1	Se conoce cuáles son las necesidades sociales que la institución, específicamente. Debe satisfacer. (Número y características de los alumnos a servir y tipo de estudios, investigación y difusión requeridos.)	Con precisión en cantidad y cantidad ()	En forma general ()	Se tiene una idea parcial ()	Se desconoce ()

	CONCEPTO	RESPUESTA			
		A	B	C	D
		Con precisión en cantidad y calidad	En forma general	Se tiene una idea parcial	Se desconoce
II.2	Se ha establecido en qué grado la institución satisfará las necesidades sociales; es decir, se ha fijado las metas de servicios.	()	()	()	()
III	RECURSOS DISPONIBLES				
III.1	Se han definido y cuantificado todos los recursos de que dispone la institución (humana, financieros, edificios, equipos, instalaciones, etc.).	()	()	()	()
III.2	Se han explorado las posibilidades de lograr el mayor beneficio de los recursos disponibles, en especial de los escasa o ineficientemente utilizados.	()	()	()	()
IV	OBJETIVOS GENERALES Y OPERATIVOS				
IV.1	Se conocen las condiciones actuales en que se desarrolla la institución y se han previsto las que existirán a mediano y largo plazo.	()	()	()	()
IV.2	IV.2.1 ENSEÑANZA- APRENDIZAJE	()	()	()	()
	IV.2.2 INVESTIGACIÓN	()	()	()	()
	IV.2.3 DIFUSIÓN CULTURAL	()	()	()	()
	CONCEPTO				
		A	B	C	D
		RESPUESTA			

		Con precisión en cantidad y calidad	En forma general	Se tiene una idea parcial	Se desconoce
IV.3	Se han definido las políticas que normen el tipo de crecimiento (total de alumnos por escuela y carrera o especialidad) deseado para la instalación	()	()	()	()
IV.4	Se han establecido objetivos a alcanzar en el año para cada unidad (departamentos, divisiones, etc.	()	()	()	()
		En su totalidad	Sólo los funcionarios	Solo algunos empleados	No se conocen
IV.5	Solo conocidos por todos los implicados los objetivos generales y operativos.	()	()	()	()
		Con precisión	Se han estimado	Se tiene una idea parcial	No se ha realizado
IV.6	Se han planeado y evaluado alternativas de crecimiento para la instrucción con el fin de determinar la óptima.	()	()	()	()
		En su totalidad	Sólo los principales	Sólo algunos	No se revisan
IV.7	Se revisan periódicamente los objetos generales de la institución y las leyes, reglamentos y otras normas jurídicas, académicas y administrativas que la rigen para actualizarlas.	()	()	()	()
	CONCEPTO	A	B	C	D
V	POLÍTICAS DE OPERACION	()	()	()	()

		Con precisión para todas las unidades operativas	Sólo las más importantes	Se tienen sólo instrucciones generales	No se han establecido
V.1	Se han establecido las políticas generales y operativas que normen la actividad de los miembros de la institución	() Por la totalidad del personal de la institución	() Sólo los funcionarios	() Sólo algunos empleados	() No se conocen
V.2	Se conocen y comprenden las políticas establecidas	()	()	()	()
VI	ALTERNATIVAS DE OPERACIÓN				
		Con precisión y adecuación a las necesidades	En forma General	Se tiene una idea parcial	Se desconoce o no se realiza
VI.1	Se conocen en forma sistemática y confiable por el grupo directivo las condiciones en que opera limitantes y las favorables para la operación	()	()	()	()
	CONCEPTO	A	B	C	D
		Se realiza continuamente y se concreta en planes operativos	Se ha hecho aislada y esporádicamente	Sólo en forma individual e intuitiva	No se ha realizado

VI.2	Se han analizado metódicamente diversas combinaciones de recursos o nuevas formas de alcanzar o mejorar los objetivos fijados.	()	()	()	()
		En su totalidad	En sus aspectos principales	Parcialmente	Escasa o deficientemente
VI.3	Los objetivos y políticas establecidos son realistas y operantes en función de las circunstancias señaladas.	()	()	()	()

ESTA GUIA HA SIDO DISEÑADA DE TAL FORMA QUE PERMITA EVALUAR CON RAPIDEZ PARA TAL FIN, MARQUE CON UNA X DENTRO DEL PARENTESIS DE LA RESPUESTA MÁS APROPIADA. PARA CADA CONCEPTO SE DEBE MARCAR SOLAMENTE UNA RESPUESTA.

Área: II: ENSEÑANZA	CONCEPTO de	RESPUESTA			
		A	B	C	D
	Abastecimiento insumos				
VII	POBLACION ESCOLAR				
		Se ha determinado por escrito mediante estudios específicos	Se ha realizado una estimación general y se tiene por escrito	Sólo se tiene estimaciones parciales	No se ha realizado
VII.1	Se ha determinado el número de alumnos que solicitarán ingreso y reingreso, en total y por escuela y carrera, en los próximos cinco años.	()	()	()	()

VII.2	Se han establecido cuáles son las cantidades más adecuadas a recibir de alumnos y en qué escuela y carreras o especialidades para equilibrar la demanda y los objetivos de la institución.	()	()	()	()
VII.3	Se han formulado programas de trabajo para orientar a los alumnos a inscribirse en las instituciones y carreras más apropiadas, de acuerdo al punto anterior.	()	()	()	()
CONCEPTO		RESPUESTA			
		A	B	C	D
		Se han determinado por escrito mediante estudios específicos	Se ha realizado una estimulación general y se tiene por escrito	Sólo se tienen estimaciones parciales	No se ha realizado
VII.4	Se han establecido los requisitos mínimos de ingresos (en capacidad y conocimiento) que aseguren el nivel académico inicial de los alumnos.	()	()	()	()
VII.5	Se ha estimado en qué fechas se recibirán los principales volúmenes de alumnos y qué composición tendrá la población escolar para el próximo año (ciclo escolar).	()	()	()	()

		Se realiza satisfactoria y sistemáticamente	Sólo en sus aspectos generales	Sólo en algunos aspectos	No se realiza
VII.6	Se realiza la evaluación previa que asegure que los alumnos de nuevo ingreso se ajusten a los requisitos mínimos	()	()	()	()
VII.7	Existen y se aplican los procedimientos para que el ingreso y reingreso sea expedito, sin acumulaciones ni "cuellos de botella"	()	()	()	()
CONCEPTO		RESPUESTA			
		A	B	C	D
		Con precisión y por escrito	Sólo en términos generales	Solo parcialmente	No se ha establecido
VII.8	Se han establecido las políticas (número calidad e importe)de las becas que se ofrecerán en los próximos ciclos escolares.	()	()	()	()
VIII	PROFESORADO				
		Se han determinado en detalle de acuerdo a los planes y programas	Se cuenta con una estimación o plan general	Sólo ideas parciales	No se han estimado o calificado
VIII.1	Se ha determinado la necesidad de profesores (cuantitativa y cualitativamente) para satisfacer los requisitos actuales y futuros	()	()	()	()

VIII.2	Se han determinado las condiciones académicas y económicas con fin de lograr atraer personas idóneas para la labor docente.	()	()	()	()
		Con precisión y por escrito	Sólo en términos generales	Sólo parcialmente	No se ha establecido
VIII.3	Se han establecido los requisitos deseables y los mínimos en cuanto a capacidad, currículos y otras características que deben reunir los diversos tipos de profesores.	()	()	()	()
	CONCEPTO	RESPUESTA			
		A	B	C	D
		Con precisión y por escrito	Sólo en términos generales	Solo parcialmente	No se ha establecido
VIII.4	Se cuenta con un procedimiento de evaluación de los candidatos a profesores que asegure se encuentren éstos dentro de los requisitos establecidos.	()	()	()	()
VIII.5	Se han establecido programas específicos de reclutamiento y compensación para captar profesores en áreas de difícil obtención	()	()	()	()
		Existe un plan de profesores de carrera en la mayoría de las	Sólo profesores de carrera en algunas áreas	Sólo casos aislados de profesores de carrera	Sólo profesores por hora

		áreas			
VIII.6	Se cuenta con una planta básica de profesores de carrera que proporcionen continuidad a las tareas de la institución	()	()	()	()
		La contratación es adecuada y las vacantes se cubren con oportunidad	Las vacantes se cubren, pero en el último momento	Las vacantes se cubren extemporáneamente	Existen vacantes que no se cubren con personal idóneo
VIII.7	La contratación de profesores asegura que se cubren todas las plazas en los momentos precisos.	()	()	()	()
	CONCEPTO	RESPUESTA			
		A	B	C	D
		Con precisión y adecuación a las necesidades	En forma general	Se tiene una idea parcial	Se desconoce o no se realiza
VIII.8	Se han establecido programas de capacitación y desarrollo del personal docente.	()	()	()	()
VIII.9	Se han establecido para el personal docente los programas de actualización del conocimiento en cada disciplina y pedagógico.	()	()	()	()
		Correcta y oportunamente	En la mayoría de los casos	Incorrecta o parcialmente	No se efectúa
VIII.10	Se proporcionan y mantienen condiciones académicas y económicas favorables para atraer y	()	()	()	()

IX	conservar al personal docente. TECNOLOGÍA ACADÉMICA	Con precisión y adecuación a las necesidades	En forma general	Se tiene una idea parcial	Se desconoce o no se realiza
		()	()	()	()
IX.1	Se han determinado las necesidades de análisis y modificación de planes y programas de estudio (contenido, secuencia, duración, etc.).	()	()	()	()
IX.2	Se cuenta con detallados programas de estudio para cada materia.	()	()	()	()
CONCEPTO		RESPUESTA			
		A	B	C	D
		Con precisión y adecuación a las necesidades	En forma general	Se tiene una idea parcial	Se desconoce o no se realiza
IX.3	Se han establecido programas por objetivo educativos.	()	()	()	()
		Suficiente(s) y adecuado (s)	En su mayoría	Sólo en algunos casos	Insuficiente(s) e inadecuado (s)
IX.4	Se tienen objetivos en cuanto al mejoramiento de los métodos de enseñanza.	()	()	()	()
IX.5	Se tiene una estrategia y planes de trabajo para integrar el paquete didáctico suficiente para cada	()	()	()	()

materia.

		Oportuna y totalmente	En la mayoría de los casos, oportuna y completamente	Con retrasos y parcialmente	Inoportuna y deficientemente
IX.6	Se han seleccionado o desarrollado libros básicos para las materias que lo requieren.	()	()	()	()
IX.7	Se ha obtenido o desarrollado otro material didáctico (audiovisual, prácticas, etc.), idóneo para cada materia.	()	()	()	()
CONCEPTO		RESPUESTA			
		A Oportuna y totalmente	B En la mayoría de los casos, oportuna y completamente	C Con retrasos y parcialmente	D Inoportuna y deficientemente
IX.8	Se han modificado y ajustado los planes y programas de estudio de acuerdo a las necesidades establecidas.	()	()	()	()
		Suficiente(s) y adecuados(s)	En su mayoría	Sólo en algunos casos	Insuficiente (s) e inadecuado (s)
IX.9	En las carreras que así lo requieren existen los laboratorios y talleres apropiados para la realización de prácticas y experimentación.	()	()	()	()
X	EQUIPO DIDÁCTICO	Se han cuantificado y especificado en su totalidad	Se han cuantificado en términos generales	Sólo se tiene una idea aproximada	No se han establecido

X.1	Se han establecido las necesidades de equipo didáctico (equipo audiovisual, laboratorios, materiales para ejercitación, etc.), de acuerdo a los requerimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje y a las posibilidades de la institución.	()	()	()	()
X.2	Se ha establecido un programa para obtención o fabricación del equipo didáctico. En su caso, se han promovido esfuerzos específicos con el fin de obtener recursos financieros para su adquisición.	()	()	()	()

CONCEPTO

RESPUESTA

		A	B	C	D
		Oportuna y adecuada	En su mayor parte, con oportunidad	Hay fallas en el abastecimiento	El abastecimiento es muy deficiente
X.3	Se obtiene el equipo didáctico necesario para la operación de la institución <i>INVESTIGACIÓN</i>	()	()	()	()
XI	<i>PERSONAL DE INVESTIGACIÓN</i>	Con precisión y adecuación a las necesidades	En forma general	Se tiene una idea parcial	Se desconoce o no se realiza
XI.1	Se han determinado las necesidades de investigadores, especificándose sus características y	()	()	()	()

antecedentes académicos.

XI.2	Se han seleccionado y contratado los investigadores necesarios para alcanzar las metas fijadas.	()	()	()	()
		Se han cuantificado y especificado en su totalidad	Se han cuantificado en términos generales	Sólo se tiene una idea aproximada	No se han establecido
XI.3	Se han establecido las necesidades de formación, desarrollo y actualización del personal de investigación.	()	()	()	()
	CONCEPTO	A	RESPUESTA		D
		Correcta y oportunamente	En la mayoría de los casos	Incorrecta o parcialmente	No se efectúa
XI.4	Se ha realizado el programa de desarrollo y actualización del personal de investigación.	()	()	()	()
		Suficiente (s) y adecuado (s)	En su mayoría	Solo en algunos casos	Insuficientes (s) e inadecuados (s)
XI.5	Se cuenta con las condiciones académicas y económicas para la contratación y estabilidad de los investigadores.	()	()	()	()
XII	TECNOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN				
XII.1	Se dedican recursos el desarrollo y obtención de				

XIII	conocimientos tecnológico de la investigación	()	()	()	()
XIII.1	EQUIPO PARA LA INVESTIGACIÓN Se cuenta con el equipo, materiales e instalaciones de índole científica y técnica necesarios para cumplir con los objetivos institucionales de la investigación	()	()	()	()
		Con precisión y adecuación a las necesidades	En forma general	Se tiene una idea parcial	Se desconoce o no se realiza
XIII.2	Se tiene un plan para obtener el equipo de investigación que falte.	()	()	()	()
	CONCEPTO	A	B	C	D
		RESPUESTA			
XIV	DIFUSIÓN CULTURAL CONTENIDOS PARA LA DIFUSIÓN	()	()	()	()
		Con precisión y adecuación a las necesidades	En forma general	Se tiene una idea parcial	Se desconoce o no se realiza
XIV.1	Se han establecido las necesidades de captación o desarrollo de los contenidos culturales a difundir.	()	()	()	()
XIV.2	Se cuenta con los recursos para preparar y producir en forma interna o externa la difusión cultural	()	()	()	()
XV	MEDIOS DE DIFUSIÓN	()	()	()	()
		Suficiente (s) y adecuado (s)	En su mayoría	Sólo en algunos casos	Insuficiente (s) e inadecuado (s)
XV.1	S e han creado los medios				

XVI	de comunicación necesarios para realizar la difusión cultural. PERSONAL ADMINISTRATIVO	()	()	()	()
		Con precisión y adecuación a las necesidades	En forma general	Se tiene una idea parcial	Se desconoce o no se realiza
XVI.1	Se han determinado el número y la capacidad (especificación de los puestos) del personal administrativo necesario para desarrollar las labores de apoyo, servicio y mantenimiento.	()	()	()	()
	CONCEPTO	RESPUESTA			
		A	B	C	D
		Con precisión y adecuación a las necesidades	En forma general	Se tiene una idea parcial	Se desconoce o no se realiza
XVI.2	Se cuenta con un procedimiento para la selección y evaluación del personal administrativa (exámenes de aptitud, psicométricos, etc.).	()	()	()	()
		Suficiente y adecuado	En su mayoría	Solo en algunos casos	Insuficiente e inadecuado
XVI.3	Se cuenta con el personal administrativo necesario, de acuerdo a las condiciones y objetivos operativos.	()	()	()	()
		Con precisión y adecuación a las necesidades	En forma general	Se tiene una idea parcial	Se desconoce o no se realiza

XVI.4	El personal administrativo tiene la capacidad y preparación requeridas para sus funciones.	() Correcta y oportuna	() En la mayoría de los casos	() Incorrecta o parcialmente	() No se efectúa
XVI.5	La contratación del personal es oportuna y eficiente.	()	()	()	()
XVI.6	Se lleva a cabo el adiestramiento y la capacitación del personal que asegure su adecuado desempeño y desarrollo.	()	()	()	()
	CONCEPTO	A	B	C	D
XVII	TECNOLOGIA ADMINISTRATIVA	Con precisión y adecuación a las necesidades	En forma general	Se tiene una idea parcial	Se desconoce o no se realiza
XVII.1	Se ha estudiado y establecido la mejor división de las funciones y departamentos.	()	()	()	()
XVII.2	Se han determinado las necesidades de sistemas, procedimientos y equipo administrativo para que opere eficientemente la institución.	()	()	()	()
		Suficientes (s) y adecuados (s)	En su mayoría	Sólo en algunos casos	Insuficientes (s) e inadecuados (s)
XVII.3	Se cuenta con los sistemas, procedimientos y equipo				

	administrativo suficientes para realizar la operación administrativa.	()	()	()	()
		Correcta y oportunamente	En la mayoría de los casos	Incorrecta o parcialmente	No se efectúa
XVII.4	El aprovisionamiento de materiales, equipo y conocimientos administrativos (asesoría) es oportuno y adecuado.	()	()	()	()
XVII.5	La recepción y guarda en el almacén de los productos adquiridos es segura y expedita.	()	()	()	()
	CONCEPTO	A	B	C	D
XVII	TECNOLOGIA ADMINISTRATIVA	CON PRECISIÓN Y ADECUACIÓN A LAS NECESIDADES	EN FORMA GENERAL	SE TIENE UNA IDEA PARCIAL	SE DESCONOCE O SE REALIZA
XVII.1	Se ha estudiado y establecido la mejor división de las funciones y departamentos	()	()	()	()
XVII.2	Se han determinado las necesidades de sistemas, procedimientos y equipo administrativo para que opere eficientemente la institución.	()	()	()	()
		Suficiente (s) y adecuado (s)	En su mayoría	Sólo en algunos casos	Insuficiente (s) e inadecuado (s)
XVII.3	Se cuenta con los sistemas, procedimientos y equipo administrativo suficientes				

		() Correcta y oportunamente	() En la mayoría de los casos	() Incorrecta o parcialmente	() No se efectúa
XVII.4	para realizar El aprovisionamiento de materiales, equipo y conocimientos administrativos (asesoría) es oportuno adecuado.	()	()	()	()
XVII.5	La recepción y guarda en el almacén de los productos adquiridos es segura y expedita.	()	()	()	()
	CONCEPTO	RESPUESTA			
		A	B	C	D
XVIII	INSTALACIONES	Con precisión y adecuación a las necesidades	En forma general	Se tiene una idea parcial	Se desconoce o se realiza
XVIII.1	Se conocen las necesidades de instalaciones (salones de clases, laboratorios, biblioteca, oficinas administrativas, etc. Necesarias para atender a la población escolar	()	()	()	()
XVIII.2	Se han analizado y escogido alternativas de uso de las instalaciones (horario, tamaño de los grupos, etc.), para lograr la mejor utilización de las instalaciones, teniendo en cuenta su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	()	()	()	()

		Oportuna y adecuada	En la mayoría de los casos	Sólo en algunos casos	Inoportuna e inadecuada
XVIII.3	De requerirse instalaciones adicionales o mejoramiento de las existentes, la construcción o adaptación es oportuna y adecuada.	()	()	()	()
XIX	RECURSOS FINANCIEROS	Con precisión y adecuación a las necesidades	En forma general	Se tiene una idea parcial	Se desconoce o no se realiza
XIX.1	Se han determinado las necesidades de fondos para alcanzar los objetivos establecidos y corto y mediano plazo.	()	()	()	()
	CONCEPTO	A	B	C	D
		Con precisión y adecuación a las necesidades	En forma general	Se tiene una idea parcial	Se desconoce o no se realiza
XIX.2	Se han determinado las fuentes para la obtención de los fondos (ingresos provenientes de subsidios, y otras fuentes habituales de financiamiento).	()	()	()	()
		Correcta y oportunamente	En la mayoría de los casos	Incorrecta o parcialmente	No se efectúa
XIX.3	Se prepara y autoriza un presupuesto de ingreso y egreso realista y oportuno (al iniciarse el año)	()	()	()	()
		Con precisión y adecuación a las necesidades	En forma general	Se tiene una idea parcial	Se desconoce o no se realiza
XIX.4	Se ha evaluado la posibilidad de incrementar fuentes secundarias de ingreso				

	(colegiaturas, cuotas, etc.), o el desarrollo de nuevos (donativos, usufructo patrimonial, etc.), que reduzcan los riesgos de la dependencia originada en fuentes externas.	()	()	()	()
		Oportuna y totalmente	En la mayoría de los casos, oportuna y completamente	Con retrasos y parcialmente	Inoportuna y deficientemente
XIX.5	El abastecimiento de los fondos se realiza oportunamente. Se han desarrollado procedimientos para reducir los problemas de un abastecimiento irregular.	()	()	()	()

ESTA GUIA HA SIDO DISEÑADA DE TAL MANERA QUE OPERMITA EVALUAR CON RAPIDEZ PARA TAL FIN, MARQUE CON UNA X DENTRO DEL PARENTESIS DE LA RESPUESTA MÁS APROPIADA. PARA CADA CONCEPTO SE DEBE MARCAR SOLAMENTE UNA RESPUESTA.

CONCEPTO		RESPUESTA			
		A	B	C	D
Área III XX	Proceso PROCESO INVESTIGACIÓN DE				
		Con precisión y adecuación a las necesidades	En forma general	Se tiene una idea parcial	Se desconoce o no se realiza
XX.1	Se han determinado con claridad las responsabilidades y metas de las unidades de investigación	()	()	()	()
		Correcta y oportunamente	En la mayoría de los casos	Incorrecta o parcialmente	No se efectúa
XX.2	Se realizan las				

	investigaciones de acuerdo a los programas previamente establecidos.	()	()	()	()
XX.3	Los problemas que surgen durante el proceso de investigación son comunicados a la dirección, para que tomen las medidas necesarias.	()	()	()	()
XXI	DESARROLLO ACADÉMICO				
		Con precisión y adecuación a las necesidades	En forma general	Se tiene una idea parcial	Se desconoce o no se realiza
XXI.1	Se han establecido y reglamentado la jerarquía y responsabilidades del personal docente.	()	()	()	()
	CONCEPTO	A	B	C	D
		Correcta y oportunamente	En la mayoría de los casos	Incorrecta o parcialmente	No se efectuó
XXI.2	Se efectúan los programas de capacitación técnica y docente de los profesores para familiarizarlos con los requisitos pedagógicos y los sistemas de la institución.	()	()	()	()
XXI.3	Se elabora el material didáctico establecido como objetivo para las diversas materias.	()	()	()	()
XXI.4	Se reproduce, revisa y aplica o transmite el material didáctico producido.	()	()	()	()

XXII OPERACIÓN ACADÉMICA

XXII.1	Se realiza la asignación de recursos (salones, equipos, etc.), para satisfacer de la mejor manera la demanda escolar.	()	()	()	()
XXII.2	Se formulan los horarios escolares para lograr el mejor uso de la capacidad instalada y disponible.	()	()	()	()
		Con precisión y adecuación a las necesidades	En forma general	Se tiene una idea parcial	Se desconoce o no se realiza
XXII.3	Se han establecido las obligaciones y los derechos de los funcionarios y empleados académicos.	()	()	()	()
	CONCEPTO	RESPUESTA			
		A	B	C	D
		En forma satisfactoria	Con fallas de menor importancia	Con fallas de importancia	Deficientemente
XXII.4	Se comunica a todos los profesores los objetivos y normas de operación, de manera que sepan lo que se espera de ellos y la forma como son evaluados.	()	()	()	()
		Correcta y oportunamente	En la mayoría de los casos	Incorrecta o parcialmente	No se efectuó
XXII.5	Se realizan expeditamente los trámites para la obtención oportuna y económica de los	()	()	()	()

	recursos necesarios para la operación.				
XXII.6	Se supervisa la asistencia y cumplimiento oportuno de los profesores a sus tareas docentes.	()	()	()	()
XXII.7	Se dirige y supervisa el cumplimiento de las tareas de los profesores a sus tareas docentes.	()	()	()	()
		Suficientes (s) y adecuado (s)	En su mayoría	Sólo en algunos casos	Insuficientes e inadecuado (s)
XXII.8	Se mantiene un acervo bibliográfico (bibliotecas) suficiente, actualizado y de acuerdo a las necesidades de estudio e investigación.	()	()	()	()
	CONCEPTO	RESPUESTA			
		A	B	C	D
		En forma satisfactoria	Con fallas de menor importancia	Con fallas de importancia	Deficientemente
XXII.9	Los servicios de biblioteca satisfacen las necesidades de consulta.	()	()	()	()
XXII.10	El servicio social se realiza en tal forma que cumpla con sus objetivos.	()	()	()	()
		Correcta y oportunamente	En la mayoría de los casos	Incorrecta o parcialmente	No se efectúa
XXII.11	Las decisiones para				

	solucionar los problemas que se presentan se toman eficientemente por las personas a quienes les corresponde.	()	()	()	()
XXII.2	Se verifica el cumplimiento de los programas de estudio y la aplicación del material didáctico.	()	()	()	()
XXII.13	Se cumple con los reglamentos, disposiciones académicas y calendarios escolares.	()	()	()	()
XXII.14	Se reconoce y recompensa el esfuerzo de los profesores por cumplir las metas y normas establecidas.	()	()	()	()

CONCEPTO

RESPUESTA

	A	B	C	D
XXIII	<i>PROCESO DE DIFUSIÓN CULTURAL</i>			
	Con precisión y educación a las necesidades	En forma general	Se tiene una idea parcial	Se desconoce o no se realiza
XXIII.1	()	()	()	()
	Correcta y oportunamente	En la mayoría de los casos	Incorrecta o parcialmente	No se efectúa
XXIII.2	Se supervisa que los mensajes difundidos o las			

	actividades realizadas se ajusten a las normas establecidas por la institución.	()	()	()	()
XXIII.3	Se supervisa que la difusión cultural llegue a los sectores de población para los cuales fue producida.	()	()	()	()
XXIV	PERSONAL				
		En forma satisfactoria	Con fallas de menor importancia	Con fallas de importancia	Deficientemente
XXIV.1	La información y capacidad inicial al personal académico y administrativo de nuevo ingreso asegura una adecuada introducción a sus tareas.	()	()	()	()

	CONCEPTO	RESPUESTAS			
		A Correcta y oportuna	B En la mayoría de los casos	C Incorrecta o parcialmente	D No se efectúa
XXIV.2	En función de las necesidades de capacitación y formación, se organizan y llevan a cabo los programas respectivos a todos los niveles del personal	()	()	()	()
XXIV.3	Los sueldos, salarios y otro tipo de compensaciones al personal académico y administrativo, tienen un nivel satisfactorio en relación con otras instituciones y el mercado laboral	Suficiente (s) y adecuado (s)	En su mayoría	Solo en algunos casos	Insuficiente (s) e inadecuado (s)
		()	()	()	()
XXIV.4	Se ha estudiado y establecido un sistema de incentivos a las tareas del personal académico y administrativo	Con precisión y adecuación a las necesidades	En forma general	Se tiene una idea parcial	Se desconoce o no se realiza
		()	()	()	()
XXIV.5	Se mantiene supervisión sobre las condiciones de trabajo para detectar, en su caso, las causas de insatisfacción o disgusto por parte de los profesores, empleados y trabajadores.	Constante y sistemáticamente	Con cierta regularidad	Esporádicamente	No se mantiene
		()	()	()	()

	CONCEPTO	RESPUESTAS			
		A Correcta y oportuna	B En la mayoría de los casos	C Incorrecta o parcialmente	D No se efectúa
XXIV.6	En el supuesto de que la contingencia exista, se han previsto y tomado decisiones para atender; en su caso, la sindicalización de todo el personal, o parte de el, y sus efectos.	()	()	()	()
XXIV.7	Se lleva a cabo una revisión periódica y sistemática de los escalafones y escalas de salario	()	()	()	()
		Suficiente (s) y adecuado (s)	En su mayoría	Solo en algunos casos	Insuficiente (s) e inadecuado (s)
XXIV.8	Se mantiene una disposición favorable y de colaboración de los profesores, empleados y trabajadores para lograr adecuado ambiente de trabajo	()	()	()	()
XXV	FINANZAS				
		Correcta y oportuna	En la mayoría de los casos	Incorrecta o parcialmente	No se efectúa
XXV.1	La recepción guarda y manejo de los fondos en forma segura y confiable. (en cuentas de bancos, se utilizan firmas mancomunadas, etc.)	()	()	()	()

CONCEPTO	RESPUESTAS			
	A Correcta y oportuna	B En la mayoría de los casos	C Incorrecta o parcialmente	D No se efectúa
XXV.2 Se han realizado esfuerzos con el fin de incrementar los fondos de fuentes de financiamientos distintas a los subsidios, y así reducir la dependencia de esa fuente de fondos	()	()	()	()
	Se cumple satisfactoriamente	Con fallas menores	Con fallas de importancia	Deficientemente
XXV.3 Se cumple oportunamente con el pago de los sueldos y salarios a los profesores, empleados y trabajadores.	()	()	()	()
XXV.4 Se cumple oportunamente con el pago de obligaciones contraídas con terceros (proveedores, acreedores diversos, etc.)	()	()	()	()
XXV.5 El cobro de cuotas, colegiaturas e ingresos diversos se realiza eficientemente y con oportunidad	()	()	()	()
	Oportuna y totalmente	En la mayoría de los casos, oportuna y completamente	Con retrasos y parcialmente	Inoportuna y deficientemente
XXV.6 La contabilidad proporciona información confiable, al día,	()	()	()	()

sobre la situación financiera de la institución

CONCEPTO		RESPUESTAS			
		A Suficiente (s) y adecuado (s)	B En su mayoría	C Solo en algunos casos	D Insuficiente (s) e inadecuado (s)
XXV.7	El sistema presupuestas el lo suficientemente flexible para ajustarse de manera practica	()	()	()	()
		Oportuna y totalmente	En la mayoría de los casos, oportuna y completamente	Con retrasos y parcialmente	Inoportuna y deficientemente
XXV.8	Profesionales externos llevan a cabo una auditoria periódica de la situación financiera de la institución	()	()	()	()
XXVI	RELACIONES				
		Constante y sistemáticamente	Con cierta regularidad	Esporádicamente	No se mantiene
XXVI.1	Se mantienen relaciones satisfactorias con los representantes de las instituciones y personas que proporcionan financiamiento	()	()	()	()
XXVI.2	Se mantiene relaciones de comunicación con las dependencias gubernamentales que, en una u otra forma, tienen que ver con las funciones de la institución	()	()	()	()

XXVI.3	Se mantienen canales de comunicación apropiados con los alumnos y sus representantes	()	()	()	()
	CONCEPTO	RESPUESTAS			
		A	B	C	D
		Constante y sistemáticamente	Con cierta regularidad	Esporádicamente	No se mantiene
XXVI.4	Se mantienen relaciones con el personal que aseguren una comprensión y colaboración de las metas y procedimientos de la institución.	()	()	()	()
XXVII	ADMINISTRACION				
		Con precisión y adecuación a las necesidades	En forma general	Se tiene una idea parcial	Se desconoce o no se realiza
XXVII.1	Para cada puesto de la institución se han determinado sus responsabilidades y tareas específicas	()	()	()	()
		Correcta y oportunamente	En la mayoría de los casos	Incorrecta o parcialmente	No se efectúa
XXVII.2	Se han diseñado o modificado los procedimientos administrativos para que aseguren el cumplimiento oportuno y adecuado de los tramites	()	()	()	()
		En forma satisfactoria	Con fallas de menor	Con fallas de importancia	Deficientemente

importancia

XXVII.3 Los empleados cumplen con los lineamientos establecidos en los procedimientos administrativos. () () () ()

CONCEPTO

RESPUESTAS

A	B	C	D
Oportuna y totalmente	En la mayoría de los casos, oportuna y completamente	Con retrasos y parcialmente	Inoportuna y deficientemente

XXVII.4 La atención a los alumnos es expedita y eficiente para inscripción, reinscripción y demás trámites escolares. () () () ()

XXVII.5 Se ha obtenido el equipo de oficina y los materiales para el adecuado desarrollo de las funciones () () () ()

ESTA GUIA HA SIDO DISEÑADA DE TAL FORMA QUE PERMITA EVALUAR CON RAPIDEZ. PARA TAL FIN, MARQUE CON UNA X DENTRO DEL PARENTESIS DE LA RESPUESTA MAS APROPIADA. PARA CADA CONCEPTO MARCAR SOLAMENTE UNA RESPUESTA.

AREA IV XXVIII	CONCEPTO RESULTADOS ENSEÑANZA IMPARTIDA	RESPUESTAS			
		A	B	C	D
		Se cumplió con lo previsto, en términos generales.	En su mayoría se cumplió lo previsto	Solo en algunos casos se cumplió con lo previsto	No existían previsiones y/o se desconocen los datos reales
XXVIII.1	La enseñanza se impartió a los alumnos en la proporción cuantitativa que se había establecido como optima en las circunstancias existentes (véase anexo 1)	()	()	()	()
XXVIII.2	En caso de haberse recibido alumnos en exceso de lo óptimo, se obtuvieron los recursos adicionales necesarios.	()	()	()	()
XXVIII.3	La calidad de los alumnos recibidos se ajusto a los requisitos mínimos establecidos	()	()	()	()
XXVIII.4	El porcentaje de asistencia de los alumnos a los cursos y el numero de ellos que los terminaron se mantuvo dentro de los niveles deseados (véase el anexo 2)	()	()	()	()

XXVIII.5	El numero de egresados en relación con el de ingresados de la misma generación se ajusto a las metas previstas	()	()	()	()
	CONCEPTO	RESPUESTAS			
		A	B	C	D
		Se cumplió con lo previsto, en términos generales.	En su mayoría se cumplió lo previsto	Solo en algunos casos se cumplió con lo previsto	No existían previsiones y/o se desconocen los datos reales
XXIX	APRENDIZAJE CONSUMADO				
XXIX.1	La enseñanza impartida aseguro el aprendizaje en los términos de las metas y objetivos previstos (véase el anexo 3)	()	()	()	()
XXIX.2	El porcentaje de acreditación (aprobación) por materia y por carrera se ajusta a las metas y normas establecidas	()	()	()	()
		Se advirtieron ligeras fallas en el aprendizaje	Se advirtieron fallas de cierta importancia en el aprendizaje	Se advirtieron fallas de considerable importancia en el aprendizaje	No se ha realizado ningún análisis
XXIX.3	Como ejemplo del concepto anterior, se han analizado los casos de grupos de evidente acreditación o no acreditación (aprobación o reprobación) excesiva, en relación con los promedios por grupo, materia o carrera	()	()	()	()
XXIX.4	Se han realizado comprobaciones sistemáticas del grado de aprendizaje				

efectivo		()	()	()	()
CONCEPTO		RESPUESTAS			
		A Se cumplió con lo previsto, en términos generales.	B En su mayoría se cumplió lo previsto	C Solo en algunos casos se cumplió con lo previsto	D No existían previsiones y/o se desconocen los datos reales
XXIX.5	Se superviso y verifico el cumplimiento, por parte de maestros y alumnos, de los objetivos educativos.	()	()	()	()
XXX	OPERACIÓN ACADEMICA				
		En forma satisfactoria	Con fallas de menor importancia	Con fallas de cierta importancia	Deficientemente
XXX.1	El numero de alumnos por cada maestro se ajusto a las normas establecidas como las optimas dentro de las circunstancias (véase el anexo 4)	()	()	()	()
XXX.2	La asistencia de los profesores y la realización de practicas y exámenes se mantuvo dentro de los márgenes de tolerancia que garantizan una buena operación académica	()	()	()	()
XXX.3	La utilización de los materiales y el equipo didáctico reflejo en la enseñanza – aprendizaje los resultados esperados (véase el anexo 5)	()	()	()	()

CONCEPTO	RESPUESTAS			
	A Oportuna y totalmente	B En la mayoría de los casos, oportuna y completamente	C Con retrasos y parcialmente	D Inoportuna y deficientemente
XXX.4 Se obtuvieron o desarrollaron los libros, practicas y ejercicios previstos en los programas de trabajo	()	()	()	()
XXX.5 Se solucionaron con oportunidad los conflictos derivados de la operación académica, tales como quejas de los alumnos y profesores en relación con horarios, inscripciones, calificaciones etc.	()	()	()	()
XXX.6 Se tomaron medidas para ajustar los planes de trabajo a los cambios derivados de su aplicación	()	()	()	()
	En forma satisfactoria	Con fallas de menor importancia	Con fallas de cierta importancia	Deficientemente
XXX.7 La relación de eficiencia entre los recursos disponibles en equipo, instalaciones e inversión y el número de profesores y alumnos atendidos se mejoro en relación con ciclos anteriores. (en especial, véanse indicadores del anexo 7)	()	()	()	()

	CONCEPTO	RESPUESTAS			
		A	B	C	D
XXXI	OPERACIÓN ADMINISTRATIVA	Oportuna y totalmente	En la mayoría de los casos, oportuna y completamente	Con retrasos y parcialmente	Inoportuna y deficientemente
XXXI.1	Se proporciono información periódica, oportuna y confiable sobre los resultados de la institución en sus diversos aspectos, por ejemplo, registros escolares, del personal docente, del personal administrativo, etc.	()	()	()	()
XXXI.2	Se cumplieron las políticas y procedimientos establecidos para las diversas funciones administrativas.	()	()	()	()
		En forma satisfactoria	Con fallas de menor importancia	Con fallas de cierta importancia	Deficientemente
XXXI.3	El mantenimiento de las instalaciones y el equipo aseguro se disponibilidad y uso oportuno y adecuado	()	()	()	()
		Oportuna y totalmente	En la mayoría de los casos, oportuna y completamente	Con retrasos y parcialmente	Inoportuna y deficientemente
XXXI.4	Se utilizaron las instalaciones y el equipo en forma satisfactoria para cubrir la demanda de enseñanza,	()	()	()	()

investigación y difusión cultural (véase anexo 6)		RESPUESTAS			
CONCEPTO		A	B	C	D
		Oportuna y totalmente	En la mayoría de los casos, oportuna y completamente	Con retrasos y parcialmente	Inoportuna y deficientemente
XXXI.5	La adquisición de equipo, materiales y servicios diversos necesarios para el funcionamiento de la institución se realizo con oportunidad y eficiencia	()	()	()	()
XXXI.6	Se contó con personal suficiente y capacitado para la realización de las tareas administrativas al nivel profesional requerido	()	()	()	()
XXXI.7	Se capacito y adiestró al personal para el desempeño de sus tareas, en especial las que requieren de atención a alumnos y profesores	()	()	()	()
XXXII	OPERACIÓN FINANCIERA				
		Periódica y sistemáticamente	Con cierta frecuencia	Esporádicamente	No se realiza
XXXII.1	Se efectuaron periódicamente las comparaciones entre el presupuesto y los resultados. La información se conoció oportunamente por las	()	()	()	()

autoridades de la institución

CONCEPTO	RESPUESTAS			
	A Se realizo satisfactoriamente	B Hubo desviaciones de menor importancia	C Hubo desviaciones de importancia	D No se controlaron
XXXII.2 Los ingresos del periodo se ejercieron de acuerdo al programa presupuestal	()	()	()	()
	Oportuna y totalmente	En la mayoría de los casos, oportuna y completamente	Con retrasos y parcialmente	Inoportuna y deficientemente
XXXII.3 Se contó oportunamente con los fondos para cumplir con las obligaciones a terceros en los programas de pagos	()	()	()	()
XXXII.4 Se analizaron y establecieron responsabilidades y aplicaron medidas correctivas por desviaciones de importancia a los egresos presupuestados	()	()	()	()
XXXII.5 Los egresos se ejercieron dentro de las políticas y normas de la institución, obteniéndose los comprobantes legales respectivos	()	()	()	()
	Se realizo satisfactoriamente	Hubo desviaciones de menor importancia	Hubo desviaciones de importancia	No se controlaron
XXXII.6 La operación financiera de la institución fue eficiente en función de	()	()	()	()

los insumos financieros y los costos

XXXIII	CONCEPTO RESULTADO DE LA INVESTIGACION	RESPUESTAS			
		A Se cumplió o realizo satisfactoriamente	B Se cumplió o realizo con fallas o desviaciones menores	C Se cumplió o realizo con fallas o desviaciones de importancia	D No se cumplió o realizo
XXXIII.1	Se cumplieron los objetivos previstos para las tareas de investigación (se recibieron los informes que así lo aseguran)	()	()	()	()
XXXIII.2	Se realizo la investigación de acuerdo a las normas de calidad científica establecidas	()	()	()	()
XXXIII.3	El numero de investigadores o investigaciones, en relación con el numero de profesores, alcanzo el porcentaje establecido como objetivo	()	()	()	()
XXXIII.4	La experimentación en el campo, la comunicación y la difusión de la investigación aseguraron el objetivo de servicio a la colectividad	()	()	()	()
XXXIV	RESULTADO DE LA DIFUSION CULTURAL				
XXXIV.1	La realización de las actividades de producción y emisión, presentación o representación de los contenidos culturales se cumplió según el programa establecido (anexo 8)	()	()	()	()

CONCEPTO	RESPUESTAS			
	A Se cumplió o realizo satisfactoriamente	B Se cumplió o realizo con fallas o desviaciones menores	C Se cumplió o realizo con fallas o desviaciones de importancia	D No se cumplió o realizo
XXXIV.2 Se verifico la recepción de la difusión cultural y esta cumplió los objetivos previstos. (véase el anexo 9)	()	()	()	()
XXXIV.3 La calidad de las emisiones o representaciones se ajusto a los niveles previstos	()	()	()	()

ANOTE NUEVOES FACTORES Y/O CONCEPTOS:

Gairin, J. Estrategias para la gestión del proyecto curricular del centro educativo. Ed.síntesis

EVALUAMOS
LO REALIZADO

¿Porqué hacerlo?

La LOGSE da unos matices más amplios y diferentes a la evaluación que anteriores normativas, entendiéndola como uno de los factores que favorece la calidad y la mejora de la educación en general. Así, se señala que los centros no sólo se han de preocupar de evaluar el rendimiento del alumnado, sino también los procesos implicados, el profesorado y el centro; también se especifica la necesidad de evaluar las acciones de la propia Administración Educativa.

Este capítulo pretende dar una serie de orientaciones, principios y consideraciones a tener en cuenta en la evaluación del PCC por parte de los centros educativos que no saben demasiado bien cómo hacerla, cómo avanzar y tener una base a partir de la cual empezar a hacerla.

La actual Reforma al permitir una descentralización en materia educativa y un aumento de la autonomía de los centros educativos (véase Capítulo 1), afecta también a su proceso de evaluación. Cuando un sistema es centralizado, se utiliza principalmente la evaluación externa para controlar si se cumplen o no las normas generales establecidas. Si consideramos centros autónomos, son ellos mismos los primeros interesados en saber el resultado de aquello que han tenido que decidir, apareciendo entonces la necesidad de potenciar la evaluación interna.

Si relacionamos lo dicho con la puesta en marcha de un currículum teóricamente abierto y flexible que parte de unos aspectos prescriptivos mínimos, se plantea la necesidad de establecer una nueva distribución de competencias y responsabilidades en el proceso de elaboración, desarrollo y evaluación del currículum.

Esta adaptación queda reflejada en el PCC y debe tener un carácter dinámico, que permita su revisión con una cierta periodicidad, asegure su continua mejora y actualización y facilite el mejorar la labor docente que el profesorado realiza día a día.

Si el PCC es un documento de centro, es decir único, no sólo nos habremos de preocupar de su elaboración y aplicación, sino también de su diseño de evaluación y actualización interna. Se necesita para ello de una predisposición, tiempo, recursos y formación que, hoy por hoy, es difícil de conseguir y mantener en nuestros centros educativos.

LOGSE y LOPE GCD

1	1	
SISTEMA EDUCATIVO	CENTROS	CURRÍCULUM
Aumenta importancia de: Alumnos Profesorado Centros. Procesos educativos Administración	Descentralización en materia educativa	Abierto Flexible Adaptado al contexto
Mejora y Aumenta la Calidad de la Evaluación Educación.	Aumento de Evaluación la autonomía de los centros. Interna Del PCC.	Elaboración, aplicación y

1

DISEÑO DE EVALUACIÓN INTERNA DEL PCC

Referencias a la evaluación.

Algunos de objetivos que un centro educativo debe plantearse con la elaboración y aplicación del PCC, y que nos sirven de referencia para definir el porqué de su evaluación, son:

- Desarrollar las Enseñanzas Mínimas, adaptándolas a las características específicas del centro, contexto sociocultural, adecuación a los principios del proyecto educativo, relación con el entorno y características de los alumnos, del profesorado y del propio centro.
- Integrar teoría y práctica educativas Y. de esta manera, mejorar la acción docente y la intervención pedagógica.
- Contribuir a la coherencia y continuidad tanto teórica como práctica de la actuación educativa de los equipos de profesorado de cada uno de diferentes niveles, ciclos o etapas educativas de un mismo centro.
- Recoger los criterios y acuerdos compartidos por el conjunto del profesorado.

Pero elaborar, aplicar y evaluar un PCC no es fácil, ya que, generalmente, nuestro profesorado tiene poca tradición y poca formación para trabajar en equipo y tampoco la favorecen aspectos como: la actual organización de 105 centros el poco tiempo que se puede dedicar a tareas colectivas y la movilidad que se da entre el profesorado de diferentes centros, de ciclos, materias y áreas de un

mismo centro. Asimismo, tampoco tenemos que desdeñar factores de tipo más subjetivo o personal como: inhibición, escepticismo, tendencias individualistas y resistencia al cambio.

Después del gran y costoso trabajo que para un Claustro supone el elaborar y aplicar su PCC, la única manera de rentabilizar esta dedicación, y de saber hasta qué punto se van consiguiendo los objetivos que plantea, es realizar una revisión periódica. Según Santos Guerra:

"La racionalidad más elemental exige la reflexión sistemática y rigurosa sobre la calidad de los proyectos que se planifican y se llevan a la práctica. Proponerse de manera intencionada una determinada manera de actuación y no preguntarse si se han conseguido aquellas pretensiones, si se han conseguido de forma lógica, con un costo razonable, sin efectos secundarios negativos, en términos deseables..., es entregar al azar o a la arbitrariedad todo el proceso. Sólo importa decir dónde se quiere ir, pero no saber si se ha llegado ni por qué camino ni cómo se tiene que ir" (1994: 294).

Por todo esto, creemos que es necesaria y no puede olvidarse la evaluación del PCC que Medina Rivilla define como:

"La reflexión valorativa y de análisis permanente de la calidad, coherencia y interrelación del conjunto de elementos del currículum y de cada uno de sus componentes, seleccionando las decisiones más adecuadas para la actualización y adaptación permanente del diseño y desarrollo curricular, para conseguir la formación más completa del alumnado y la actualización permanente del docente" (1994: 89).

¿Qué condiciones hay que cumplir?

La evaluación nunca está exenta de problemas o contradicciones.

Como ya hemos comentado, evaluar no es fácil; incluso podemos encontrar personas que tengan argumentos de diferentes tipos para oponerse a que se haga. No obstante, la reflexión realizada no puede justificar el que no se realicen evaluaciones; en todo caso., es necesario hacerlas con mucho cuidado y muy bien planificadas, si queremos que sean realmente provechosas.

A partir de las cuatro condiciones principales que ha de cumplir la evaluación según las Normas del Joint Committee (Stufbebeam y Shinkfield, 1993:26-27), exponemos a continuación las características que creemos tiene que cumplir cualquier evaluación del PCC.

1) UNA EVALUACIÓN TIENE QUE SER ÚTIL. Ha de estar dirigida a aquellas personas y grupos que estén relacionados con la tarea que se está evaluando _o que sean sus más directos responsables. Les ha de proporcionar informes claros de una manera oportuna. Y, en general, ha de facilitar no sólo informaciones sobre virtudes y defectos, sino también soluciones para mejorarlo todo. Dentro de esta condición consideramos las siguientes características:

a) Concreta: la información que se recoge ha de responder específica y suficientemente al objeto de evaluación y a las necesidades de los intereses de la audiencia a que va destinada.

b) Prospectiva: enfocada a una constante mejora con el paso del tiempo.

e) Dinámica, porque ha de servir para modificar el PCC cuando a partir de los resultados se detecte que hace falta adaptarlo y adecuarlo al contexto y mantener así el carácter dinámico, abierto y flexible del documento.

d) Consensuada; esto es, deseada, asumida y compartida por todo el equipo docente y no sólo atendiendo a algunos intereses particulares.

e) Contextualizada: partiendo de las peculiaridades diacrónicas y sincrónicas del centro y de su Proyecto

Curricular adaptarse al máximo al entorno.

f) Holística, ya que más que evaluar un aspecto parcial del centro lo ha de tener presente como unidad funcional con el que está relacionado.

g) Comprensible: el lenguaje utilizado tanto durante la evaluación como en los informes de resultados y propuestas de mejora ha de ser claro y accesible a todos los destinatarios.

h) Difundida: el informe de resultados se ha de dar a conocer de forma oportuna a la audiencia, para que lo pueda valorar y utilizar.

2) HA DE SER FACTIBLE. Utilizando procedimientos evaluativos que puedan ser utilizados sin demasiados problemas y dirigidos de una manera eficiente. Aquí consideramos las siguientes características:

a) Referencial, tanto por los objetivos previstos como por los recursos disponibles para poder juzgar con realismo los resultados.

b) Sistemática: ha de estar planificada desde el principio hasta el final; es decir, definido el quién, qué, cuándo y cómo se realiza y así no depender de la improvisación.

3) HA DE SER ÉTICA. Debe estar basada en compromisos explícitos que aseguren la necesaria cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas y la honradez de los resultados. También ha de proporcionar un informe equitativo que revele todas las virtudes y defectos del objeto de evaluación. Características de esta condición son:

a) Participativa: todos han tenido que tener libremente la oportunidad de hacerla respetando y considerando todas y cada una de las aportaciones.

b) Acordada: La planificación del qué, quién, cuándo y cómo se ha de realizar la evaluación, han de estar acordadas, escritas y conocidas por todos, para que cada uno sepa qué ha de hacer él y qué los otros, como formad e sentirse más implicados para cumplir los compromisos adquiridos.

c) Justa. Debe presentar todos los resultados, sean buenos o malos, siempre de manera objetiva y respetando la dignidad e integridad de cada una de las personas implicadas.

4) HA DE SER EXACTA. Ha de describir y medir con claridad el objeto en su evolución y en su contexto. Ha de revelar las virtudes y defectos del plan de evaluación, de los procedimientos y de las conclusiones. Ha de estar libre de influencias. Y ha de proporcionar unas conclusiones "válidas y fidedignas". Pertenecen a esta dimensión las siguientes características:

a) Fundamentada: ya sea por agentes internos o externos, pero sobre una base amplia y sólida para ofrecer una buena información de manera objetiva y con el fin de asegurar al máximo la elección, corrección, imparcialidad y validez del procedimiento y de los resultados.

b) Procesual: estando presente en cada una de las fases (elaboración y aplicación del PCC y no sólo en la evaluación); esto es, estar atenta a todo el proceso y no sólo a los resultados.

e) Plurimetódica: que utilice tantos métodos como haga falta y suficientemente sensibles para captar la complejidad de la realidad de la manera más fiel posible.

d) Pluriinstrumental: que utilice los instrumentos que sean necesarios para recoger, y después analizar, toda la complejidad de los diferentes objetos de evaluación.

e) Válida: los métodos, los instrumentos y el control de los datos cuantitativos y cualitativos han de ser objetivos, válidos, fiables y pertinentes.

Si lo que se plantea un centro educativo es la forma de evaluar su PCC y si realmente ha tenido en cuenta las características específicas que lo rodean "tendrá que pensar en hacer un tipo de evaluación institucional o de centro. Santos Guerra (1993: 102-104) señala al respecto tres vías para hacerla (Cuadro 8.2):

Un camino descendente: proviene de la decisión de agentes externos (responsables políticos, inspecciones técnicas, instancias sociales, etc.) Se tiene que comprobar si los recursos públicos están bien utilizados, si el dinero gastado ha servido para conseguir lo que se pretendía o si los destinatarios son realmente los más necesitados de estos bienes. Esta evaluación se hace algunas veces en los centros educativos, pero, por su carácter impuesto, añadido, ajeno a la vida del centro y desconectado de su dinámica interna, no siempre se practica.

Un camino ascendente: el centro por su propia iniciativa puede poner en marcha procesos de autorreflexión y de autoevaluación institucional. De esta manera, son los propios protagonistas de la acción que con su valoración y análisis emiten juicios y consiguen una mejora. Así, tienen en sus manos las "llaves del significado" de lo que pasa en su propia realidad, lo que facilita el que participen en todo el proceso de evaluación. Un camino en espiral: es el que combina la iniciativa interna del centro con la ayuda de evaluadores externos, quienes aportan más independencia al estar menos implicados en la acción y criterios contrastados.

Son los dos caminos últimos los que creemos apropiados para hacer el propio diseño de evaluación del PCC si queremos conseguir la mejora institucional, la

mejora de la calidad educativa y del desarrollo profesional. La autoevaluación institucional es, al respecto, una respuesta aceptable. Gairín. (1993: 35) la caracteriza como un modelo de evaluación que: se inicia en el centro educativo; se realiza por los profesionales que actúan en él, sin excluir la posibilidad de ayudas externas. - tiene por objeto comprender y mejorar la práctica",

Convertir la autoevaluación en el sistema de funcionamiento habitual de un centro exige algunas condiciones previas:

- Percepción común de una situación problemática
- Confianza en la utilidad de la evaluación en cuanto a la comprensión de los problemas y a la búsqueda de posibles soluciones.
- Tener un marco de autonomía institucional. Los propios protagonistas han de poder intervenir sobre la realidad.
- Sentimiento colectivo de centro, con un acusado sentido de la responsabilidad sin individualismos ni celularismos.
Existencia de un trabajo en equipo con un clima de confianza mutua
- Reconocimiento y conciencia de la existencia de una diversidad de intereses que acepta la diferencia en concepciones, puntos de vista, intereses tanto personales y profesionales como sociales e institucionales, sin que ello impida crear una cultura común donde la autoevaluación pueda ser uno de los motores que genera el cambio.
- Estilo de dirección participativo y comprometido con todo lo que implica un mejor funcionamiento del centro. (Adaptado de Gairín, 1993: 336; y Sáez y otros, 1992: 8)

Es necesario que cada centro vea hasta qué punto cumple estas condiciones e intente aplicar a las áreas deficitarias relacionadas con el PCC un sistema de autoevaluación institucional.

¿Cómo hacerlo?

Cualquier centro que tenga en cuenta todo lo que hemos expuesto hasta ahora, se encuentra preparado para realizar el diseño de evaluación de su PCC.

"El PCC tiene que incluir su propio diseño de evaluación, en el cual se establecerá la manera de obtener una información que nos permita emitir un juicio de valor sobre su validez como guía y orientación en la acción educativa" (Ferreiros y Riu, 1992: 61).

Al hacer el diseño de la evaluación del PCC es necesario preocuparse de la evaluación del contenido del documento y también de su elaboración, aplicación y de los cambios que ha supuesto y está generando en el centro. Así, se puede comprobar cómo está incidiendo en la mejora de la calidad y en el proceso de autonomía institucional. Es necesario analizar las respuestas a preguntas como: ¿cómo se ha realizado?, ¿por qué se ha hecho así?, ¿qué resultados está

teniendo?, ¿quién lo está aplicando?, ¿qué está fallando?, ¿qué y cómo se puede mejorar?

Consecuente con lo que hemos dicho, creemos que la metodología más adecuada para realizar este tipo de evaluación no es la cuantitativa, sino la de enfoque cualitativo o naturalista, porque es la que considera que:

- El objeto de evaluación es todo el proceso y no sólo los logros finales obtenidos.
- Cualquier hecho educativo es algo único, ya que se da dentro de una realidad muy compleja donde no se pueden aislar ni transportar de unos contextos a otros las variables independientes sin sufrir ninguna alteración.
- La estrategia de la evaluación es holística y no particularista.

CUADRO 83. ACTIVIDADES QUE COMPORTA EL DISEÑO DE UNA EVALUACIÓN (ZABALZA, 1990).

FUNCIÓN	ASPECTOS BÁSICOS	TAREAS QUE IMPLICA
1. CENTRAR LA EVALUACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué se ha de evaluar? 2. ¿Con qué propósito? 3. ¿Quién se verá afectado por la evaluación o Implicado en ella? 4. ¿Qué elementos de la situación pueden influir en la evaluación? 5. ¿Cuáles son las cuestiones críticas a evaluar? 6. ¿Tiene posibilidades de hacerse con éxito? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Investigar lo que se va a evaluar. 2. Identificar y justificar los propósitos. 3. Identificar las audiencias. 4. Estudiar el contexto. 5. Identificar las cuestiones principales. 6. Decidir si se sigue adelante con la evaluación
2. DISEÑAR LA EVALUACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles son las vías posibles para diseñar la evaluación? 2. ¿Qué incluye un diseño? 3. ¿Cómo se hace para construir un diseño? 4. ¿Cómo se sabe si un diseño es bueno? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Determinar el tipo de planificación, propósito y nivel de control deseado. 2. Visión general de las decisiones, tareas y productos que incluye la evaluación. 3. Determinar el procedimiento general a seguir. 4. Valorar la calidad del diseño
3. RECOGER INFORMACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué tipo de información se tiene que recoger? 2. ¿Qué tipo de procedimiento se ha de seguir para recoger esta información? 3. ¿Qué cantidad de información es necesaria para la evaluación? 4. ¿Es preciso seleccionar o desarrollar instrumentos para la recogida de datos? ¿Cómo se comprueba si los instrumentos son fiables y válidos? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Determinar las fuentes de información que se van a utilizar. 2. Decidir cómo se recogerá la información. 3. Decidir si es preciso seleccionar una muestra y, si es así, cómo se hará. 4. Determinar hasta qué punto se quiere que sea precisa la información y cómo se hará para obtenerla. Establecer procedimientos para maximizar validez y fiabilidad. 5. Planificar la estrategia para rebajar el coste de la obtención.

<p>4. Analizar e interpretar</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo manejar los datos obtenidos? 2. ¿Han estado bien analizados los datos? 3. ¿Cómo se analizará la información? 4. ¿Cómo se interpretarán los resultados del análisis? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reunir y codificar los datos si fuera necesario. 2. Verificar que los datos son completos y de calidad. 3. Seleccionar una estrategia de análisis y realizarla. 4. Interpretar los datos utilizando conjuntos alternativos de criterios previamente especificados.
<p>5. INFORMAR</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Quién hará el informe de la evaluación? 2. ¿Qué contenidos se tienen que incluir en él? 3. ¿Cómo se repartirán los resultados? 4. ¿Cuál sería el estilo y la estructura apropiados para el informe? 5. ¿Cómo se podría ayudar a las audiencias a interpretar y usar el informe? 6. ¿Cuándo tendría que redactarse? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seleccionar a quien tenga que hacer el informe. 2. Hacer un esquema del contenido del informe. 3. Decidir si el informe tiene que ser oral, escrito, etc. 4. Seleccionar un formato que sea adecuado. 5. Planear el post-informe: discusiones, consultas, seguimiento. 6. Proyectar la redacción del informe
<p>6. REALIZAR</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Quién tendría que realizar la evaluación? 2. ¿Cómo se tienen que formalizar las responsabilidades en el proceso de evaluación? 3. ¿Cuánto se puede gastar en la evaluación? 4. ¿Cómo se han de organizar y redactar las 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seleccionar, contratar y/o entrenar al evaluador. 2. Redactar un contrato o carta de acuerdos. 3. Preparar el presupuesto. 4. Diseñar el planing (tiempo/tareas). 5. Chequear el proceso y prever problemas.

7. EVALUAR LA EVALUACIÓN	<p>tareas de la evaluación? 5. ¿Qué tipo de dificultades son previsibles?</p> <p>1. ¿Cuál sería el uso adecuado de la metaevaluación? 2. ¿Quién tendría que realizar la metaevaluación? 3. ¿Qué tipo de criterios o estándares se tendrían que utilizar para evaluar las evaluaciones? 4. ¿Cómo se aplicará un esquema de criterios de metaevaluación? 5. ¿Cuáles son los procedimientos a utilizar en la metaevaluación?</p>	<p>1. Determinar si se precisa metaevaluación y cuándo. 2. Seleccionar al metaevaluador. 3. Seleccionar o negociar los estándares. 4. Clasificar los estándares, establecer los niveles de logro. 5. Seleccionar los procedimientos para evaluar las evaluaciones</p>
--------------------------	---	---

- Nos movemos en una situación dinámica y cambiante y así tiene que reflejarse en el diseño flexible de la evaluación.
- Los sujetos o individuos son agentes activos de la realidad en la que están inmersos. Los contextos y sus particularidades también influyen o no pueden dejar de considerarse.
- El evaluador tiene que estar próximo a los datos y conocerlos desde dentro, como garantía para situarlos y explicarlos dentro de la realidad en la que están inmersos.
- Los instrumentos a utilizar son múltiples y siempre según las necesidades.
- Siguiendo este último punto, podemos planteamos las técnicas o instrumentos que tendremos que utilizar:

- Los instrumentos y las técnicas de evaluación han de estar en estrecha relación con el objeto -no es lo mismo evaluar objetivos, necesidades, actitudes, estrategias metódicas, materiales didácticos, personal, etc. con la propia función de la evaluación -formativa, sumativa, diagnóstica, etc. con los criterios para juzgar el mérito o valúa de un objeto -congruencia entre objetivos y logros, identificación de necesidades, etc. con los métodos y modelos de evaluación que se impliquen cualitativos o cuantitativos con el realizador de la valuación -profesor/a, alumnos, expertos, etc. (Tejada, 1988).

De todas las posibilidades que sobre técnicas e instrumentos presenta la realidad, hay que escoger los que creemos más adecuados de las ya existentes o bien hemos de construirlas si no encontramos ninguna que se adecue a nuestras necesidades. Lo que nunca podemos olvidar es que independientemente de cómo recojan la información (estructurada, semiestructurado o no estructurada) siempre han de ser: objetivas, válidas, fiables y pertinentes.

Exponemos a continuación algunas de las técnicas e instrumentos que podemos utilizar. El ejemplo que se acompaña es tan sólo ilustrativo, teniendo en cuenta que no se pretende dar un listado exhaustivo.

1) LA OBSERVACIÓN: entendida como "el examen atento que un sujeto realiza sobre otro sujeto, objeto o fenómeno para llegar a un mejor conocimiento de los mismos mediante la obtención de datos difíciles de conseguir por otros medios" (Casanova y otros, 1993: 34).

Diferenciamos los siguientes tipos de observación:

a. 1) Participante: cuando el observador está implicado y es parte de la misma realidad que observa. Ejemplo: cuando es el propio profesorado de un ciclo el que observa la dinámica de las reuniones sobre el PCC a partir del procedimiento que se haya acordado.

a.)No participante: cuando el observador no está integrado en el grupo, se mantiene al margen de las actividades y relaciones que hay en él. Ejemplo: cuando un Claustro va a aprobar unos apartados de su PCC ya debatidos y permite que asista una persona a la sesión de aprobación.

b.)Directa: cuando sólo se hace en el mismo momento que sucede (registrando manualmente la información con notas, listas de control, parrillas de observación, etc.). Ejemplo: cuando un observador va anotando dentro de un aula, y en el mismo momento en que está teniendo lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje, cómo el profesor/a va atendiendo la diversidad a lo largo del desarrollo de toda una unidad didáctica.

b.2) Diferida: cuando utilizando medios audiovisuales (video, fotografías, cintas grabadas, etc.) se analiza un hecho después de que haya sucedido Ejemplo: filmar una fiesta, celebración o jornada de * puertas abiertas al barrio y,

posteriormente, una comisión analizar la filmación y valorar si se han conseguido o no los objetivos que se pretendían.

ENTREVISTA: entendida como una conversación que mantiene algún tipo de intención. Se pueden registrar las informaciones con notas, listas de control, registro de audio, etc. Distinguimos entre:

a.) Individual. Cuando el entrevistado es una sola persona.

Ejemplo: en un centro de más de una línea, un profesor/a entrevista a un compañero, que imparte los mismos contenidos a o tros alumnos/as da la misma edad, sobre el material que realmente ha utilizado para trabajar un contenido en concreto y la valoración que hace de su uso. Posteriormente, pueden cambiarse los papeles y comparar para decidir qué material es el más adecuado.

a.2) Grupal. Cuando el entrevistado es un grupo de personas. Ejemplo: un coordinador se entrevista con todo el profesorado de su ciclo para comentar y valorar el nuevo agrupamiento del alumnado que se ha hecho para trabajar un eje transversal concreto.

b.) Formna/: cuando está previamente preparada. Ejemplo: cuando un centro pide un asesoramiento concreto para algún aspecto de su PCC y el asesor realiza una entrevista que previamente prepara y aplica a las personas que participan del asesoramiento.

b.2) Informa/: cuando no está preparada previamente. Ejemplo: un evaluador coincide por casualidad con ella Jefe de Estudios del centro en el que está trabajando algún tipo de evaluación y l e consulta algunas dudas que están surgiendo.

3) ANÁLISIS Y REVISIÓN DE DOCUMENTOS: Por ejemplo una comisión o un'.departamento de un área, antes de iniciar la elaboración de' su PCC, decide recopilar, analizar y revisar todo lo que ya está hecho en el centro educativo y puede ser útil, para utilizarlo como punto de partida.

4) CUESTIONARIOS: como conjunto de preguntas o ítems sobre el objeto de evaluación que han de contestar por escrito un cierto número de sujetos. Puede ser:

a) Cerrado: cuando el sujeto tiene que escoger entre las diferentes respuestas alternativas proporcionadas por el mismo cuestionario. Puede darse de diferentes maneras.

Escribiendo diferentes opciones y contestando cuál de ellas es la que responde a la pregunta. Por ejemplo: Determinar cuál de los siguientes contenidos no es procedimental:

a) Adquisición de tipos de movimientos y conductas motoras adaptadas a diferentes situaciones y medios.

b) Exploración y análisis de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo,

c) Valoración y aceptación de la propia realidad corporal, sus posibilidades y limitaciones.

d) Utilización de reglas para la organización de situaciones colectivas de juego.

- Escribiendo diferentes opciones y contestando sí o no a cada una de ellas. Por ejemplo: La estructura y contenido del PCC ha sido elaborado a partir de:

Sí No

a) Elaboración propia sin modelos previos.

b) Adaptación del modelo propuesto por la Administración.

Adaptación de otro modelo.

Adopción de otro modelo sin modificaciones.

- Pudiendo contestar con una escala de tipo cuantitativo. Por ejemplo: ¿Todo el profesorado ha tenido la oportunidad de participar activamente en la elaboración del PCC?

1 2 3 4 5

- Pudiendo contestar con una escala de tipo cualitativo. Por ejemplo:

El ambiente de trabajo es:

- Muy agradable.
- Agradable.
- Bastante agradable.
- Poco agradable
- Nada agradable.

c) Abierto: cuando el sujeto responde libremente a las preguntas formuladas. Por ejemplo:

¿Qué dificultades has tenido que superar para aplicar el PCC?

d) Mixto: cuando tiene preguntas abiertas y cerradas

DIARIOS o documentos donde el propio autor recoge impresiones, valoraciones o vivencias, por ejemplo un/a profesor/a puede tener la costumbre de hacer un pequeño diario de clase, que posteriormente sirve para' contrastar informaciones y reflexionar sobre la práctica docente.

Una de las críticas a la que está sometida la aplicación de estos tipos de técnicas o instrumentos cualitativos es la escasa fiabilidad y falta de objetividad. La triangulación es una de las técnicas o estrategia metódica que intenta contrarrestar este inconveniente. Consiste en utilizar de manera contrastada y complementaria diferentes técnicas, instrumentos, sujetos o fuentes, para evaluar el mismo objeto.

Hagámoslo

* Cualquier centro que quiera realizar la evaluación de Su PCC puede ir siguiendo los pasos señalados en los apartados anteriores; sólo queda por apuntar la importancia de buscar unos buenos indicadores que ayuden a construir o escoger los instrumentos.

La evaluación del PCC puede tomar en consideración indicadores cuantitativos, pero parece conveniente (dado que se trata de un proceso educativo) utilizar los de tipo cualitativo descriptivo, que son los que nos permitirán obtener valiosa información con la que fundamentar las posteriores decisiones. Esto será posible si los indicadores reúnen las siguientes condiciones (adaptado de Casanova y otros, 1993: 29):

Relevancia o que se refieran a aspectos importantes del objeto de evaluación. Comprensividad. Se tienen que contemplar todas las dimensiones importantes de cada uno de los aspectos anteriores. Claridad y concreción. Se tienen que evitar formulaciones excesivamente generales y con terminología ambigua. Concisión: se tiene que evitar descripciones tan "farragosas" que hagan del indicador una cosa inoperante.

Operatividad: los indicadores han de facilitar la rápida obtención de la información necesaria para efectuar la evaluación y adoptar, en su caso, las decisiones de mejora.

Algunas de las posibles preguntas que pueden derivar a indicadores a tener en cuenta en la evaluación del PCC, se ofrecen a continuación.

A) EN EL DIAGNÓSTICO:

Grado de conocimiento sobre los diferentes decretos y documentos base del PCC.

¿Se ha hecho y cómo una diagnosis previa de: el ámbito que implica su elaboración, la relación con los planteamientos institucionales, con las estructuras del centro?, etc.

¿Quién ha sido el responsable de hacer la diagnosis previa? ¿Ha habido una valoración y análisis previo de los documentos curriculares que ya tenía el centro?

B) EN LA ELABORACIÓN-PROCESO:

B1) Respecto a la elaboración en si:

En referencia a los procesos de construcción, nos podemos plantear:

- . ¿Cómo se ha agrupado al profesorado?
- . ¿Por qué se ha agrupado así y no de otra manera?
- . ¿Todos han podido participar de forma activa?

Respecto a las dinámicas de trabajo:

- . Grado de reflexión y debate que ha habido.
- . ¿Se ha hecho un buen trabajo en equipo: coordinación, distribución de tareas, continuidad, implicación?

- . ¿De qué manera se han ido tomando las decisiones: por consenso, por votaciones, por imposiciones, colectivamente, individualmente? Referidos a la planificación y evaluación del proceso:
- . ¿Se ha hecho algún tipo de planificación del proceso de elaboración, aplicación y evaluación?
- . ¿Se ha planificado cómo se analizarían los datos recogidos por la evaluación?,
- . ¿Se han determinado las maneras, instrumentos, técnicas y momentos de evaluación?
- . ¿Qué tipo de dificultades se han detectado en el proceso de elaboración?
- . Grado de satisfacción con la dinámica utilizada.
- . ¿Cómo cree el profesorado que ha incidido el proceso de elaboración en la práctica de la escuela y en su perfeccionamiento profesional?

b.2) Respecto al contenido del documento: Referidos a aspectos generales:

- ¿Se han tenido en cuenta los documentos oficiales del centro como materiales de análisis para contrastar con la realidad?
- Se ha adoptado o adaptado algún modelo de PCC o se ha creado uno de propio?
- ¿Es coherente con la filosofía definida en las Enseñanzas Mínimas? ¿Se ha tenido en cuenta la adecuación al contexto?

Referidos a los objetivos:

- ¿Los objetivos son claros y unívocos?
- ¿Los objetivos de área y de ciclo contribuyen a conseguir los objetivos generales de etapa?

Referidos a los contenidos:

- ¿Los contenidos se interrelacionan y conducen a la consecución de los objetivos previstos?
- ¿Los contenidos responden a criterios de secuenciación: progresión, continuidad y coherencia?
- ¿Se contemplan contenidos transversales?

Referidos a metodologías:

- ¿Se consideran propuestas para atender a la diversidad?
- ¿La metodología facilita la adquisición de contenidos y la consecución de objetivos?
- ¿Se establecen mecanismos para la elaboración de las adaptaciones curriculares necesarias?
- ¿Se ha incorporado y previsto la utilización de los recursos del centro y del entorno?
- ¿El PCC responde a las expectativas de la comunidad educativa?

Referidos a la evaluación:

- ¿Se delimitan objetivos y contenidos de evaluación?

- ¿La evaluación contempla: finalidades, funciones, momentos, cómo evaluar, instrumentos?
- ¿Se establecen las formas de registro y documentos de las evaluaciones?
- ¿Ha habido coordinación entre el profesorado Inter etapas e Inter ciclos?
- ¿Se prevé alguna manera de evaluar la práctica docente?
- ¿La propuesta es realista y asequible?
- ¿Qué procedimientos están previstos para informar sobre el PCC a la comunidad educativa? ¿Los instrumentos y técnicas para evaluar el contenido han sido diversos y han permitido conseguir datos fiables?

C) EN LA APLICACIÓN-RESULTADOS:

Referidos al contenido:

- ¿Se está aplicando el PCC al ritmo que se había previsto?
- ¿Se están consiguiendo los objetivos y contenidos que se habían previsto?
- ¿Ha cambiado el enfoque metodológico, los materiales utilizados y el tratamiento de la evaluación en el centro?
- ¿Se hace un total aprovechamiento de los recursos personales, materiales y funcionales?
- ¿Cómo está variando la manera de atender a la diversidad?
- ¿Se hace evaluación inicial, formativa y sumativa?

Referidos a dinámicas organizativas:

- ¿Se está adecuando y mejorando la relación escuela entorno?
- ¿Hay una profunda coordinación del profesorado tanto horizontal como vertical que afecta a la continuidad, cohesión y coherencia interna de la labor docente?
- ¿Está suponiendo modificaciones por lo que se refiere a las formas de participación en el centro?
- ¿Las condiciones para su aplicación son favorables y se da suficiente flexibilidad organizativa de manera que la adaptación a los cambios y a la innovación son fáciles?
- ¿Qué modificaciones está suponiendo la elaboración y aplicación del PCC por lo que se refiere a la cultura, al clima y a la manera de tratar los conflictos en el centro?
- ¿El profesorado se siente satisfecho con la realización que está haciendo de la aplicación del PCC?
- ¿Qué se tiene que hacer para mejorar la aplicación del PCC?
- ¿Se ha determinado y se están utilizando la manera, los instrumentos, las técnicas y los momentos de evaluación de la aplicación?

- ¿Hay iniciativas de perfeccionamiento del profesorado a través de la investigación en la acción, lo que produce cambios a partir de la reflexión crítica, sistemática y compartida de la labor docente en el centro?

Por último, apuntamos dos aspectos-condiciones que necesariamente hay que tener en cuenta para realizar con éxito una evaluación del PCC:

a) Referido a contenidos: Siempre tiene que atender a preocupaciones reales de los centros y abordarse desde una perspectiva equilibrada en cuanto a cantidad y relación contextual. Es decir, cabe valorar los aspectos básicamente relevantes; una excesiva minuciosidad puede provocar desmotivación y sensación de pérdida de trabajo y de tiempo.

b) En referencia a la metodología: Tiene que ser la que consiga la mayor participación y consenso posible, como garantía de que todos se sientan implicados y de que las propuestas de mejora se llevarán a cabo.

Por último, mantenemos la convicción de que elaborar, aplicar y evaluar el PCC permite que se convierta en un documento de debate para todos los profesionales de un centro y que facilite la reflexión que sobre la cambiante realidad educativa se promueva a partir del análisis de la propia práctica y del funcionamiento organizativo. La finalidad última será la de mejorar la educación a partir de un desarrollo profesional relacionado con la autoexigencia individual y colectiva y con la autonomía institucional.

LA OBSERVACIÓN	ENTREVISTA	ANÁLISIS Y REVISIÓN DE LOS DATOS	CUESTIONARIOS	DIARIOS
a.1 Participante	a.1 Individual		Cerrado	
a.2 No participante	a.2 Grupal		Abierto	
b.1 Directa	b.1 Formal		Mixto	
b.2 Diferida	B.2 Informal			

TRIANGULACIÓN

Para aumentar la fiabilidad y objetividad de las Técnicas e instrumentos cualitativos, utilizar de Manera contrastada y complementaria diferentes Técnicas, instrumentos, sujetos o fuentes para Evaluar el mismo objeto

BIBLIOGRAFÍA

BLOQUE I CONCEPTOS BÁSICOS DE PLANEACIÓN

AGUILAR, José Antónlo y Alberto Block “Proceso de Planeación” en Planeación escolar y formulación de proyectos. Ed. Trillas, México 2001

MIKLOS Tomás. “Conceptualización” Las decisiones políticas de la planeación a la acción”. Ed. Siglo XXI, México 2001

ACKOFF Russell L. “Concepto cambiante de Planeación”, en Planeación de la empresa del futuro” Ed. Limusa, México 2003,

MICKLOS, Tomás. “Ciclos de la planeación” en Las decisiones políticas de la planeación” Ed. Siglo XXI, México 2001

BLOQUE I

ENFOQUES Y METODOLOGÍAS PARA LA PLANEACIÓN A PARTIR DE LOS MODELOS.

MIKLOS, TOMÁS TELLO ELENA “El modelo de la planeación interactiva” en Planeación Interactiva. Ed. Limusa, México 2002

MIKLOS, TELLO “¿Por qué Prospectiva?” en Una Estrategia para el diseño del futuro. Ed. Limusa, México.

“Planificación Holística” en

KAUFMAN R. “La educación como un proceso administrativo. Introducción a un enfoque sistemático de la educación”, en Planificación de sistemas educativos. Ed. Trillas, México 2004.

MIKLOS TOMAS “¿Qué es la planeación estratégica? En Una estrategia para el diseño del futuro. Ed. Limusa, México.

STEINER George A. En La Planeación Estratégica. Lo que todo director debe saber. Ed. Limusa, México 1998

BLOQUE II

MODELOS DE EVALUACIÓN

Conceptos Básicos de Evaluación

NEVO, David “La evaluación en educación: Una perspectiva General” en Evaluación Basada en el Centro, Un diálogo para la mejora educativa. Ed. Mensajero

MC CORNMICK R. y James M. “Enfoques Generales” en: Evaluación del Currículum en los centros escolares. Ed. Morata. Madrid (1995)

CARRERON, Carranza Carmen. “Génesis y desarrollo del Concepto de evaluación institucional”. En Revista Perfiles Educativos No. 6, Ed. Nueva Época CISE-UNAM

Modelos de Evaluación.

BHOLA H.S. “Paradigmas y modelos de evaluación”. En La Evaluación de proyectos, programas y campañas del alfabetización para el desarrollo. Ed. Instituto de la UNESCO para la educación. Santiago de Chile (1992)

MUNICIO Pedro “Evaluación y Calidad: dos conceptos nuevos” en: Herramientas para la evaluación de la calidad. Ed. Praxis España (2002)

MUNICIO Pedro. “Los modelos de la evaluación de la calidad” en: Herramientas para la evaluación de la calidad. Ed. Praxis España (2002)

VAN Den Berghe Wouter “Aplicación de las normas ISO9000 a la enseñanza y la formación” en: Revista Europea de la formación profesional No. 15. septiembre-diciembre (1998)

STUFFLEBEAM L. Daniel y Shinkfield J. Anthony “La evaluación orientada hacia el perfeccionamiento” en: Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Paidós España (1987)

NUEVO David. “La evaluación global del centro” en: Evaluación Basada en el centro, un diálogo para la mejora educativa. Ed. Mensajero.

BLOQUE III

Ejercicios de Evaluación.

AGUILAR José Antonio y Block Alberto “Guía para el diagnóstico”. En: Planeación Escolar y Formulación de Proyectos. Ed. Trillas México (1990)