

CUADERNOS DE FORMACIÓN

de la Escuela Pública de Animación y Educación

en el Tiempo Libre Infantil y Juvenil

➔ nº

9

Calidad de la formación en educación no formal

Criterios e indicadores de calidad para
el desarrollo de acciones formativas

Documento elaborado por el Seminario de Calidad
de la Formación de la Escuela Pública de Animación
y Educación Juvenil de la Comunidad de Madrid

Documento elaborado por el **Seminario de Calidad de la Formación**
de la **Escuela Pública de Animación y Educación Juvenil de la Comunidad de Madrid**
David Díez, Gabriel Durán, Pedro Fraile, Rafael Lamata, Miguel Ortego,
Silvia Sánchez, Gabriela Villalba y Enrique Villalobos

Agradecimientos:

Escuela Municipal de Animación de Rivas-Vaciamadrid (EMAR), Escuela de Tiempo Libre Adobe, Comunidad y Desarrollo Sociedad Cooperativa madrileña ACAIS, Asociación La Nave de los Locos, María Suárez y a todas las personas y entidades que han participado en las diferentes consultas realizadas a lo largo de este proceso de trabajo.

Los Cuadernos de Formación quieren favorecer la participación, el respeto y la valoración de las diferentes experiencias formativas como punto de partida para el aprendizaje y la mejora de nuestra práctica sociocultural. En este sentido, las opiniones que se recogen en estos documentos no son compartidas necesariamente por la entidad editora.

Edición: Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.

Diseño y Maquetación: aderal tres

Julio de 2004

Deposito Legal: M-

Imprime: B.O.C.M.

CALIDAD DE LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN NO FORMAL

Criterios e indicadores de calidad para el desarrollo de acciones formativas

PRÓLOGO	V
INTRODUCCIÓN: UN POCO DE HISTORIA	VI
1. EL CONCEPTO DE CALIDAD EN RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN NO FORMAL	9
1.1 ¿Qué entendemos por formación de calidad?	10
1.2 ¿A qué podemos llamar calidad en ENF?	11
1.3 La evolución del concepto de calidad y de su gestión	15
1.4 La actualidad: calidad total y gestión integral	16
1.5 El modelo que proponemos para acciones formativas en ENF	21
2. MARCO CONCEPTUAL DE NUESTRO MODELO DE CALIDAD	33
2.1 Algunas aclaraciones iniciales	34
2.2 Elementos del marco conceptual	35
2.3 Algunas aclaraciones finales	42





3. MARCO OPERATIVO DE NUESTRO MODELO DE CALIDAD 43

3.1. Cómo se utilizan las fichas de autoevaluación 44

3.2. Estructura y orden de las fichas 49

3.3. Fichas de autoevaluación 53

3.3.1. Fase 1: Definición 53

Análisis de necesidades formativas.
Diagnóstico.

3.3.2. Fase 2: Diseño 57

Diseño y planificación.
Objetivos.
Método.
Contenidos.
Indicadores de evaluación.
Sistema de seguimiento.
Sistema de evaluación.
Gestión de recursos.





3.3.3. Fase 3: Ejecución 67

Elaboración de materiales y recursos didácticos.
Materiales y recursos didácticos.
Ejecución metodológica.
Seguimiento.
Evaluación.

3.3.4. Fase 4: Efectos 73

Satisfacción.
Aprendizaje.
Memoria.



3.3.5. Fase 5: Transferencia	77	
Transferencia.		
Seguimiento de Transferencia.		
Evaluación de Transferencia.		
Sistema de Seguimiento de transferencia.		
Sistema de Evaluación de transferencia.		
Informe de Transferencia.		
3.4. Desarrollo del procedimiento "Ejecución metodológica"	84	
Participación.		
Construcción grupal del aprendizaje.		
Significatividad y adaptación.		
Formación desde y para la práctica.		
4. GLOSARIO	89	
5. ANEXOS		
5.1. Criterios de calidad para la Educación no-formal	94	
5.2. Modelos de gestión de la calidad	98	

PRÓLOGO

Han transcurrido 20 años desde la creación de la Escuela Pública de Animación y Educación Juvenil de la Dirección General de Juventud de la Comunidad de Madrid. A lo largo de todos estos años, la Escuela ha trabajado para enseñar a cada grupo aquello que realmente necesitaba aprender, para mejorar o transformar la actividad que estaba realizando.

Las actividades formativas que se han venido realizando durante todos estos años tienen una gran importancia, pero después de veinte años, surgen nuevas necesidades. Estas necesidades son el control de la Calidad de la educación en el tiempo libre.

Con esta guía no se pretende sino crear un modelo de trabajo para la implantación de procesos de calidad y control de la misma, en asociaciones, escuelas de tiempo libre, y en todas aquellas entidades con fines formativos.

En los últimos años impera un modelo de exigencia cualitativa. Por ello, a través de esta guía, ofrecemos información para que aquellas entidades relacionadas con la educación en el tiempo libre puedan valorar si siguen criterios de calidad educativa, revisar cómo los están llevando a cabo, y en caso de que no se estuviesen siguiendo esos criterios, tener una guía para implantarlos.

Antonio González Terol
Director General de Juventud

INTRODUCCIÓN

UN POCO DE HISTORIA

La Escuela Pública de Animación y Educación Juvenil está dedicada a la formación de personas que trabajan con jóvenes. En el año 2004 se cumplen 20 años desde su creación. Desde ese momento su actividad se encuadra en lo que se ha dado en llamar Educación no-formal.

La Educación no-formal tiene la capacidad de organizarse desde las necesidades reales y específicas que tienen determinados sectores de población, más allá de aquéllas que tiene que resolver el sistema educativo.

Desde nuestro punto de vista, la búsqueda de la calidad educativa se traduce en garantizar las condiciones y los procedimientos para que cada grupo de formación aprenda aquello que necesita aprender para poder mejorar o transformar la realidad en la que actúa.

Es decir que, efectivamente, los participantes en un grupo aprendan, aprendan lo que se habían propuesto, y sean capaces de actuar aplicando dichos aprendizajes.

Empeñarnos en la aclaración específica de lo que se entiende por calidad en este ámbito, es una tarea que venimos acometiendo desde hace más de siete años.

En 1997 se plantearon las Jornadas "Calidad y Modelos Formativos en Tiempo Libre y Animación Sociocultural". A partir de ese foro se vio la necesidad de poner en marcha procesos de formación de formadores donde pudimos sistematizar y contrastar los diversos elementos del proceso formativo desde un enfoque orientado al aprendizaje y al cambio. Todo ello, rodeado por centenares de cursos, talleres, asociaciones, grupos de trabajo, experiencias, personas, que la propia dinámica de la Escuela, nos proporcionaba.

A partir de todas estas experiencias, en el año 2000 se elaboró un primer documento de 14 principios, contrastado, en el ámbito nacional, con diversos expertos y compartido con asociaciones, escuelas de tiempo libre, formadores, etc. Existían, y existen, un número considerable de ellos trabajando con un sentido de calidad.

Obviamente, mucha de esta tarea ha tenido que ver con el lenguaje, con la conceptualización, con la aclaración de pasos, acentos, acciones, intercambio de experiencias, etc. Este primer documento titulado **"Criterios de Calidad para la Educación no Formal"**¹ se presentó en la 1ª Escuela de Otoño² celebrada en octubre de 2000. Recogía, más que criterios, principios necesarios para llevar a cabo acciones formativas de calidad. Estos principios proponían una filosofía de trabajo que tras un consenso se validó en ese espacio de intercambio.

Sin embargo, también afloró la necesidad de llevar estos principios a una mayor concreción, de manera que permitieran, además, dar claves de análisis y gestión de esa concepción de la calidad.

En el seno de la siguiente Escuela de Otoño, en octubre de 2001, se volvió a dedicar un espacio de trabajo al mismo documento, ahora con el objetivo de concretar de manera práctica esos 14 principios. El elevado número de participantes y el escaso tiempo disponible para realizar un trabajo tan fino y minucioso, dificultó la labor pero sólo temporalmente.

Tras ese encuentro creamos, ya entrado el año 2002, un equipo de trabajo dispuesto a plasmar en una guía práctica los principios que pueden orientar nuestras intervenciones formativas. A modo de seminario, y sin más motivación que el valor vital que para cada uno de ellos y ellas supone la formación, se ha elaborado este documento.

-
1. Ver anexo
 2. Encuentro de agentes de la intervención social y profesionales de la formación en educación no formal, organizado cada otoño por la Escuela Pública de Animación y Educación Juvenil de la Comunidad de Madrid.

Después de un año de trabajo se completó un primer borrador, se contrastó con dos grupos de personas expertas, y se presentó en el Encuentro de Escuelas de Tiempo Libre, que organiza la Escuela de Animación todos los años, para recibir valoraciones y aportaciones. Modificar el borrador en función de las aportaciones de estos grupos de trabajo ha llevado ocho meses más. El resultado es éste documento.

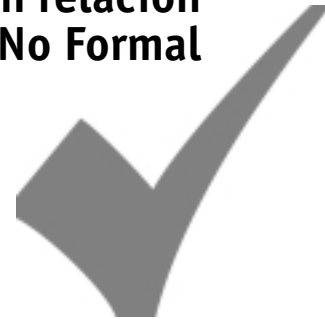
Lo que ha movido a este grupo, y el trabajo así lo refleja, es una intención de precisión, claridad y concreción en lo que se describe. Estamos demasiado acostumbrados a palabreos vacíos, a consensos teóricos que luego se traducen en experiencias opuestas.

Confiamos, pues, en que este documento cumpla esa función aclaratoria con la lógica intención de mejorar la formación.

Sabemos también que "la realidad supera la documentación". Las características específicas de cada contexto, de cada momento, no pueden estar reflejadas en un documento genérico. Este debe ser un documento vivo, traducible, ajustable... Se han mantenido continuos debates acerca de las perspectivas más analíticas o perspectivas más integrales. Pero que no sirva esta consideración para seguir haciendo lo de siempre. Justamente contra eso, se ha desarrollado este trabajo, el cual somos muy conscientes de que sólo es un punto de partida.

Un imprescindible punto de partida.
Confiamos en que os pueda ser de utilidad.

1. El concepto de calidad en relación con la Educación No Formal





1.1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR FORMACIÓN DE CALIDAD?

Vaya por delante que hablar de calidad, ya sea en términos generales o bien, como es el caso, en el contexto de referencia de la Educación No Formal (ENF) es una cuestión nada fácil.

El presente documento tiene algunas consideraciones previas:

- Es una propuesta, por tanto, una idea abierta a las respuestas que pueda suscitar, y que necesita para enriquecerse, crecer y mejorar. No busca eludir las alternativas sino conocerlas y valorarlas.

- El mismo término, calidad, no deja de tener un alto componente de abstracción. Aún sin la trascendencia de abstractos universales como puedan ser, por ejemplo, la libertad o la justicia, al igual que sucede con éstos, cada persona supone una interpretación potencial del concepto de calidad. Tratar de establecer referentes objetivos al efecto no sólo es complicado por la propia naturaleza del empeño, sino que, necesariamente, supone debatir con otras posibles construcciones conceptuales.

- La propuesta ha nacido de la reflexión, el debate y la construcción colectiva de un grupo de formadores y educadores. Quiere ser dialéctica. Como tal tiene que interactuar con la realidad para encontrar en la aplicación su verdadera medida, y esto implica asumir un siguiente escenario de reflexión y debate más allá del umbral de la teoría. Esa es la siguiente etapa.

- Por último cabe pensar que la propuesta sea razonable y práctica, que se descubra utilidad en su aplicación, y que verdaderamente sirva para mejorar la calidad de acciones formativas en ENF.



1.2. ¿A QUÉ PODEMOS LLAMAR CALIDAD EN ENF?

Desde un punto de vista semántico, y en su sentido más amplio, calidad equivaldría a cualidad, entendida como la condición y naturaleza de las cosas, o sea "cada modo de ser una cosa por la cual es lo que es y como es"³. Así podría decirse, de manera muy simplificada, que la cualidad/calidad de un cuchillo, por ejemplo, es que corte, lo que supone que para poder asumir funcionalmente esta condición tenga que tener una determinada fisonomía.

Pero el término calidad comporta también una acepción como escala de valor entre lo bueno y lo malo -o lo mejor y lo peor-, equiparándose los extremos positivos y negativos a una mayor o menor calidad. Volviendo al ejemplo del cuchillo, éste tendría mejor calidad si corta bien, y peor calidad si corta mal. Estar bien afilado puede ser por tanto una condición para la buena calidad de un cuchillo, o de cualquier instrumento cortante. Se nos pueden ocurrir otras condiciones: consistencia, resistencia, ligereza, tamaño, materiales, durabilidad, estética, ergonomía, etc... Como vemos las condiciones que determinan la calidad de algo son múltiples y están directamente vinculadas a aspectos tales como su funcionalidad,

prestaciones o resultado. Estas cuestiones resultan bastante concretas, pero podríamos considerar algunas otras más subjetivas, como la opinión o el grado de satisfacción que tiene del cuchillo la persona que lo utiliza en función de su uso, y en relación a qué otros cuchillos la establece. Alguien que usa un cuchillo de forma continuada tendrá distintos referentes de valoración que quien lo usa de forma coyuntural, o por decirlo de otra manera, un profesional de la cuchillería tendrá unos elementos de juicio cualitativos diferentes a los de un profano y, cabe pensar, que más fundamentados para emitir un juicio de valor sobre la calidad del cuchillo. También, en cuanto a los resultados, no se obtendrán los mismos por una persona que sabe manejar adecuadamente el cuchillo, que por otra que desconoce la técnica correcta. Un último apunte lo podríamos plantear en cuanto al posible precio del cuchillo, y la relación que se podría establecer entre éste y la calidad del mismo.

3. Maria Moliner. Diccionario de uso del español



Problemas a trasladar estas cuestiones a la ENF. Igual que en el ejemplo utilizado en la calidad de las acciones formativas concurrirán aspectos objetivos y subjetivos.

Los aspectos objetivos estarían constituidos principalmente por los procesos y elementos técnicos-metodológicos inherentes a una acción formativa, y los resultados de la misma. La calidad de una actuación, por tanto, debería tener relación directa con la coherencia y corrección con que se establezcan las necesidades formativas a cubrir y cómo éstas, fundamentadas en una determinada realidad, conectan con un propósito de transformación de la misma explicitado en forma de objetivos formativos/educativos. Asimismo serán relevantes el diseño y formato de la acción, la planificación metodológica, la adecuación de los recursos didácticos a utilizar y, así como entre otros muchos aspectos, la idoneidad y suficiencia de los medios materiales.

De cara a los resultados podemos entender que una acción formativa tiene mayor calidad cuando alcanza el éxito en sus objetivos, dando lugar al cambio, a la transformación de la realidad para la que fue planteada. La magnitud del cambio estará en función del ámbito de alcance de la acción formativa: grupal, comunitario, social. Para que el cambio sea significativo se deberá verificar que ha habido aprendizaje, que éste se ha puesto en práctica en el contexto de referencia y que esta práctica repercute en la transformación del contexto. La medición de estos niveles de resultados precisa del establecimiento de los oportunos mecanismos de seguimiento y evaluación, sin los cuales sería difícil establecer de forma fiable el alcance real de la formación y, en consecuencia, un aspecto crucial de su calidad.

Por su parte los aspectos subjetivos estarán vinculados a la valoración que de un proceso educativo no formal establezcan los diferentes actores que intervienen en el mismo -formadores, gestores, promotores, participantes-destinatarios, comunidad...- y que estarán condicionados tanto por sus posibles interacciones como por su nivel de información, experiencia, bagaje técnico, situación relacional, rol, vivencias, afectividad... Estas valoraciones comprenderán, lógicamente, aspectos técnicos que



hemos considerado objetivos, pero que pueden ser percibidos e interpretados de diversas formas y en distintas escalas, así como otros procesos y factores más vivenciales relacionados con la interacción didáctica, los procesos de grupo, las interacciones personales o las relaciones con el entorno.

De esta forma una acción formativa que quizá pueda acreditar una buena calidad objetiva en sus aspectos técnicos, puede ser percibida como una acción de mala calidad por parte de algunos de sus actores en la medida que no haya satisfecho sus expectativas, o se haya desarrollado en un ambiente formativo o grupal deteriorado.

Una buena planificación metodológica, que sería un aspecto técnico objetivo, es cualitativamente necesaria, pero no garantiza una correcta ejecución metodológica por parte del formador, ya que ésta dependerá, en tiempo real, de cómo interactúe con el grupo, aplicando técnicas y recursos formativos y estableciendo la comunicación necesaria, atendiendo expectativas y posibilidades y desarrollando su potencial colectivo de aprendizaje. En el caso opuesto podemos suponer una ejecución metodológica más o menos improvisada por parte de un formador que no la ha planificado previamente pero que, sin embargo,

consigue conectar didácticamente con el grupo y satisfacer sus expectativas. La percepción de los destinatarios en cuanto a la calidad de la acción formativa no estaría tan relacionada con la corrección de los aspectos objetivos como con el grado de satisfacción alcanzado en el "interface" didáctico. Es decir, la valoración de calidad dependerá del grado de satisfacción alcanzado.

El formador no propicia el aprendizaje por que lo planifique con impecable corrección técnica, sino porque sea capaz de construirlo en la interacción didáctica con el grupo, y esto es un crucial factor de calidad en la formación. Sin embargo cabe pensar que una buena planificación metodológica dará un valor añadido a la calidad del conjunto de la acción, y en buena lógica debería facilitar una correcta interacción didáctica con el grupo de formación. Ambas cuestiones tienen su propio valor cualitativo, pero son percibidas de distinta manera por los receptores del proceso formativo.



Finalmente, y en cuanto a la ENF, una dimensión cualitativa añadida se presenta en relación a su marco conceptual. Resultaría extremadamente limitado concebir los procesos educativos no formales como una mera "maquinaria" de generar formación y transformación social mediante una cierta ingeniería de procesos y actuaciones. Se desnaturalizaría su esencia, es decir, su "cualidad". Se trata de proceder en coherencia con unos principios, unos criterios educativos propios, unos estilos de formación. La forma de actuar educativamente, el "cómo", los métodos, se plantean tan relevantes como los resultados. Compaginar la observancia de los valores identitarios de la ENF con su pragmatismo es, probablemente, el mayor reto a asumir en su calidad.

Como vemos el tema de la calidad en acciones formativas en ENF se presenta complejo y controvertido, ya que se compaginan las visiones de quienes promueven, diseñan y ejecutan la acción y quienes son destinatarios o participantes de la misma. Esta contraposición es, actualmente, uno de los paradigmas de la gestión de calidad, ya que el concepto de calidad debe incluir, por una parte, los componentes técnicos que diferencian las características internas de un producto o servicio y, por otra parte los valores de quienes son sus receptores o usuarios, que son variados y subjetivos.



1.3. LA EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE CALIDAD Y DE SU GESTIÓN

La preocupación por la idea de la calidad en los bienes y servicios no es una cuestión novedosa, ya que ésta es tan antigua como la sociedad. Sin embargo, en cada momento histórico el concepto de calidad ha sido distinto, y los modelos de gestión de la misma han ido evolucionando.

Haciendo un breve repaso podemos enunciar la característica principal en los distintos momentos históricos que se han sucedido:

- Era artesanal: necesidad de la durabilidad de los bienes producidos
- Industrialización: Aparición de los procesos industriales de producción en masa. Se buscan productos estandarizados y baratos, más asequibles, para llegar a una población que antes no los consumía. La relación con el cliente se despersonaliza.
- Controles de calidad: La idea se centra en descubrir la no calidad de un bien antes de que éste se entregue al público. Aparecen los especialistas en "organización y métodos". La calidad se sigue entendiendo como la conformidad de un producto a sus especificaciones, pero pasa a medirse estadísticamente en porcentajes.
- Normas y estándares: El cumplimiento de éstas se considera una garantía para asegurar la calidad. Las deficiencias en su aplicación empiezan a apuntar en la relevancia del factor humano ya que sólo son eficaces si son asumidas con convicción por quienes realizan el trabajo.

En estas etapas se ignora la percepción de los receptores. La calidad se ve desde fuera, y la perfección técnica es irrelevante para consumidores, usuarios, clientes, participantes o destinatarios si no satisface sus expectativas.



1.4. LA ACTUALIDAD: CALIDAD TOTAL Y GESTIÓN INTEGRAL

En la década de los 70, en el contexto de nuevos cambios económico-productivos, surge y comienza a extenderse la idea de "Calidad Total". La diferencia conceptual con las anteriores etapas⁴ se remite a concebir la calidad no tanto en relación a especificaciones de producto o de uso, sino de satisfacción del cliente. La calidad total se plantea por tanto no como un fin en si mismo, sino como un método de gestión cuyo objetivo es mejorar integralmente organización, productos y satisfacción de clientes/destinatarios. La irrupción de este concepto va a suponer un profundo impacto en las culturas organizacionales, ya que cambia radicalmente los referentes de coste-calidad, desde la premisa de que una mayor calidad no debe implicar necesariamente un mayor coste organizacional.

El nuevo modelo plantea que el coste de la no calidad es demasiado alto, y que el coste de los mecanismos de control para evitarla supone un factor de gasto añadido. El reto es, por tanto, hacer desaparecer ambos, utilizando los criterios de calidad total como una herramienta de gestión generalizada y global para todos los niveles de una organización. En esta doctrina de la calidad, la evaluación permanente de todo el entorno organizacional adquiere una especial relevancia para propiciar la máxima interacción e integración de actores, procesos y componentes.

Durante los años 70 y 80, la aplicación de nuevas técnicas de análisis y ajuste de procesos, así como la formación continua se plantean como una necesidad imprescindible para hacer sostenibles los procesos de mejora. Comienzan así las experiencias de calidad total, pero la teoría y sus aplicaciones precisarán de un mayor desarrollo, demorando hasta la década de los 90 la implantación de modelos formales en las organizaciones más innovadoras .

4. Ver anexo



De esta forma se llega a concebir una organización como una cadena integrada, continua y bidireccional de relaciones proveedor-cliente, en la que los proveedores buscan constantemente la optimización de procesos y componentes para propiciar la plena satisfacción de los clientes. El cliente ya no es el receptor último del bien o servicio ofertado, sino el referente de satisfacción a alcanzar en cada paso organizativo que supone una interacción entre actores. La interacción entre dos actores de la organización -ya sean personas o departamento- planteada en esta clave proveedor-cliente, implica que buscan de forma recíproca satisfacer sus expectativas y necesidades de la mejor forma posible, trasladando una mejora continua al conjunto del sistema.

Trasladando esta idea al contexto de una acción formativa en ENF, se plantearía que, por ejemplo, el coordinador de un curso es "proveedor" de sus formadores - así como de los participantes en el grupo de formación y de cualesquiera otros actores del proceso formativo con los que interaccione directa o indirectamente-, y en consecuencia debe esforzarse por aplicar todos los recursos y mecanismos a su alcance para cubrir satisfactoriamente las diferentes necesidades y expectativas de éstos, a fin de que puedan cumplir adecuadamente su cometido. Por su parte, los formadores son a su vez "proveedores" de los participantes en el grupo de formación y demás actores del proceso con quienes interactúen. Pero, al mismo tiempo, los formadores son también "proveedores" del coordinador, y por tanto deberían actuar de forma análoga a fin de cubrir satisfactoriamente las expectativas y necesidades de éste, haciendo bidireccional la búsqueda de la satisfacción mutua en la interacción. Esta relación recíproca se trasladaría igualmente a los participantes en el grupo de formación, que al actuar como "proveedores" de los formadores -o de los demás componentes del grupo, o del coordinador, o de otros actores del proceso- tratarán de atender satisfactoriamente sus necesidades y expectativas. En resumen, la idea es concebir el conjunto integral de los procesos e interacciones propios



de una acción formativa, como una red de relaciones proveedor-cliente⁵, en la que todos los actores desempeñan alternativamente uno u otro rol en función del momento del proceso o el tipo de interacción concreta, buscando así todos la satisfacción de todos y favoreciendo de esta manera una optimización del proceso de aprendizaje.

Finalmente cabe decir que este modelo de calidad total conecta en la ENF con un principio básico: la participación. Si en otros contextos productivos -o educativos- el tener en cuenta la satisfacción de los intereses y expectativas del "cliente" como elemento referencial de la gestión de calidad ha podido suponer un novedoso cambio cualitativo con el consiguiente impacto organizacional, en el contexto cultural de la ENF la participación de sus actores en procesos clave - como puedan ser el análisis, diseño, toma de decisiones, evaluación, etc.- supone una práctica generalizada, consolidada y fundamentada en su propia naturaleza. Este rasgo cultural de la ENF facilita potencialmente la implantación de modelos de calidad total en sus procesos y resultados.

5. En relación a la palabra "cliente", sus evidentes connotaciones con el mundo comercial y empresarial pueden conllevar una carga peyorativa difícilmente manejable en el contexto de la ENF. Términos alternativos como "destinatarios", "participantes", "receptores" u otros posibles pueden resultar más adecuados para trasladar esta idea de calidad total, cuya aplicación en este caso no sólo buscaría una mayor rentabilidad económica, sino, y sobre todo, formativa, personal, grupal y social.



ALGUNAS DEFINICIONES ACTUALES Y SEIS PRINCIPIOS

Aunque no perdemos la confianza de que la idea de calidad haya quedado suficientemente descrita con sus pertinentes matizaciones, puede resultar oportuno enumerar algunas definiciones actuales del concepto, eso sí, manteniendo todos los reparos que nos suscita la idea de "verdad lapidaria" que a menudo conllevan las definiciones.

- "Acomodación a las exigencias de los clientes" (Crosby, 1979)
- "Contribución a la satisfacción de las necesidades" (Deming, 1981)
- "Conjunto de propiedades y características de un producto o servicio que le confieren su capacidad para satisfacer necesidades expresadas o implícitas" (ISO 8402 / UNE 66001, 1986)
- "Adecuación para el uso a que se destina" (Juran, 1988)

Los nuevos paradigmas de calidad precisan de un posicionamiento diferente por parte de los formadores y organizaciones de ENF. Los sistemas anteriores no funcionarán, o lo harán de forma limitada y deficiente, al aplicarse a situaciones para las que no fueron creados. La idea actual de la gestión de calidad, y en consecuencia, cómo trasladar sus preceptos a la ENF, debe tener en cuenta tres dimensiones complementarias: considerar a las personas como eje de la calidad, impulsar cambios de mejora continuados y asumir la calidad como forma integral de gestión. No se plantean límites para la mejora cualitativa.

CONCRETAMOS SEIS PRINCIPIOS QUE TRATAN DE RESPONDER A ESTAS TRES DIMENSIONES DESDE UN PLANO FORMATIVO.

- Adecuación a las necesidades, intereses y expectativas de los actores del proceso formativo, ya sean internos o externos a la estructura u organización formativa.
- Participación e implicación de todas las personas vinculadas a los procesos de formación en la programación, ejecución y evaluación de la calidad



- Innovación para la mejora permanente de actuaciones y organizaciones formativas mediante el análisis y la evaluación de procesos y sistemas.
- La gestión de calidad se debe fundamentar en hechos y datos fehacientes, debidamente registrados, organizados, contrastados e interpretados (para poder gestionarse, la calidad debe poder medirse).
- Apoyo, impulso y compromiso desde los ámbitos de decisión y los equipos técnicos con la calidad, a través de los procesos de gestión formativa.
- Todas las acciones y actividades de una organización o una actuación formativa tienen relación con la calidad, más allá de las directamente relacionadas con la actuación metodológica y la interacción didáctica.

MODELOS DE GESTIÓN DE CALIDAD

El modelo que a continuación se propone para acciones formativas en Educación No Formal es propio, original, y, como decimos anteriormente, construido a partir de un grupo de trabajo que pretendía reflejar estructuradamente las buenas prácticas en la formación en ENF.

Sin embargo, para conseguir esto, el trabajo ha contemplado distintos modelos de gestión de calidad que se manejan actualmente, no para hacer una adaptación de nuestro modelo, sino para utilizar algunos enfoques, orientaciones y herramientas que pudieran servir y adaptándolos a la realidad de la ENF. Los modelos, para curiosidad de quien lo lea, los reflejamos en el anexo de este cuaderno. Simplemente hacemos aquí un enunciado de ellos:

- El modelo de las normas ISO 9000
- El Modelo del Premio Deming
- El Modelo del Premio Baldrige
- El Modelo EFQM
- El Modelo RUECA



1.5. EL MODELO QUE PROPONEMOS PARA ACCIONES FORMATIVAS EN ENF

LIMITACIONES EN LA APLICACIÓN DE LOS MODELOS DE GESTIÓN DE CALIDAD A LOS SERVICIOS

Si nos detuviéramos para dar un repaso por algunos modelos de gestión de calidad, ya sea por su planteamiento de aseguramiento de la calidad o de calidad total, podríamos concluir que éstos concretan procesos de normalización o bien establecen pautas organizacionales para la mejora y garantía cualitativa. Casi todos ellos están basados en procesos productivos vinculados a los sectores de la industria o el comercio, y tienen unos condicionantes para la calidad que hace que no pueda ser valorada de la misma forma que en los servicios. Un servicio no puede ser distribuido en envases cuando es demandado, ya que se crean en su mayor parte en condiciones especiales, se consumen cuando se producen y no pueden almacenarse.

Un rasgo identitario de las organizaciones de servicios -y éste no deja de ser el caso de la formación-, es el llamado "interface", anglicismo que alude a la situación

en que el productor y el receptor se encuentran cara a cara. El interface constituye un momento crucial en la percepción de la calidad por parte del receptor del servicio y presenta características bien diferentes de la producción del mismo.

El carácter perecedero de los servicios hace que la gestión del tiempo sea más exigente que en los procesos industriales, ya que la imposibilidad de almacenaje obliga a ajustar al máximo los tiempos de consumidor y usuario. Los desajustes de tiempo en el interface no son recuperables suponiendo un factor de pérdida de rentabilidad. Si un cine no se llena al comenzar la proyección, las butacas vacías no repercutirán en el taquillaje, o si un viajero llega tarde al avión éste despegará sin él perdiendo el importe del billete. Cuando un participante en un proceso de formación no acude a una sesión presencial, el formador la impartirá sin él, y si todo el grupo de formación, o la mayor parte de él, llega tarde el retraso repercutirá negativamente en la planificación de método y contenidos que haya establecido el formador.



El tipo de interacción entre productor y receptor determina en gran medida la calidad de un servicio. Un bar puede ofrecer buenas tapas y raciones, pero la calidad de estos productos pasará a segundo término si el servicio lo ofrecen camareros displicentes, desaliñados y/o malhumorados -en ocasiones pendencieros-. Una acción formativa puede estar bien fundamentada y diseñada en cuanto a sus necesidades, objetivos, contenidos y método, pero el interface de los participantes con los formadores dilapidará este valor cualitativo si los últimos se muestran desinteresados del aprendizaje o actúan de forma irrespetuosa con los primeros.

Un último aspecto a considerar es la colaboración en la calidad del servicio por parte del receptor del mismo. Algunos servicios son estandarizables, pero la mayoría se plantean de forma personalizada. La actuación de un formador, la labor de un guía de montaña conduciendo a un grupo, una operación quirúrgica o la intervención de un educador social, son singulares, únicas e irrepetibles. Para ser adecuadas han de adaptarse en tiempo real a los condicionantes y variables de la situación, y la respuesta por parte de los receptores puede cambiar sensiblemente. Las mejoras se hacen difíciles y complejas de cara a considerar previamente especificaciones alternativas. En los servicios los resultados de las interacciones están determinados en gran medida por el posicionamiento y las reacciones de los usuarios. Si un enfermo colabora en la medicación el tratamiento de sus dolencias será más efectivo, si el grupo confía en el guía de montaña y sigue sus indicaciones su recorrido por la sierra será más seguro e interesante, si el grupo de formación colabora con el formador se obtendrán mejores resultados de aprendizaje.



LA CADENA DE LA CALIDAD

Cuando un formador constata que el grupo de formación carece de una base suficiente en conocimientos o experiencia previa para afrontar los objetivos y contenidos formativos planteados, está descubriendo un fallo de calidad que tiene su origen en pasos anteriores del proceso de una acción formativa. Igual sucede cuando descubrimos -a veces en situaciones complicadas- que a una tienda de campaña nueva le falta algún elemento necesario para su montaje o que una estantería incluye en su kit de montaje tornillos de tamaño inadecuado. La deficiencia se constata en un momento concreto, pero su causa se remonta a un momento anterior, y es difícilmente solucionable cuando nos damos cuenta de ella.

Si retrocedemos en cualquiera de estos procesos constatamos en todas las organizaciones una cadena de proveedores-receptores que va completando aspectos parciales del producto o servicio final, y en la que intervienen miembros de la organización o de otras organizaciones proveedoras. Cuando alguno no cubre adecuadamente su función, o ésta no se corresponde con las necesidades del producto o servicio, se produce un fallo que repercute negativamente en el conjunto del proceso, y supondrá

algún tipo de déficit en los requisitos que espera el último receptor.

Desde este planteamiento de la calidad como una cadena cabe inferir que muchos de los problemas se pueden solucionar dividiendo los procesos en partes, a fin de determinar las disfunciones que se producen entre ellas. Esto supone, por un lado, concretar y definir coherentemente los procesos existentes, sus partes y los pasos que conforman cada parte. Por otro lado hay que establecer las especificaciones necesarias para que cada paso se ejecute adecuadamente, y cómo medir el cumplimiento de estas especificaciones. Finalmente se debe determinar la conexión a establecer entre los diferentes pasos para que cada parte se desarrolle con la debida calidad.

Al buscar la calidad, o tratar de identificar y solucionar los problemas de la no calidad se hace necesaria una perspectiva global del proceso, y fijar qué parte o partes del mismo se toman de referencia. Genéricamente se pueden establecer cuatro partes en cualquier proceso de producción, cada una de las cuales presenta unas variables diferentes de calidad



1. DEFINICIÓN

Identificar y seleccionar las necesidades de los usuarios y de las condiciones del contexto del producto o servicio. La calidad se centra en la adecuación de la definición del producto a las necesidades de quien va a usarlo.

2. DISEÑO

Definición de las especificaciones y requisitos del producto o servicio a los requisitos concretos de los usuarios y a su campo de aplicación. La calidad se centra en la medida de ajuste del diseño.

3. EJECUCIÓN

Se realiza el producto o servicio según el diseño establecido. La calidad se centra en la verificación de la conformidad entre las especificaciones y requisitos del diseño y el producto o servicio acabado

4. EFECTOS

El producto o servicio llega a sus usuarios, y la calidad se valora desde dos análisis:

- La satisfacción de los usuarios en cuanto a la adecuación a sus necesidades
- La propia organización y su funcionamiento, considerando aspectos como la rentabilidad, segmento de población cubierto, productividad, etc...

La correcta verificación de la cadena de calidad es relevante para la cadena de valor en los procesos productivos. La viabilidad de un negocio se determina desde la perspectiva de que éste resulta rentable si el valor creado a través de sus procesos excede al costo de realizar las actividades que crean ese valor. Trasladando esta idea a la gestión de programas sociales, la rentabilidad de éstos no se establecería en base a la rentabilidad económica con la que se mide el éxito o fracaso de una operación de mercado, sino en función del impacto social producido. El

impacto es en los programas sociales el equivalente al beneficio en las empresas, por lo que la cadena de valor en este caso busca maximizar su impacto. La cadena de calidad en los programas sociales, optimiza a su vez la cadena de valor, algo que resulta de evidente aplicación en los procesos y resultados de la ENF.



LAS COMPETENCIAS, UN CONCEPTO RELEVANTE EN LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN

Una noción inherente a la idea de calidad en la formación, y consecuentemente aplicable en la ENF, es el concepto de competencia. Podemos definir esta como el "conjunto pertinente, reconocido y probado de las representaciones, conocimientos, capacidades y comportamientos transferidos por una persona o un grupo a un lugar de trabajo".⁶

La competencia supone una noción que va más allá de "lo adquirido durante la formación". Los participantes en un proceso formativo adquieren unos conocimientos, habilidades y actitudes, evaluables a la conclusión del mismo en forma de capacidades terminales. Sin embargo la competencia existe cuando estas personas transfieren efectivamente en tiempo y lugar los conocimientos adquiridos por formación a su trabajo. Por tanto, y en esto radicaría la diferencia, el haber adquirido unas capacidades o unos conocimientos no significa, necesariamente, ser competente.

Así pues el concepto de competencia implica el de transferencia al contexto real de trabajo, y ésta no se debe entender como limitada a la repetición mecánica de lo aprendido durante la formación. Si ha tenido lugar un verdadero aprendizaje, las personas deberían ser capaces de adaptar y encontrar nuevas soluciones a los problemas y situaciones con los que se encuentran en su trabajo. El aprendizaje no debe ser un adiestramiento inhibitorio de respuestas originales ante situaciones no catalogadas. La competencia supone siempre una reorganización de los conocimientos adquiridos, incluyendo aquellos asimilados al margen de los procesos de aprendizaje.

La transferencia de los conocimientos adquiridos durante la formación constituye una condición esencial para la calidad de la misma, y nos lleva más allá de la mera evaluación de aprendizaje, ya que para conocer su alcance es necesario establecer procedimientos específicos para la evaluación de la misma, y éstos deben necesariamente aplicarse en los entornos de trabajo.

Establecer la finalidad de los procesos formativos en clave de competencias supone un importante reto cualitativo a asumir en la ENF, tanto en lo referente a

6. Cómo gestionar la Calidad de la Formación
(Le Boterf, G y otros. Paris 1.992)



los diseños curriculares como en la definición de los perfiles formativos sobre los que articular los procesos de aprendizaje. Este reto es especialmente relevante en el concepto de evaluación de transferencia que implica, y que, en alguna medida proporciona, una idea más ajustada del grado de efectividad de una acción formativa para cubrir unas necesidades detectadas.

Será difícil generar y poder medir el impacto social desde programas y acciones formativas de ENF si no se concretan evidencias objetivas de que el aprendizaje se está aplicando en tiempo y forma. Si el aprendizaje no se transfiere al contexto de trabajo, o si esta transferencia es precaria, las posibilidades de impacto se minimizan, pudiendo llegar a cuestionarse el sentido de la formación. Por la misma lógica la no medición del grado de transferencia elimina un crucial eslabón intermedio entre el propósito de los procesos formativos y su posible impacto, subjetivando en gran medida la interpretación de causa-efecto.

Por último cabe reseñar que la gran reforma realizada en el sistema educativo formal, en el ámbito de la formación profesional, se basa en la introducción de la noción de competencia.

EL MODELO PROPIAMENTE DICHO

En principio la definición de un estándar de calidad no garantiza ésta, que obviamente vendría dada por la observancia del mismo y su validez en la aplicación práctica, en este caso circunscrita al diseño y desarrollo de acciones formativas en ENF. La utilidad de los estándares consiste en hacer cognoscibles a todos los actores de un proceso las condiciones y especificidades de los elementos y situaciones clave para el aseguramiento de la calidad en ese proceso, y a partir de ahí su mejora. De alguna forma, los estándares, las normas, no suponen tanto el establecimiento de unos requisitos a alcanzar, sino que marcarían el límite de unos mínimos necesarios e imprescindibles, a partir de los cuales se construye la calidad.

El modelo que se propone respondería a un planteamiento de aseguramiento de la calidad, aunque incorpora algunos elementos propios de la calidad total, como puedan ser entre otros la participación y satisfacción de los actores del proceso, la orientación a resultados, o la necesidad de basarse en hechos y datos constatables.



Se integra la noción de competencia, y transferencia, aunque se elude el nivel de impacto en la evaluación de resultados. Esta omisión es consciente y reflexionada al considerar que se trata de un planteamiento cuya magnitud excede las posibilidades de éxito al respecto de una acción formativa. Sin embargo, sí sería alcanzable desde una concatenación de acciones, o desde la actividad continuada de una organización o entidad formativa.

El modelo incorpora una idea de cadena de calidad, pretendiendo descomponer todo el proceso de una acción formativa en sus partes, y éstas a su vez en sus pasos y elementos clave.

Las referencias utilizadas para establecer esta taxonomía del proceso de una acción formativa, así como para la definición de los criterios e indicadores propuestos, han partido en todo momento de las referencias empíricas de los componentes del grupo de trabajo. Así pues el modelo no surge de la nada, sino de un inventario colectivo de buenas prácticas formativas en ENF puesto en común desde situaciones vivenciadas o conocidas, y que ha permitido identificar -eso creemos- elementos que suponen una evidencia objetiva de calidad cuando se verifican en una acción formativa.

Cuando se concluyó el borrador inicial, el documento fue sometido a un proceso de validación a través de varios paneles de expertos. Se aportaron numerosas observaciones y adiciones que sirvieron para "depurar" la definición del diseño del modelo, y se hicieron valoraciones sobre su aplicabilidad y posibilidades. También se presentó en el Encuentro de Escuelas de Tiempo Libre, y se organizó un grupo de trabajo entre representantes de éstas para ver si "la cosa iba a algún lado". Muchas de las aportaciones se han trasladado al documento actual, y han servido para mejorarlo mucho.

Como vemos el modelo ha tratado de nutrirse de distintos referentes de calidad. Es ecléctico y creemos que presenta ventajas, limitaciones e inconvenientes. Entre las primeras, pensamos que supone la posibilidad de un punto de partida aceptable, así como el establecimiento de un lenguaje común y ciertos elementos objetivos para la autoevaluación y mejora de la calidad en acciones formativas.



Respecto a las limitaciones cabe destacar la aplicabilidad según la magnitud de la acción formativa, cuestión sobre la que se propone una solución en el propio documento. Otras dificultades son más sutiles o palmarias y se irán descubriendo con la aplicación.

¿Los inconvenientes...? posiblemente, y mirando a un futuro hipotético, el mayor sea la complejidad de un posible proceso de implantación y regulación. Sin embargo, si la regulación procediese, ésta tendría lugar después de un proceso de contraste y adaptación a la realidad de las entidades formativas de ENF. Estamos absolutamente seguros de que aparecerán muchos más inconvenientes, ya que otro factor mencionado de la gestión de calidad es la percepción de la misma. Posiblemente nos encontremos con ideas sobre la calidad en ENF discrepantes con esta propuesta, y por eso la hacemos con la mayor humildad.

EL SISTEMA

El modelo propuesto contempla dos marcos de referencia interconectados y complementarios, que se consideran pertinentes para el aseguramiento de la calidad en una acción formativa en ENF.

UN MARCO CONCEPTUAL

Cuyo propósito es establecer los referentes necesarios en relación a ciertos "intangibles", como puedan ser los principios y valores de la educación no formal, partiendo de que la coherencia de una acción formativa en relación a éstos es una clave esencial de su calidad.

UN MARCO OPERATIVO

Cuyo propósito es plantear los referentes y elementos procesuales concretos para la realización práctica de una acción formativa en ENF, con los que se pretende asegurar unos mínimos objetivos de calidad.

Los elementos del marco operativo pretenden definir no tanto lo que se hace, cómo se hace y lo que se consigue con el diseño y desarrollo de una acción formativa, sino lo que se debe hacer, cómo hacerlo y lo que debería conseguirse. A este respecto se establecen tres componentes, o aspectos diferenciados, que describimos en el siguiente cuadro.



Procedimientos	Entendidos como el modo y orden de obrar correcto en el desarrollo de una acción formativa, describen los pasos necesarios e inherentes al proceso de la misma, y cómo estos quedan interconectados y se condicionan cualitativamente unos a otros, proponiendo un orden lógico, coherente y cronológico.
Productos	Entendidos como las concreciones prácticas resultantes de la ejecución de un procedimiento, y a los que se asigna una finalidad instrumental relevante, ya sea técnica o didáctica, para su aplicación en la orientación y optimización de procedimientos ulteriores. Tienen un carácter tangible.
Resultados	Entendidos como escalas objetivadas de los efectos deseables de una acción formativa en relación a tres niveles de evaluación propuestos: satisfacción, aprendizaje y transferencia. Pretenden proporcionar una medida de éxito de la acción formativa desarrollada.

La calidad del conjunto de la acción formativa vendría dada, en una primera medida por la verificación de todos y cada uno de los procedimientos, productos y niveles de resultado descritos para el marco operativo.

En una segunda medida se considera la calidad individual de cada uno de estos componentes, estableciéndola en base a la verificación de una terna de criterios de calidad para cada componente, y siendo necesaria la verificación de al menos dos de los tres para entender un grado de calidad aceptable. La verificación de cada criterio se establece, a su vez, en base a tres indicadores cualitativamente relevantes

y directamente observables que se plantean de modo dicotómico, es decir, éstos se verifican o no, sin considerar escalas de gradación en la respuesta.

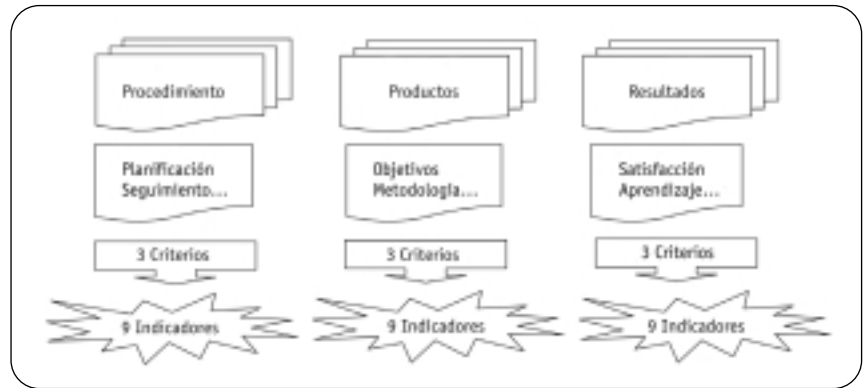
Tanto los criterios como los indicadores no verificados a lo largo del proceso, considerados como deficiencias de calidad en el desarrollo de la acción, suponen orientaciones de mejora a implantar en futuras actuaciones formativas.



Una tercera medida plantearía la reflexión sobre cómo y en qué medida la no calidad de algunos componentes puede haber condicionado la de otros, permitiendo identificar determinadas deficiencias en su origen, y actuar en consecuencia.

SISTEMA EMPLEADO

Cada criterio cuenta con una tripleta de indicadores de evaluación, de manera que para validar dicho criterio deben cumplirse al menos **dos de los tres indicadores** y **dos de los tres criterios** para validar la ficha.





CIERTO VOCABULARIO, SUS VENTAJAS E INCONVENIENTES

Hemos comentado ya que una de las posibilidades y ventajas de la normalización que supone la definición de un estándar es el establecimiento de un lenguaje común. Sin embargo establecer una determinada terminología, en buena parte asociada al mundo empresarial y a la actividad económica comercial, puede no dejar de ser problemático en un ámbito como el de la ENF.

No planteamos la idea de que ciertos vocabularios estarían "bajo sospecha" en el escenario del trabajo y la intervención social. Sin embargo, no parece descabellado prevenir que el elevado grado de sensibilidad social predominante en este ámbito puede llegar a asignar connotaciones peyorativas a determinados términos, situándolos en la antesala del prejuicio.

Los tecnicismos no suelen gozar de una buena acogida inicial cuando irrumpen en cualquier contexto de actividad, y es frecuente que sean interpretados como una forma rebuscada y petulante de designar a algo que se ha hecho siempre. En estos casos se perciben como reformulaciones terminológicas absurdas para conceptos que ya existían, propugnadas por "expertos", "listos" o "enteraos" que buscan hacer ejercicio de su condición de tales.

Sin embargo el contexto de la ENF tiene, además de sensibilidad social, un alto componente técnico. Términos como análisis, objetivos, metodología, evaluación o resultados, son hoy anodinos y coloquiales entre los formadores, pero constituyen palmarios tecnicismos que aturullan a las personas que se inician en los campos de la animación sociocultural y la educación en el tiempo libre. ¿Cómo se reaccionó ante esta terminología técnica cuando irrumpió en la intervención social?, porque en algún momento tuvo que ser...



Más allá de la avalancha de tecnicismos y/o anglicismos con que acomete la vertiginosa evolución tecnológica actual, cabe entender un sentido práctico para universalizar términos que facilitan la comprensión de ciertos procesos y la comunicación entre sus actores. El mundo de la informática y de las comunicaciones -cada vez más implantadas en la ENF- es buena muestra de ello. Cabe pensar que la introducción de un nuevo tecnicismo es más fácil si realmente designa algo nuevo, y no es una refundación de una idea preexistente, proclive a estimular detractores de tal cambio.

Al desarrollar esta aportación sobre calidad ha aparecido la sensación de estar haciendo desembarcar una horda de términos y conceptos que apestan al neoliberalismo más salvaje en las limpias playas de la ENF, y que es evidente que muchas personas se van a dar cuenta. Sin embargo, es un hecho que la gestión de programas, proyectos y organizaciones sociales viene desde hace tiempo trasladando a sus intereses criterios, conceptos y términos del mundo económico, en el más que razonable propósito de mejorar los resultados de sus actuaciones. Así términos como eficacia, eficiencia, efectividad, calidad total, producto, cadena de valor, rentabilidad, control de costes, y muchos otros más,

no sólo no son ajenos a los gestores sociales, sino que han resultado útiles y beneficiosos para los fines últimos de sus iniciativas de desarrollo social. Y quedan muchos por venir.

A fin de cuentas se trata sólo de instrumentos, y progresivamente la cotidianidad de su uso los acaba haciendo próximos y familiares, pero sobre todo son prácticos. Y si no fuera así caerán en el desuso y el olvido, aunque eso sí, después de haber tenido su oportunidad.

2. Marco conceptual





2.1. LA BASE PEDAGÓGICA DEL MODELO DE CALIDAD... ALGUNAS ACLARACIONES INICIALES

El desarrollo de una formación de calidad en el marco de la educación no formal supone el habernos planteado previamente qué principios pedagógicos deben orientar las acciones formativas para ser consideradas de calidad.

Identificar y valorar esos principios es tarea difícil, principalmente por la heterogeneidad de experiencias que conforman el entorno de esta formación (naturalezas, percepciones, estilos, agentes, entidades...).

En todo caso la elaboración del documento de "Criterios de Calidad para la Educación No Formal", que recoge las aportaciones de numerosos agentes de este campo, y de las valoraciones de quienes participaron en el proceso de consulta (profesionales de la formación en educación no formal) nos sitúa en un marco común. Ver anexo 1.

Aún así somos conscientes de que presentamos un marco en proceso de crecimiento, abierto a valoraciones, aportaciones y a su enriquecimiento desde la práctica.

También entendemos que estos planteamientos generales no son exclusivos de la educación no formal en absoluto.

Este marco conceptual presenta, apoyado por dos gráficos, una posible organización de esos fundamentos pedagógicos que hemos considerado como los más destacables para orientar los criterios de calidad de las acciones formativas en la educación no formal.

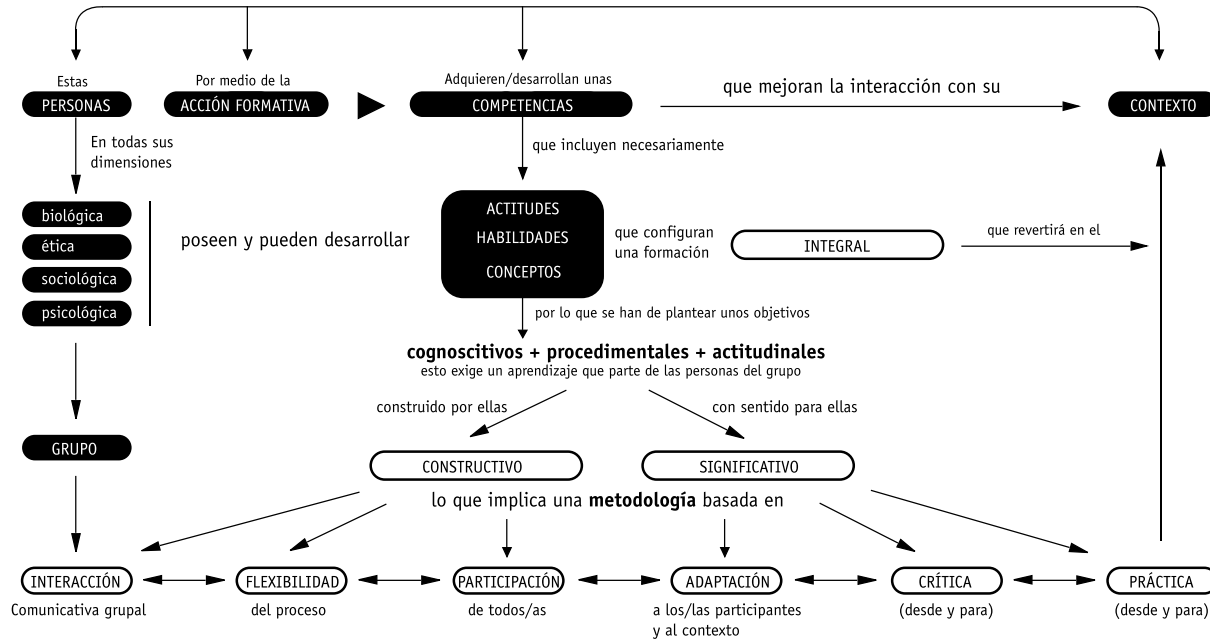
En este documento no vamos a hacer un desarrollo en profundidad de cada uno de estos conceptos, que podemos encontrar en una amplia bibliografía, sino sencillamente señalarlos y subrayar su importancia.



2.2 ELEMENTOS DEL MARCO CONCEPTUAL

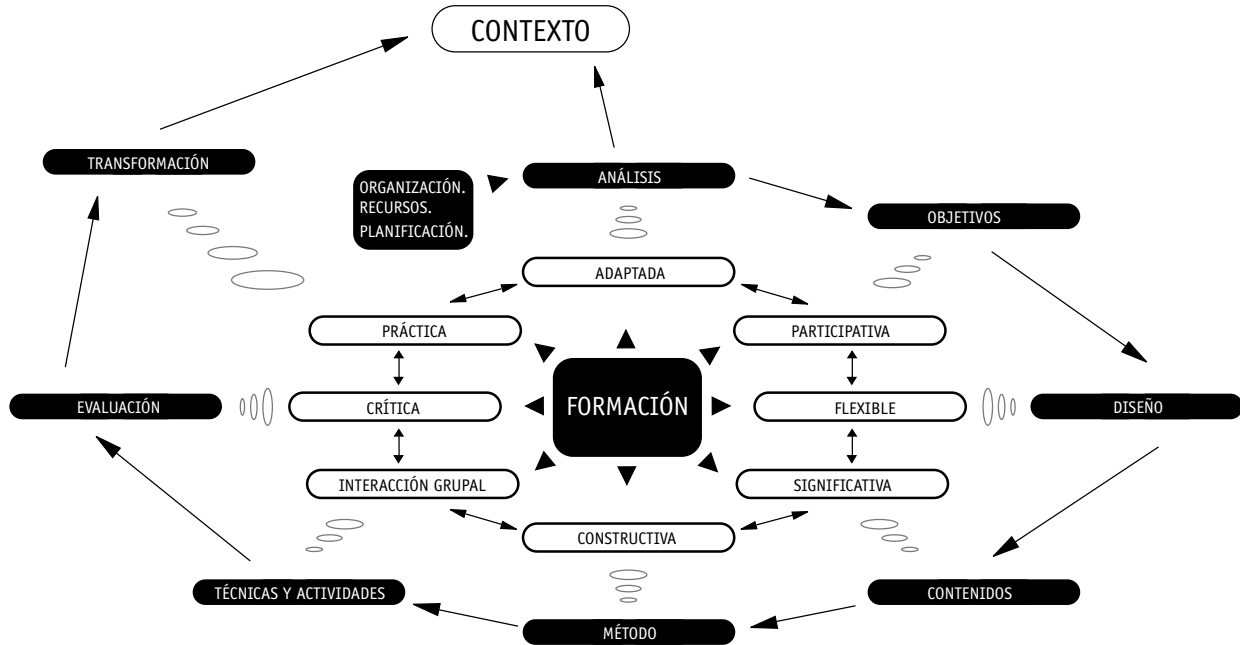
FORMACIÓN

consiste en **capacitar a unas personas en un campo determinado**





2.2 ELEMENTOS DEL MARCO CONCEPTUAL





PERSONAS Y FORMACIÓN INTEGRAL

La Formación consiste en capacitar a unas personas para realizar o desempeñar unas funciones, unos roles en un campo determinado. Dentro de esa intención general podemos pretender desarrollar procesos de sensibilización o de dinamización social a través de procesos formativos.

En todo caso, debemos considerar a las personas de manera global e integrada, teniendo en cuenta que ni nos desarrollamos, ni aprendemos, de manera compartimentada, ni en abstracto, sino globalmente y en relación con un contexto concreto.

Así nos podemos situar en una perspectiva bio-psico-social y ética, considerando las dimensiones de crecimiento, desarrollo y actuación en que se sitúan las personas.

Esta perspectiva global de la persona, la finalidad de capacitación en la práctica, y la intención de mejorar la interacción con su contexto en un sentido transformador del mismo, es lo que nos permite hablar de una formación integral.

CAPACITACIONES

Se pretende que un grupo de personas, por medio de una Acción Formativa adquieran unas Competencias (o que perfeccionen cualitativamente sus competencias).

Necesariamente, esas competencias se configuran en términos de:

- Conceptos: información, conceptos, teorías, hechos, datos, etc,
- Procedimientos o habilidades: estrategias, métodos, técnicas formas de hacer, etc.
- Actitudes: valores, motivaciones, sensibilizaciones, normas, etc.

Si hemos de trabajar conceptos, habilidades y actitudes, lógicamente hemos de plantear unos Objetivos/Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que han de trabajarse desde la perspectiva de la formación integral, y que han de poder verificarse en su aplicación en las prácticas reales de las personas que participen en la formación.



SIGNIFICATIVO Y CONSTRUCTIVO

Aprender algo no supone una operación de suma y sigue realizada sobre una pizarra en blanco, sino que es un proceso complejo de revisión, modificación y construcción de las representaciones o modelos mentales que previamente teníamos.

Esos modelos mentales incluyen tanto los conocimientos previos como actitudes, motivaciones, expectativas, etc. originados todos ellos en las experiencias de la propia historia personal.

A medida que vamos incorporando nuevas percepciones, informaciones, interacciones, etc., vamos modificando y enriqueciendo la estructura de orden y colocación de nuestros saberes; vamos construyendo el conocimiento.

No se trata de un proceso automático. Las relaciones entre los nuevos contenidos y lo que ya sabemos no se establecen sin la participación activa de quienes están aprendiendo.

Para que se produzca aprendizaje significativo, es necesario que los contenidos a aprender tengan interés y sentido para los participantes en el proceso, que estén relacionados con su práctica en su contexto de actuación, con sus necesidades de formación, etc. Esto contribuirá a facilitar el esfuerzo de reestructuración y asimilación de los nuevos conocimientos desde una necesaria disposición activa de quien aprende.

La función docente trata de asegurar la adquisición de aprendizajes a través de la movilización de los conocimientos y experiencias previas, por medio de situaciones que exijan a los participantes una actividad mental que les lleve a reflexionar y justificar sus actuaciones.

Lo aprendido tiene sentido para las personas que aprenden si parte de sus capacitaciones previas y si les resulta útil, bien para la práctica, bien para adquirir otros aprendizajes que les serán útiles para la práctica (para su vida personal y/o profesional).

Integramos lo aprendido cuando participamos en ese aprendizaje, cuando lo elaboramos, individualmente o en grupo, cuando lo ejercitamos, cuando somos personas activas en ese proceso de aprender.



CONSECUENCIAS METODOLÓGICAS DE ESTOS PRINCIPIOS

Una formación integral, orientada al aprendizaje de capacidades y basada en el aprendizaje significativo y constructivo implica ciertas características metodológicas que hemos agrupado en seis conceptos principales (las "nubes" de la parte inferior del gráfico 1): interacción, flexibilidad, participación, adaptación, crítica y práctica; en el gráfico se han vinculado algunas a "constructivo", otras a "significativo" y otras a ambos pero no pretende reflejarse una relación de exclusividad sino todo lo contrario, los seis conceptos forman un todo, difícil de separar y de interrelación completa. Veámoslas una por una:

PARTICIPACIÓN

Participar supone la capacidad y la posibilidad de tomar decisiones, en este caso, en el proceso de formación.

Implica organizar los momentos y los mecanismos para que se tengan en cuenta todos los puntos de vista a la hora de tomar decisiones acerca de la acción formativa, independientemente del rol o función de los que forman parte de la misma.

Una formación participativa conlleva un compromiso con un estilo de trabajo donde, tanto en la forma de actuar, como de relacionarse y evaluar, todas las personas implicadas en la acción formativa (participantes, equipo de formación y equipo promotor de la acción) aportan, proponen y toman decisiones, realizando una construcción conjunta de la formación y permitiendo que el grupo lleve las riendas del proceso de su propio aprendizaje.

INTERACCIÓN COMUNICATIVA GRUPAL

La interacción entre todos los miembros del grupo es uno de los principales factores del proceso de construcción del aprendizaje; yo me construyo, cuestiono y aprendo gracias a mi relación con el resto de los individuos.

A través de la interacción contrastamos diferentes puntos de vista.

El aprendizaje significativo será fruto de la integración entre el trabajo individual, el trabajo conjunto con el resto de los miembros del grupo y la interacción con la persona formadora (que facilita todo ese proceso).



FLEXIBILIDAD DEL PROCESO.

Si pretendemos que el grupo participe en su propio aprendizaje, habrá que responsabilizarse de que su proceso le conduzca a un mayor grado de madurez y autonomía.

Esto no sería posible en un proceso rígido, que no admitiera cambios, que no se reformulara en función de su propio avance. Un estilo de funcionamiento democrático facilita la participación y la interacción, y esto exige un proceso permeable, flexible.

ADAPTACIÓN AL CONTEXTO Y A LAS PERSONAS PARTICIPANTES.

Para que yo aprenda es necesario que yo quiera aprender. Y para que quiera aprender es necesario que entienda y considere útil aquello que voy a aprender.

No lo entenderé si no se conecta con mis conocimientos previos o si me resulta demasiado difícil. No me resultará útil si es demasiado fácil o si no parte de mis intereses reales, de mis inquietudes, necesidades y demandas (aunque posteriormente pueda ampliar mis motivaciones a través de la acción formativa).

La acción formativa deberá estar adaptada al grupo al que se dirige, a sus motivaciones, a su forma de aprender, a su forma de participar, a sus capacidades de aprendizaje, a sus potencialidades, a su edad, al grado de autonomía personal y grupal que es capaz de asumir, a su nivel de conocimientos, a su experiencia, a su etapa de desarrollo grupal...



Y también ha de adaptarse al contexto en el que se realiza la acción formativa y al que se van a circunscribir las acciones posteriores de las personas participantes. Al entorno en el que se persigue una transformación, a sus necesidades sociales y comunitarias, a sus redes de servicios, a sus claves culturales, a sus potencialidades...

DESDE LA CRÍTICA Y PARA LA CRÍTICA.

Aprender supone cambiar, en cierta medida, nuestra forma de pensar, sentir y actuar. Esto no es posible sin una actitud crítica hacia aquello que se está aprendiendo.

Al mismo tiempo, la intencionalidad de la Educación No Formal debe entenderse siempre en una doble dirección, por un lado la integración social de los individuos a quienes se dirige, y por otro la transformación social.

Coherentemente con esa integración crítica y ese cambio social, las acciones formativas han de huir de los dogmatismos, sentencias, imposiciones o polarizaciones y respetar la construcción crítica del aprendizaje.

DESDE LA PRÁCTICA Y PARA LA PRÁCTICA

Cuando alguien inicia una acción formativa trae consigo una experiencia (personal y/o profesional) sobre la que construirá su aprendizaje; un conjunto de motivaciones, reflexiones, conclusiones, estereotipos, habilidades, recursos personales, valoraciones, éxitos, fracasos, que tendrá que poner en juego para afirmar algunos aspectos, ampliar otros y reestructurar aquello de lo que parte.

Igualmente, la acción formativa ha de pretender la incidencia en el contexto, es decir, que las personas participantes mejoren su capacitación para actuar en sus realidades.

El aprendizaje significativo se basa en lo que la persona participante ya "trae" a la acción formativa, utiliza un camino principalmente inductivo, que recoge su saber y experiencia, lo conecta con los principios teóricos y lo orienta hacia aquello que resultará útil, aplicable y adaptado a la realidad.



2.3 ALGUNAS ACLARACIONES FINALES

El gráfico 2 muestra cómo esta opción metodológica, eminentemente participativa, está relacionada con el resto de las claves metodológicas y con todos los elementos de la acción formativa, en un proceso en espiral que desemboca en la transformación del contexto.

En consecuencia, el documento completo está guiado por todos estos principios, que están recogidos de forma transversal en todas sus "fichas".

No obstante, las fichas correspondientes a la Ejecución Metodológica presentan una relación quizá aún más directa con ellos.

Dado que las distintas claves metodológicas (interacción, flexibilidad, participación, adaptación, crítica y práctica) forman un conjunto interrelacionado, es difícil valorar a qué "ficha" asociar un determinado criterio o indicador. Por ejemplo, si estamos hablando de la importancia de facilitar que cada participante realice aportaciones basándose en su experiencia podría vincularse al concepto de "participación de todas las personas", al de "interacción comunicativa grupal", al de "desde y para la práctica"...

Por esta razón, hemos primado el que apareciese aquello que considerábamos importante, conscientes de que el resultado es una propuesta de distribución cuestionable.(posible, entre otras, variable, discutible...)

3. Marco operativo





3.1. CÓMO SE USAN LAS FICHAS DE AUTOEVALUACIÓN

INTRODUCCIÓN

A partir de la configuración del "marco conceptual" se nos presenta un nuevo interrogante, ¿cómo llevamos a la práctica esos principios o fundamentos teóricos? Es necesario traducirlos en criterios, a considerar en la acción formativa, para que sea de calidad, y en acciones que indican que se están poniendo en práctica esos criterios de calidad.

En definitiva, decidimos traducir los principios pedagógicos de calidad de la formación en criterios e indicadores evaluables por cualquier profesional de la formación en Educación No Formal.

Nuestro siguiente paso fue seleccionar y sistematizar los criterios e indicadores aún sabiendo que puede que no estén todos los que deberían estar o que todos los que están no sean imprescindibles.

La ordenación que se presenta sigue los pasos cronológicos de una acción formativa.

FINALIDAD DEL DOCUMENTO

La intención de este documento es que cualquier profesional del ámbito social que lleve a cabo, o coordine, acciones formativas pueda utilizarlo para analizar, valorar y mejorar su trabajo.

En ningún caso pretende representar un examen impuesto, no es un test para dictaminar si "aprobamos" o "suspendemos", no son unos mandamientos incuestionables. Es un instrumento de apoyo, una sugerencia sobre aspectos a reflexionar para mejorar nuestro trabajo.



OBJETIVOS

Los objetivos que nos planteamos son:

- Ofrecer a formadores y entidades del ámbito de ENF una herramienta de autoevaluación para orientar el análisis y desarrollo cualitativo de las acciones formativas.
- Unificar ideas y criterios en una propuesta estructurada que pueda servir de referente "estándar" para la medición y gestión de calidad en acciones formativas en ENF.

Partimos del interés de elaborar un documento que aglutine los principales planteamientos sobre la calidad de quienes se dedican a la Formación en la Educación No Formal, sentimos la necesidad de unificar criterios. Pero también partimos del convencimiento de que esto no puede ser algo estático: no se puede plasmar en un documento inalterable un proceso de reflexión y crecimiento continuo. Creemos que esos criterios tienen que estar sometidos a valoraciones, críticas y enriquecimiento desde la práctica. Corresponde entonces a todas las personas interesadas por mejorar la calidad del sector realizar esta tarea.

Nuestra pretensión es que el documento sea una herramienta de trabajo, un punto de partida desde el que empezar a pensar para mejorar la formación que ofrecemos.

¿RESPONDER INDIVIDUAL O GRUPALMENTE?

El documento puede usarlo una persona sola, pero se recomienda que sea usado por los equipos de formación junto con quien coordina, o **por todo el equipo** responsable de la formación en una Escuela de Tiempo Libre. De manera que la valoración de los criterios pueda ser contrastada y consensuada. La reflexión que genere el análisis de cada criterio es fundamental para orientar los cambios y mejoras que se determinen en cada situación.



CÓMO SE ESTRUCTURA EL ANÁLISIS DE LA ACCIÓN FORMATIVA

El análisis de la acción formativa se estructura en cinco fases:

1. Definición
2. Diseño
3. Ejecución
4. Efectos
5. Transferencia

El orden de las fases hace referencia a los momentos de la acción formativa. Cada fase se configura con tres tipos de elementos (ver 1.5.)

Procedimientos	Entendidos como el modo y orden de obrar correcto en el desarrollo de una acción formativa, describen los pasos necesarios e inherentes al proceso de la misma, y cómo éstos quedan interconectados y se condicionan cualitativamente unos a otros, proponiendo un orden lógico, coherente y cronológico.
Productos	Entendidos como las concreciones prácticas resultantes de la ejecución de un procedimiento, y a los que se asigna una finalidad instrumental relevante, ya sea técnica o didáctica, para su aplicación en la orientación y optimización de procedimientos ulteriores. Tienen un carácter tangible.
Resultados	Entendidos como escalas objetivadas de los efectos deseables de una acción formativa en relación a tres niveles de evaluación propuestos: satisfacción, aprendizaje y transferencia. Pretenden proporcionar una medida de éxito de la acción formativa desarrollada.



CÓMO SE ESTRUCTURA CADA FICHA

Cada ficha responde a los pasos que damos para llevar a cabo una acción formativa completa.

Las fichas contienen tres criterios y tres indicadores para cada criterio que nos ayudan a pensar y reflexionar sobre la calidad que ofrecemos en la formación de la cual somos responsables.

Al final de cada ficha se dispone de un espacio en blanco donde se pueden anotar las valoraciones acerca de los contenidos de la ficha en general o reflexiones sobre los criterios e indicadores. (Lógicamente, si se hacen fotocopias de las fichas para cada acción formativa, se amplía el espacio para hacer los comentarios oportunos sobre cada indicador.)

EL PUNTO DE VISTA CUALITATIVO

El sentido de este documento no es hacer un análisis meramente cuantitativo. No se trata de "ponernos nota" en función del número de indicadores o del porcentaje de ellos que consideramos que cumplimos. Recordemos que se trata de estímulos para la reflexión y no de puntuaciones.

CONDICIONANTES DE EMPLEO DE LAS FICHAS: DURACIÓN DE LAS ACCIONES FORMATIVAS

La unidad de análisis que se ha considerado a lo largo de todo el documento es la Acción Formativa. Esto quiere decir que es recomendable analizarla considerando todas las fichas y todos los criterios. Sin embargo, teniendo en cuenta que pueden darse una serie de circunstancias (como falta de tiempo, poca experiencia, etc) por parte de la entidad formadora, pasamos a comentar algunas posibilidades de uso del documento con el objeto de equilibrar lo factible con lo deseable.



Tomamos como criterio diferenciador, a partir del cual establecer estas recomendaciones, el número de horas de formación de la acción formativa. No obstante, consideramos que este criterio debe ponderarse junto con otros que definen como única cada acción formativa.

En este sentido, poner como límite de clasificación un número u otro de horas de formación debería considerarse como una aproximación a partir de la cual establecer esa división.

1. ACCIONES FORMATIVAS HASTA 50 HORAS DE DURACIÓN

No serían imprescindibles las fichas correspondientes a los siguientes sistemas:

- Sistema de evaluación
- Sistema de seguimiento
- Sistema de seguimiento de transferencia
- Sistema de evaluación de transferencia

La ficha de "Transferencia" sería recomendable siempre y cuando la acción formativa tuviera objetivos de transferencia.

2. ACCIONES FORMATIVAS DE MAYOR DURACIÓN

Se puede considerar la siguiente división en la que se conjugan varios criterios, el del número de horas de la acción formativa, la estabilidad de la entidad formativa y la titulación o no del curso.

A. Cursos reglados con titulación y/o Cursos realizados por entidades estables de formación

Se aplicarían todas las fichas del documento.

B. El resto de acciones formativas no incluidas:

No serían imprescindibles las fichas correspondientes a :

- Sistema de seguimiento
- Sistema de seguimiento de transferencia



3.2. ESTRUCTURA Y ORDEN DE LAS FICHAS

Las fichas de autoevaluación están ordenadas siguiendo la secuencia temporal de la acción formativa:

FASE 1. DEFINICIÓN

Análisis de necesidades formativas. (Procedimiento)
Diagnóstico.(Producto).

FASE 2. DISEÑO

Diseño y planificación. (Procedimiento).
Objetivos. (Producto).
Método. (Producto).
Contenidos. (Producto).
Indicadores de evaluación. (Producto).
Sistema de seguimiento. (Producto).
Sistema de evaluación. (Producto).
Gestión de recursos. (Procedimiento).

FASE 3. EJECUCIÓN

Elaboración de materiales y recursos didácticos(Procedimiento).
Materiales y recursos didácticos. (Producto).
Ejecución metodológica. (Procedimiento).
Seguimiento. (Procedimiento).
Evaluación. (Procedimiento).

FASE 4. EFECTOS

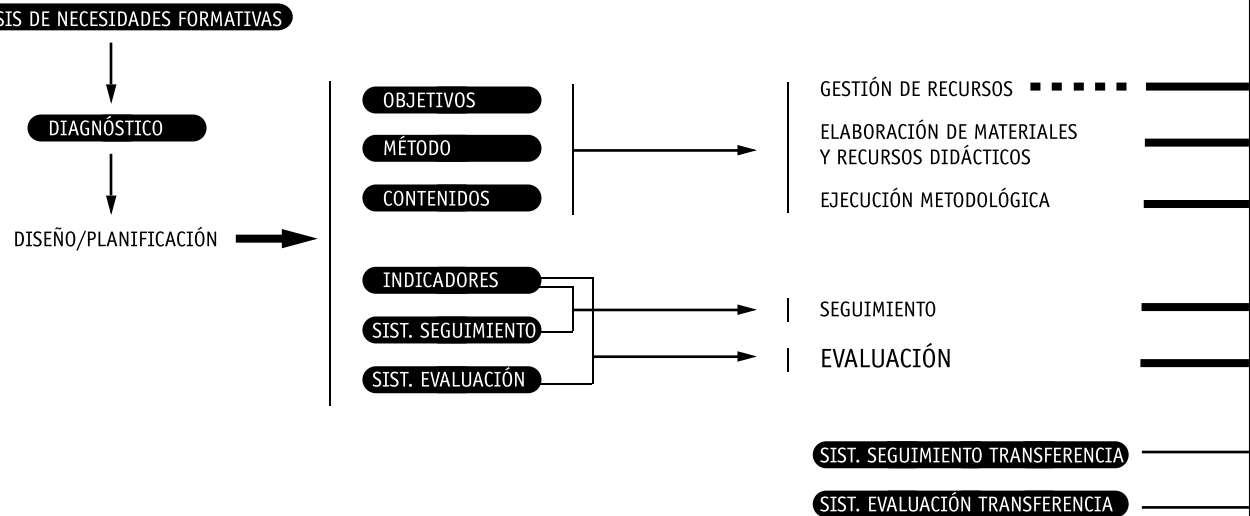
Satisfacción. (Resultados).
Aprendizaje. (Resultados).
Memoria. (Producto).

FASE 5. TRANSFERENCIA

Transferencia. (Resultados).
Seguimiento de transferencia. (Procedimiento).
Sistema de seguimiento de transferencia. (Producto).
Evaluación de transferencia. (Procedimiento).
Sistema de evaluación de transferencia. (Producto).
Informe de transferencia. (Producto).

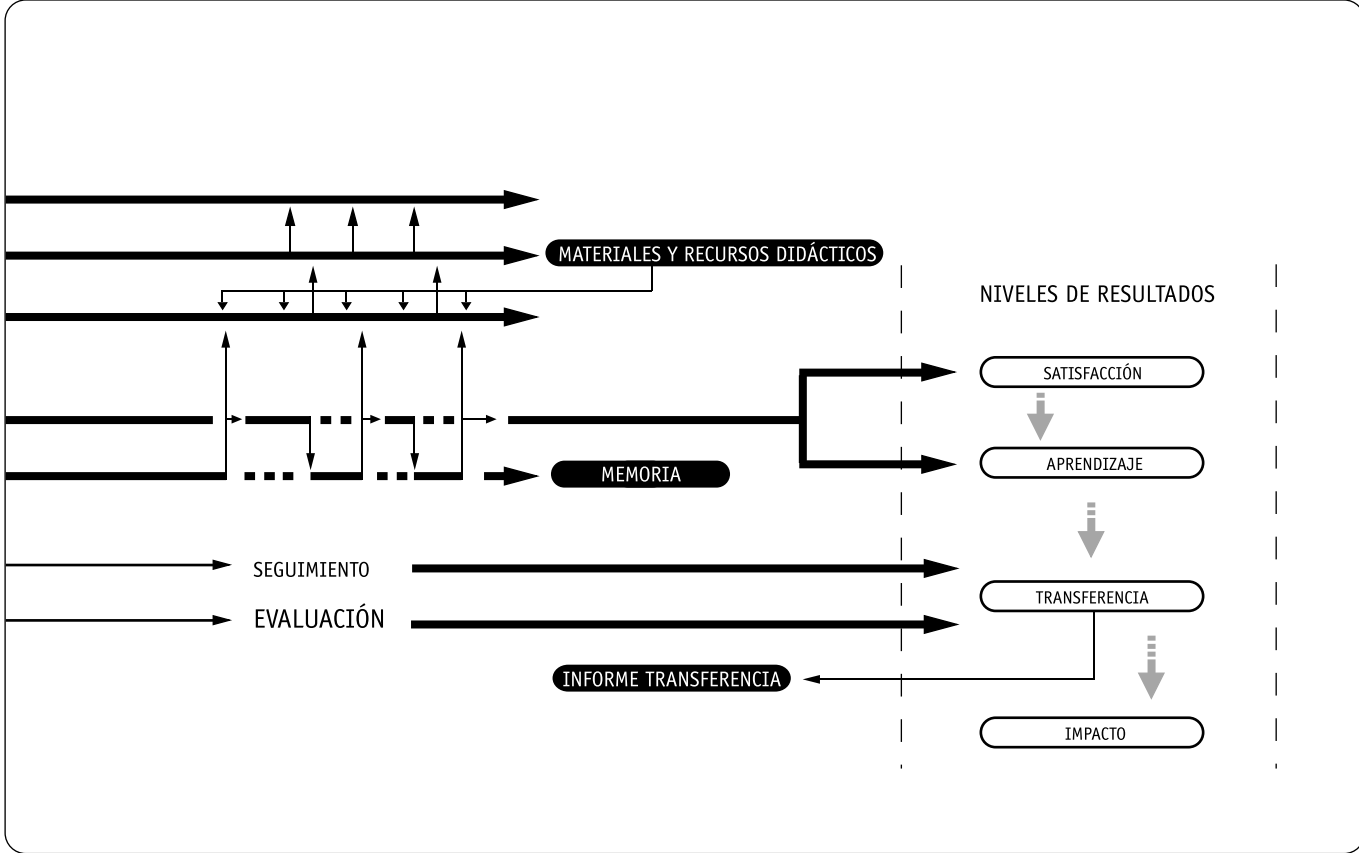


3.2 ESTRUCTURA Y ORDEN DE LA FICHAS





3.2 ESTRUCTURA Y ORDEN DE LA FICHAS



3.3.1. FASE 1: DEFINICIÓN

Análisis de necesidades formativas

Procedimiento

Diagnóstico

Producto



3.3. Fichas de Autoevaluación





ANÁLISIS DE NECESIDADES FORMATIVAS

Si No

La recogida de información está sistematizada.

- El método para recoger la información está descrito documentalmente.
- Los pasos que se siguen para obtener la información son coherentes.
- Existen unas técnicas definidas y explícitas para obtener la información.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se recoge información relacionada con la realidad en la que incide la acción formativa.

- Se recoge información del grupo destinatario.
- Se recoge información acerca del área de actuación (funciones y tareas) en la que se quiere formar.
- Se recoge información del ámbito de realidad en el que se inscribe la acción.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Existe una interpretación de la información.

- La interpretación tiene en cuenta todos los aspectos de la recogida de información (cualitativos y cuantitativos).
- La interpretación genera unas conclusiones concretas y consecuentes con la información recogida.
- La información recogida y su interpretación orientan la elaboración del diagnóstico de necesidades formativas.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Valoración del cumplimiento de los criterios:

.....

.....

.....



DIAGNÓSTICO

Si No

Se describen datos significativos básicos acerca del ámbito de la realidad en que se inscribe la acción (local, comunitario, global).	- Se describen datos sobre la situación del contexto social, económico y cultural.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Se describen datos sobre la evolución del contexto y sus causas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Se describen perfiles: al menos nivel de estudios, edad, sexo, experiencia sociocultural.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los datos acerca del grupo destinatario se interpretan en necesidades formativas.	- Se describen intereses y motivaciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Se describen necesidades percibidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Se formulan hipótesis de necesidades formativas prioritarias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se describen las competencias necesarias para cubrir las necesidades detectadas.	- Se describen los conocimientos que se necesitan para actuar en el ámbito correspondiente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Se describen las actitudes necesarias para actuar en el ámbito correspondiente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Se describen las habilidades necesarias para actuar en el ámbito correspondiente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Valoración del cumplimiento de los criterios:

.....

.....

.....

3.3.2. FASE 2: DISEÑO

Diseño y planificación

Procedimiento

Objetivos

Producto

Método

Producto

Contenidos

Producto

Indicadores de evaluación

Producto

Sistema de seguimiento

Producto

Sistema de evaluación

Producto

Gestión de recursos

Procedimiento





DISEÑO – PLANIFICACIÓN

Si No

Se desarrolla un diseño coherente con el diagnóstico de necesidades.

- El diseño se ajusta a las necesidades del grupo destinatario y a su experiencia previa.
- El diseño estructura el aprendizaje de las capacidades (informaciones, procedimientos, actitudes) que se pretenden formar.
- El diseño responde al contexto sociocultural donde se inscribe la acción.

El diseño genera unos elementos básicos que garantizan la aplicabilidad del proyecto formativo.

- Se verifica la redacción de Objetivos, Contenidos, Método, Temporalización, Sistema de evaluación y Recursos.
- La redacción refleja la interrelación coherente entre todos los elementos del proyecto formativo.
- El diseño tiene en cuenta los condicionantes (recursos, tiempo, ...) de la acción formativa.

El diseño se utiliza y revisa a lo largo del proceso formativo.

- El diseño se contrasta con el grupo al inicio de la acción formativa.
- El diseño contempla la posibilidad de su reajuste durante la acción formativa.
- El diseño se evalúa y reelabora al final de la acción formativa.

Valoración del cumplimiento de los criterios:

.....

.....

.....



OBJETIVOS

Si No

Los objetivos de aprendizaje responden a las necesidades formativas (competencias necesarias) detectadas.

- Los objetivos describen la consecución de las habilidades necesarias para actuar en el ámbito correspondiente.
- Los objetivos describen la consecución de las actitudes necesarias para actuar en el ámbito correspondiente.
- Los objetivos describen la consecución de las informaciones necesaria para actuar en el ámbito correspondiente.

Se describe una escala de objetivos.

- Se describen objetivos generales, en términos de finalidades.
- Se describen objetivos específicos, en términos de capacidades.
- Se describen objetivos operativos, en términos de aprendizajes concretos.

Los objetivos son coherentes con las características de la acción formativa.

- Se pueden alcanzar en el tiempo definido.
- Se pueden alcanzar considerando el perfil de participantes.
- Se pueden alcanzar con la metodología diseñada.

Valoración del cumplimiento de los criterios:

.....

.....

.....



CONTENIDOS

		Si	No
Los contenidos definidos son la base suficiente y necesaria para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, complementándose y/o ampliándose desde el proceso de aprendizaje.	- El desarrollo de los contenidos posibilita el aprendizaje planteado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Los contenidos contemplan las concreciones y ampliaciones propuestas por el profesorado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Los contenidos contemplan las concreciones y ampliaciones propuestas por el grupo de participantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los contenidos guardan coherencia temática con los objetivos de aprendizaje.	- Existen contenidos actitudinales que responden al propósito de los objetivos actitudinales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Existen contenidos conceptuales que responden al propósito de los objetivos conceptuales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Existen contenidos procedimentales que responden al propósito de los objetivos procedimentales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La estructuración de los contenidos está orientada hacia su desarrollo y aplicación metodológica durante el proceso de aprendizaje.	- Los contenidos están agrupados y/o secuenciados en coherencia con los pasos, momentos o fases de la propuesta metodológica de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Los contenidos están estructurados en distintos niveles de concreción, orientados a su desarrollo y aplicación metodológica durante el proceso de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Los contenidos se estructuran partiendo de las necesidades y conocimientos previos del grupo de participantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Valoración del cumplimiento de los criterios:

.....

.....

.....



MÉTODO

		Si	No
El método está fundamentado con criterios generales coherentes con los principios de la educación no formal.	- El método contempla la participación y construcción activa del aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- El método contempla la interacción comunicativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- El método contempla la experiencia del grupo de participantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El método formula una estructura de proceso de aprendizaje.	- El método contempla la evolución del aprendizaje personal y grupal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Se definen criterios específicos para la elección de los contenidos apropiados para cada momento de la acción formativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Se definen criterios específicos para la adaptación de los contenidos a las necesidades del grupo de participantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El método concreta la aplicación de cada una de sus partes.	- El método concreta las técnicas y/o acciones a emplear para abordar cada uno de los aprendizajes esperados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- El método concreta los recursos necesarios para su aplicación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- El método concreta las habilidades necesarias de quienes forman para abordar cada uno de los aprendizajes esperados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Valoración del cumplimiento de los criterios:

.....

.....

.....



SISTEMA DE SEGUIMIENTO

Si No

El sistema de seguimiento define y estructura la aplicación de un procedimiento de seguimiento del proceso grupal.

- Quedan definidos criterios, momentos y técnicas para recoger información relacionada con la participación grupal, que faciliten su evaluación.
- Quedan definidos criterios, momentos y técnicas para recoger información relacionada con la interrelación grupal, que faciliten su evaluación.
- Quedan definidos criterios, momentos y técnicas para recoger información relacionada con el cumplimiento de los acuerdos grupales, que faciliten su evaluación.

El sistema de seguimiento define y estructura la aplicación de un procedimiento de seguimiento de los procesos individuales.

- Quedan definidos criterios, momentos y técnicas para recoger información relacionada con los procesos de aprendizaje individuales, que faciliten su evaluación.
- Quedan definidos criterios, momentos y técnicas para recoger información relacionada con la participación individual, que faciliten su evaluación.
- Quedan definidos criterios, momentos y técnicas para recoger información relacionada con la posición socio-afectiva del individuo, que faciliten su evaluación.

El sistema de seguimiento define y estructura la aplicación de un procedimiento de seguimiento de la actuación del profesorado.

- Quedan definidos criterios, momentos y técnicas para recoger información relacionada con el cumplimiento de los objetivos formativos y la metodología empleada, que faciliten su evaluación.
- Quedan definidos criterios, momentos y técnicas para recoger información relacionada con la relación entre el profesorado y grupo, que faciliten su evaluación.
- Quedan definidos criterios, momentos y técnicas para recoger información relacionada con el cumplimiento de compromisos con la entidad organizadora, que faciliten su evaluación.

Valoración del cumplimiento de los criterios:

.....



INDICADORES DE EVALUACIÓN

Si No

Los indicadores se han establecido basándose en criterios que miden los aspectos más relevantes de la acción formativa (objetivos, método, contenido, currículo...).

- Se han redactado criterios de evaluación para cada uno de los aspectos más relevantes de la acción formativa.
- La verificación de los indicadores implica la verificación del criterio en que están basados.
- El número de indicadores es el mínimo necesario y suficiente para la verificación de su criterio de evaluación.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Los indicadores se han redactado con claridad y expresando un nivel de máxima concreción.

- Los indicadores se formulan de forma dicotómica o sobre una escala cerrada.
- Los indicadores admiten una única interpretación por parte de cualquier agente encargado de su verificación.
- Todos los indicadores definidos tienen un nivel homogéneo de concreción.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Los indicadores que se han establecido son objetivamente verificables, durante el desarrollo de la acción formativa.

- Se han definido indicadores que son verificables desde el seguimiento presencial (observación directa).
- Se han definido indicadores que son verificables desde la recopilación documental de la producción del grupo de participantes (observación indirecta).
- Se han definido indicadores que son verificables desde la retroalimentación del grupo de participantes (evaluación, cuestionario, tutoría, asamblea...).

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Valoración del cumplimiento de los criterios:

.....

.....

.....



SISTEMA DE EVALUACIÓN

Si No

El sistema de evaluación define y estructura la aplicación de un procedimiento de evaluación del diseño de la acción formativa.

- Quedan definidos criterios, momentos y técnicas para evaluar la relación entre el diseño y el diagnóstico de necesidades formativas.
- Quedan definidos criterios, momentos y técnicas para evaluar la interrelación coherente entre todos los elementos del diseño.
- Quedan definidos criterios, momentos y técnicas para evaluar si el proyecto formativo es realizable.

El sistema de evaluación define y estructura la aplicación de un procedimiento de evaluación del desarrollo de la acción formativa.

- Quedan definidos criterios, momentos y técnicas para evaluar al grupo de participantes de la acción formativa.
- Quedan definidos criterios, momentos y técnicas para evaluar la ejecución metodológica.
- Quedan definidos criterios, momentos y técnicas para evaluar los medios e infraestructuras puestos a disposición de la acción formativa.

El sistema de evaluación define y estructura la aplicación de un procedimiento de evaluación de los resultados de la acción formativa.

- Quedan definidos criterios, momentos y técnicas para evaluar la satisfacción generada por la acción formativa.
- Quedan definidos criterios, momentos y técnicas para evaluar el aprendizaje generado por la acción formativa.
- Quedan definidos criterios, momentos y técnicas para evaluar la transferencia generada por la acción formativa.

Valoración del cumplimiento de los criterios:

.....

.....

.....



GESTIÓN DE RECURSOS

		Si	No
Se llevan a cabo las actuaciones necesarias para verificar la idoneidad del profesorado y facilitar el desempeño de su tarea.	- Se definen los perfiles docentes que orientan a la elección / selección del profesorado necesario para la acción formativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Se establece un acuerdo formativo con el profesorado, basado en el planteamiento y diseño de la acción formativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Se establecen los canales y momentos de comunicación, destinados a la orientación y verificación del desempeño del profesorado durante el desarrollo de la acción formativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se llevan a cabo las actuaciones necesarias para garantizar la dotación y administración de los medios materiales y económicos, necesarios para el desarrollo de la acción formativa.	- Se llevan a cabo las actuaciones necesarias para la dotación y administración de los recursos materiales necesarios en la acción formativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Se llevan a cabo las actuaciones necesarias para la dotación y administración de los recursos económicos necesarios en la acción formativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Se llevan a cabo las actuaciones necesarias para la dotación y administración de los espacios necesarios en la acción formativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se llevan a cabo las actuaciones necesarias para la aplicación de procesos y medidas complementarias que pueda implicar la ejecución de la acción formativa.	- Se aplica un procedimiento administrativo estándar, destinado a la optimización de la acción formativa (lista de participantes, bases de datos, hojas de asistencia, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Se establecen los procedimientos necesarios para la comunicación y gestiones con terceros implicados en la acción formativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Se establecen interlocutores con el grupo de participantes, encargados de gestionar las necesidades y las posibles contingencias de la acción formativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Valoración del cumplimiento de los criterios:

.....

.....

.....

3.3.3. FASE 3: EJECUCIÓN

Elaboración de materiales y recursos didácticos

Procedimiento

Materiales y recursos didácticos

Producto

Ejecución metodológica

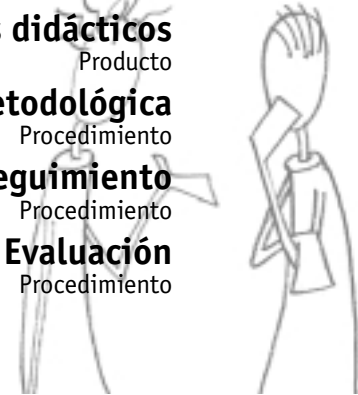
Procedimiento

Seguimiento

Procedimiento

Evaluación

Procedimiento





ELABORACIÓN DE TÉCNICAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS

Si No

Se concretan técnicas didácticas ajustadas a los principios metodológicos de la acción formativa.

- El grupo de docentes selecciona y/o elabora técnicas para el aprendizaje.
- Las técnicas están adaptadas a las características del grupo de participantes y el momento grupal.
- Las técnicas son aplicables desde las condiciones prácticas existentes.

Se concretan los recursos necesarios para la realización de las técnicas didácticas (cuestionarios, gráficos, audio-visuales, tecnología informática, objetos...).

- El grupo de docentes selecciona y/o elabora los recursos didácticos necesarios para la realización de las técnicas didácticas.
- Para la selección y/o elaboración de los recursos didácticos se tienen en cuenta las características del grupo de participantes y su momento grupal.
- Se incorporan los recursos propuestos y/o generados por el grupo de participantes.

Se define la documentación que facilite o complemente el aprendizaje (esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, notas bibliográficas, gráficos...).

- El grupo de docentes elabora una recopilación documental de distintas fuentes (bibliográfica, materiales de otras acciones formativas...).
- El grupo de docentes elabora una documentación de creación propia para la acción formativa.
- Se incorpora aquella documentación propuesta, producida o elaborada por el grupo de participantes.

Valoración del cumplimiento de los criterios:

.....

.....

.....



TÉCNICAS Y RECURSOS DIDACTICOS

Si No

Quedan descritas las características de las técnicas didácticas a utilizar en la acción formativa.

- Las técnicas están destinadas a la consecución de los aprendizajes previstos.
- Las técnicas son coherentes con los principios metodológicos descritos.
- Las técnicas están adaptadas a los distintos momentos de la acción formativa.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quedan descritas las características de los recursos didácticos para la aplicación de las técnicas.

- Los recursos están adaptados a las técnicas elegidas.
- Los recursos están adaptados a las condiciones espacio-temporales de la acción formativa.
- Los recursos están adaptados a las características del alumnado y su momento grupal.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Existe una documentación (material didáctico) destinada a facilitar o complementar los aprendizajes previstos.

- La documentación recoge los contenidos desarrollados en la acción formativa.
- La documentación recoge los contenidos complementarios de la acción formativa.
- La documentación recoge información bibliográfica complementaria a los contenidos de la acción formativa.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Valoración del cumplimiento de los criterios:

.....

.....

.....



EJECUCION METODOLÓGICA*

Si No

La ejecución metodológica es coherente con la planificación de la acción formativa.

- La ejecución metodológica favorece la interrelación de todos los aspectos del proyecto formativo.
- La ejecución metodológica garantiza el ajuste de la planificación.
- La ejecución metodológica aplica el método descrito en el diseño.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

La ejecución metodológica garantiza los aprendizajes previstos.

- Las técnicas empleadas facilitan el aprendizaje de las informaciones previstas.
- Las técnicas facilitan el aprendizaje de las actitudes previstas.
- Las técnicas facilitan el aprendizaje de las habilidades previstas.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

La ejecución metodológica está basada en el grupo de participantes.

- La ejecución metodológica está basada en técnicas de interacción comunicativa.
- La ejecución metodológica está construida basándose en la experiencia del grupo de participantes.
- La ejecución metodológica impulsa el desarrollo de procesos participativos (toma de decisiones) individuales y grupales.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*El procedimiento de ejecución metodológica se desarrolla en el apartado 3.4: Desarrollo del procedimiento "Ejecución metodológica" SEGUIMIENTO FORMATIVO

Valoración del cumplimiento de los criterios:

.....

.....

.....



SEGUIMIENTO

		Si	No
Se aplica un procedimiento de seguimiento del proceso grupal.	- Se obtiene información sistematizada de la participación grupal para la evaluación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Se obtiene información sistematizada de la interrelación grupal para la evaluación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Se obtiene información sistematizada sobre los compromisos grupales (acuerdo grupal, formativo y normativo) para la evaluación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se aplica un procedimiento de seguimiento de los procesos individuales.	- Se obtiene información sistematizada de los procesos de aprendizaje individuales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Se obtiene información sistematizada de la participación individual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Se obtiene información sistematizada de la posición socio-afectiva del individuo en relación al grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se aplica un procedimiento de seguimiento de la actuación del profesorado.	- Se obtiene información sistematizada del cumplimiento de los objetivos respecto a la transmisión de contenidos y a la metodología empleada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Se obtiene información sistematizada de su relación con el grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Se obtiene información sistematizada del cumplimiento de compromisos con la entidad organizadora.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Valoración del cumplimiento de los criterios:

.....

.....

.....



EVALUACIÓN

Si No

Se aplica un procedimiento de evaluación del diseño de la acción formativa.

- Se valora el grado de relación entre el diseño y el diagnóstico de necesidades.
- Se valora la interrelación entre todos los elementos del proyecto formativo.
- Se valora el grado de adecuación del diseño y organización de la acción formativa.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se aplica un procedimiento de evaluación del desarrollo de la acción formativa.

- Se evalúa al grupo de participantes teniendo en cuenta los datos del proceso de seguimiento.
- Se valora la pertinencia, utilidad y adecuación de la ejecución metodológica.
- Se valora la pertinencia, utilidad y adecuación de infraestructuras y recursos materiales.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se aplica un procedimiento de evaluación de los resultados de la acción formativa.

- Se valoran el grado de interés, motivación y relación del grupo de participantes.
- Se valora el grado de asimilación de informaciones, habilidades y actitudes del grupo de participantes en relación con los objetivos de aprendizaje.
- Se valora el grado de aplicación en situaciones reales de informaciones, habilidades y actitudes aprendidas por el grupo de participantes.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Valoración del cumplimiento de los criterios:

.....

.....

.....

3.3.4. FASE 4: EFECTOS

Satisfacción

Resultados

Aprendizaje

Resultados

Memoria

Producto



3.3. Fichas de Autoevaluación





SATISFACCIÓN

Si No

Los agentes implicados denotan interés continuado en el desarrollo de la Acción Formativa.

- Se verifica en el 75% del alumnado puntualidad en la asistencia, mejorando los mínimos establecidos en el acuerdo normativo.
- Se verifica regularidad en la asistencia, mejorando los mínimos establecidos en el acuerdo normativo.
- Se cumplen los acuerdos y plazos organizativos.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

El grupo de participantes comparten el planteamiento de la acción formativa.

- Cada participante acepta los objetivos de la acción formativa.
- El grupo de participantes puede tomar decisiones durante el desarrollo de la acción formativa, con opciones de operar cambios en el diseño y organización de la misma.
- Al menos el 75% del alumnado valora que el desarrollo de la acción formativa responde a sus expectativas.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Los agentes implicados experimentan proyección afectiva y relacional positiva.

- Se verifican situaciones positivas de relación informal extraformativas.
- El grupo de participantes buscan o promueven espacios de encuentro a posteriori de la acción formativa.
- No se verifica conflictividad grupal, o ésta se supera positivamente.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Valoración del cumplimiento de los criterios:

.....

.....

.....



APRENDIZAJE

		Si	No
Se constata aprendizaje actitudinal, a lo largo del proceso formativo, verificable desde el seguimiento presencial.	- Se observa en el 75% del alumnado la evolución o refuerzo de sus habilidades sociales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Se observa evolución en la eficacia del trabajo colectivo, a lo largo del proceso formativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Se observa en el 50% del alumnado iniciativas que facilitan el desarrollo de la acción formativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se constata aprendizaje cognitivo, a lo largo del proceso formativo, verificable desde el seguimiento presencial.	- Se observa que el 75% del alumnado es capaz de relacionar los contenidos de la acción formativa con su propia experiencia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Se verifica que el 75% del alumnado es capaz de aplicar los conocimientos adquiridos a través de instrucciones directas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Se verifica que el 75% del alumnado es capaz de inducir / inferir contenidos del currículo a través del trabajo práctico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se constata aprendizaje procedimental, a lo largo del proceso formativo, verificable desde el seguimiento presencial.	- Se observa en el 75% del alumnado el cumplimiento de los acuerdos procedimentales de la acción formativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Se observa en el 75% del alumnado la evolución o refuerzo en las habilidades establecidas en el currículo de la acción formativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Se observa en el 75% del alumnado la habilidad de dar respuestas procedimentales originales ante situaciones dadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Valoración del cumplimiento de los criterios:

.....

.....

.....



MEMORIA

Si No

La Memoria es un documento escrito que refleja el análisis de los aspectos más relevantes de la acción formativa realizada.

- La memoria contiene un apartado destinado a describir los aspectos más relevantes de la acción formativa realizada.
- La memoria contiene un apartado destinado a valorar los aspectos más relevantes de la acción formativa realizada.
- La memoria contiene un apartado destinado a facilitar la toma de decisiones posteriores a la realización de la acción formativa.

La memoria refleja los resultados obtenidos en la fase teórico – práctica de la acción formativa y/u orienta el seguimiento de su transferencia.

- La memoria refleja el grado de satisfacción que la fase teórico – práctica de la acción formativa genera en los participantes directos.
- La memoria refleja el grado de aprendizaje obtenido por el alumnado en la fase teórico práctica de la acción formativa realizada.
- La memoria orienta el proceso de seguimiento a partir del final de la fase teórico- práctica de la acción formativa realizada.

La memoria atiende a un sistema de planificación básico.

- La memoria es elaborada por la persona o personas que hayan hecho el seguimiento de la acción formativa.
- La memoria es elaborada y entregada en un período de tiempo no superior a 75 días posteriores a la finalización de la fase Teórico – práctica de la acción formativa.
- La memoria es elaborada tomando como fuente los datos recogidos documentalente en los procesos de seguimiento y evaluación de la acción formativa.

Valoración del cumplimiento de los criterios:

.....

.....

.....

3.3.5. FASE 5: TRANSFERENCIA

Transferencia

Resultado

Seguimiento de Transferencia

Procedimiento

Evaluación de Transferencia

Procedimiento

Sistema de Seguimiento de Transferencia

Producto

Sistema de evaluación de Transferencia

Producto

Informe de Transferencia

Producto





TRANSFERENCIA

Si No

Se constata transferencia actitudinal, por parte del alumnado, en su entorno de trabajo/actuación, posteriormente a la acción formativa.

- El 50% del alumnado valora haber mejorado sus actitudes para el desempeño de la tarea en el entorno de trabajo/actuación.
- El 50% de los alumnos percibe una mejora en la comunicación con los agentes de su entorno de trabajo/actuación.
- El 50% de los alumnos puede identificar situaciones reales en su desempeño en las que constata el desarrollo o refuerzo de sus actitudes.

Se constata transferencia cognitiva, por parte del alumnado, en su entorno de trabajo/actuación, posteriormente a la acción formativa.

- El 50% del alumnado valora haber mejorado su competencia cognitiva para el desempeño en el entorno de trabajo/actuación.
- El 50% de los alumnos percibe una retroalimentación positiva del entorno en relación con la aplicación de los conocimientos adquiridos.
- El 50% de los alumnos puede identificar situaciones reales en su desempeño en las que ha aplicado satisfactoriamente los conocimientos adquiridos.

Se constata transferencia procedimental, por parte del alumnado, en su entorno de trabajo/actuación, posteriormente a la acción formativa.

- El 50% del alumnado valora haber mejorado su competencia procedimental para el desempeño en el entorno de trabajo/actuación.
- El 50% de los alumnos percibe una retroalimentación positiva en el entorno en relación con la aplicación de las habilidades adquiridas.
- El 50% de los alumnos puede identificar situaciones reales en su desempeño en las que ha aplicado satisfactoriamente las habilidades adquiridas.

Valoración del cumplimiento de los criterios:

.....

.....

.....



SEGUIMIENTO DE TRANSFERENCIA

		Si	No
Se aplica un procedimiento de seguimiento para constatar transferencia actitudinal, por parte del alumnado, en su entorno de trabajo/actuación, posteriormente a la acción formativa.	- Se aplica un seguimiento de transferencia para recoger información sobre la mejora de las actitudes del alumnado en el desempeño de su tarea en el entorno de trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Se aplica un seguimiento de transferencia para recoger información sobre la evolución de retroalimentación en la comunicación con los agentes del entorno de trabajo/actuación del alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Se aplica un seguimiento de transferencia para recoger información sobre las situaciones reales en las que se desarrollan las actitudes del alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se aplica un procedimiento de seguimiento para constatar transferencia cognitiva, por parte del alumnado, en su entorno de trabajo/actuación, posteriormente a la acción formativa.	- Se aplica un seguimiento de transferencia para recoger información sobre la competencia cognitiva en el desempeño de la tarea en el entorno de trabajo/actuación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Se aplica un seguimiento de transferencia para recoger información sobre la retroalimentación del entorno en relación con la aplicación de los conocimientos adquiridos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Se aplica un seguimiento de transferencia para recoger información sobre la aplicación de los conocimientos adquiridos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se aplica un procedimiento de seguimiento para constatar transferencia procedimental, por parte del alumnado, en su entorno de trabajo/actuación, posteriormente a la acción formativa.	- Se aplica un seguimiento de transferencia para recoger información sobre la competencia procedimental para el desempeño de la tarea en el entorno de trabajo/actuación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Se aplica un seguimiento de transferencia para recoger información sobre retroalimentación del entorno en relación con la aplicación de las habilidades adquiridas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Se aplica un seguimiento de transferencia para recoger información sobre la aplicación de las habilidades adquiridas en situaciones reales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Valoración del cumplimiento de los criterios:

.....

.....



EVALUACIÓN DE TRANSFERENCIA

Si No

Se evalúa la consecución de transferencia actitudinal, por parte del alumnado, en su entorno de trabajo/actuación, posteriormente a la acción formativa.

- Se evalúa la consecución de las actitudes del alumnado en el desempeño de su tarea en el entorno de trabajo.
- Se evalúa la evolución de la retroalimentación en la comunicación con los agentes del entorno de trabajo/actuación del alumnado.
- Se evalúa la consecución de las actitudes desarrolladas por el alumnado en situaciones reales.

Se evalúa la consecución de transferencia cognitiva, por parte del alumnado, en su entorno de trabajo/actuación, posteriormente a la acción formativa.

- Se evalúa la consecución de competencia cognitiva en el desempeño de la tarea en el entorno de trabajo/actuación.
- Se evalúa el tipo de retroalimentación del entorno en relación con la aplicación de los conocimientos adquiridos.
- Se evalúa la aplicación de los conocimientos adquiridos.

Se evalúa la consecución de transferencia procedimental, por parte del alumnado, en su entorno de trabajo/actuación, posteriormente a la acción formativa.

- Se evalúa la competencia procedimental para el desempeño de la tarea en el entorno de trabajo/actuación.
- Se evalúa el tipo de retroalimentación del entorno en relación con la aplicación de las habilidades adquiridas.
- Se evalúa la aplicación de las habilidades adquiridas en situaciones reales.

Valoración del cumplimiento de los criterios:

.....

.....

.....



SISTEMA DE SEGUIMIENTO DE TRANSFERENCIA

		Si	No
Queda definido un procedimiento de seguimiento para constatar transferencia actitudinal, por parte del alumnado, en su entorno de trabajo/actuación, posteriormente a la acción formativa.	- Quedan definidos momentos, criterios y técnicas para recoger información sobre la mejora de las actitudes del alumnado en el desempeño de su tarea en el entorno de trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Quedan definidos momentos, criterios y técnicas para recoger información sobre la evolución de retroalimentación en la comunicación con los agentes del entorno de trabajo/actuación del alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Quedan definidos momentos, criterios y técnicas para recoger información sobre las situaciones reales en las que se desarrollan las actitudes del alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Queda definido un procedimiento de seguimiento para constatar transferencia cognitiva, por parte del alumnado, en su entorno de trabajo/actuación, posteriormente a la acción formativa.	- Quedan definidos momentos, criterios y técnicas para recoger información sobre la competencia cognitiva en el desempeño de la tarea en el entorno de trabajo/actuación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Quedan definidos momentos, criterios y técnicas para recoger información sobre la retroalimentación del entorno en relación con la aplicación de los conocimientos adquiridos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Quedan definidos momentos, criterios y técnicas para recoger información sobre la aplicación de los conocimientos adquiridos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Queda definido un procedimiento de seguimiento para constatar transferencia procedimental, por parte del alumnado, en su entorno de trabajo/actuación, posteriormente a la acción formativa.	- Quedan definidos momentos, criterios y técnicas para recoger información sobre la competencia procedimental para el desempeño de la tarea en el entorno de trabajo/actuación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Quedan definidos momentos, criterios y técnicas para recoger información sobre retroalimentación del entorno en relación con la aplicación de las habilidades adquiridas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- Quedan definidos momentos, criterios y técnicas para recoger información sobre la aplicación de las habilidades adquiridas en situaciones reales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Valoración del cumplimiento de los criterios:

.....



SISTEMA DE EVALUACIÓN DE TRANSFERENCIA

Si No

Queda definido un procedimiento de evaluación sobre la consecución de transferencia actitudinal, por parte del alumnado, en su entorno de trabajo/actuación, posteriormente a la acción formativa.

- Quedan definidos momentos, criterios y técnicas para evaluar la consecución de las actitudes del alumnado en el desempeño de su tarea en el entorno de trabajo.
- Quedan definidos momentos, criterios y técnicas para evaluar la evolución de la retroalimentación en la comunicación con los agentes del entorno de trabajo/actuación del alumnado.
- Quedan definidos momentos, criterios y técnicas para evaluar la consecución de las actitudes desarrolladas del alumnado en situaciones reales.

Queda definido un procedimiento de evaluación sobre la consecución de transferencia cognitiva, por parte del alumnado, en su entorno de trabajo/actuación, posteriormente a la acción formativa.

- Quedan definidos momentos, criterios y técnicas para evaluar la consecución de competencia cognitiva en el desempeño de la tarea en el entorno de trabajo/actuación.
- Quedan definidos momentos, criterios y técnicas para evaluar el tipo de retroalimentación del entorno en relación con la aplicación de los conocimientos adquiridos.
- Quedan definidos momentos, criterios y técnicas para evaluar la aplicación de los conocimientos adquiridos.

Queda definido un procedimiento de evaluación sobre la consecución de transferencia procedimental, por parte del alumnado, en su entorno de trabajo/actuación, posteriormente a la acción formativa.

- Quedan definidos momentos, criterios y técnicas para evaluar la competencia procedimental para el desempeño de la tarea en el entorno de trabajo/actuación.
- Quedan definidos momentos, criterios y técnicas para evaluar el tipo de retroalimentación del entorno en relación con la aplicación de las habilidades adquiridas.
- Quedan definidos momentos, criterios y técnicas para evaluar la aplicación de las habilidades adquiridas en situaciones reales.

Valoración del cumplimiento de los criterios:

.....



INFORME DE TRANSFERENCIA

		Si	No
El informe de transferencia es un documento escrito que analiza la puesta en práctica de los aprendizajes adquiridos en la Acción Formativa.	- El informe de transferencia contiene un apartado destinado a describir situaciones concretas de aplicación de los aprendizajes adquiridos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- El informe de transferencia contiene un apartado destinado a valorar la aplicación de los aprendizajes adquiridos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- El informe de transferencia contiene un apartado destinado a facilitar la toma de decisiones posteriores al proceso de transferencia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El informe de transferencia recoge un análisis de la aplicabilidad real de los aprendizajes adquiridos en la Acción Formativa.	- El informe de transferencia interpreta en qué medida son aplicables en la práctica los aprendizajes adquiridos en la acción formativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- El informe de transferencia interpreta la rentabilidad práctica de los aprendizajes adquiridos en la acción formativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- El informe de transferencia interpreta cuales son los condicionantes principales para la aplicabilidad de los aprendizajes adquiridos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El informe de transferencia atiende a un sistema de planificación básica.	- El informe de transferencia es elaborado por la persona o personas que hayan hecho el seguimiento de la transferencia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- El informe de transferencia es elaborado y entregado en un período de tiempo no superior a 75 días posteriores a la finalización del proceso de transferencia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- El informe de transferencia es elaborado tomando como fuente los datos recogidos documentalente en los procesos de seguimiento y evaluación de la transferencia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Valoración del cumplimiento de los criterios:

.....

.....

.....



3.4. DESARROLLO DEL PROCEDIMIENTO “EJECUCIÓN METODOLÓGICA”

Dentro del ámbito de la animación sociocultural, desde la perspectiva de la educación no-formal, se consideran especialmente importantes los

aspectos metodológicos en la construcción de una acción formativa. En este sentido, aportamos las siguientes fichas que analizan cuatro criterios

fundamentales de la metodología a partir de diversas experiencias educativas.



EJECUCIÓN METODOLÓGICA : PARTICIPATIVA

Si No

Se potencia la participación responsable de las personas que componen el grupo.

- Los trabajos del curso provocan que cada participante deba aportar al grupo su experiencia y visión sobre el contenido a tratar.
- Se identifican y explicitan procesos grupales (logros, dificultades,...) relacionándolos con la responsabilidad que tiene el grupo en ellos.
- Las decisiones que afectan al grupo se toman prioritariamente por consenso

 Se garantizan espacios que faciliten una participación flexible y plural.

- Se articulan diferentes espacios y formas de trabajo para dar cabida a los distintos estilos personales de los participantes.
- El espacio formativo permite al alumnado exponer sus ideas sea cual sea su nivel de profundidad o posición ideológica.
- Se destaca y refuerza explícitamente la utilidad de todas las aportaciones que se realicen en el grupo de los participantes.

 Se utilizan técnicas participativas y de dinamización grupal

- Las técnicas se utilizan como un medio para el aprendizaje colectivo y no como un fin en sí mismas.
- Las técnicas se aplican acompañadas de una reflexión grupal de la que se extraen conclusiones.
- La aplicación de la técnica propicia un equilibrio entre la participación grupal y la intervención de los formadores.

Valoración del cumplimiento de los criterios:

.....

.....

.....



EJECUCIÓN METODOLÓGICA: CONSTRUCCIÓN GRUPAL DEL APRENDIZAJE

Si No

Se trabajan los contenidos con actividades y/o tareas que potencian la construcción grupal del aprendizaje.

- Se utilizan actividades que desarrollan todos los niveles de interacción: trabajo individual, en subgrupos y trabajo en plenario con el equipo docente y coordinador.
- Se presentan temas a trabajar a través de preguntas y/o problemas, retos, etc., además de a través de exposiciones.
- Se realizan las actuaciones necesarias para que las producciones grupales en las sesiones sean el resultado de la reflexión y debate a partir de la interacción comunicativa del grupo participante.

La construcción grupal del aprendizaje está basada en procesos de interacción grupal.

- Se potencia la comunicación entre el alumnado incidiendo en la escucha activa.
- Se trabaja el funcionamiento socio-afectivo grupal (clima, cohesión,...) de modo que permita a las personas centrarse en la tarea de manera eficaz.
- Se provoca que los participantes contrasten su punto de vista con el de los otros para construir su propio conocimiento.

Los formadores y formadoras adoptan un papel de orientación y complementación en el proceso de construcción grupal.

- Las personas formadoras realizan una devolución a partir de las aportaciones grupales (con el objeto de resumir, concretar, evaluar, esquematizar, relacionar, sistematizar, seleccionar, reforzar y/o ampliar las ideas expuestas).
- Se devuelven al grupo preguntas que realiza el alumnado como recurso para la reflexión y la construcción grupal.
- Las personas formadoras en las sesiones reorientan el diálogo y la interacción grupal hacia el objetivo de aprendizaje que se esté trabajando.

Valoración del cumplimiento de los criterios:

.....

.....



EJECUCIÓN METODOLÓGICA: SIGNIFICATIVIDAD Y ADAPTACIÓN

Si No

El desarrollo de los contenidos en la acción formativa se adapta a las capacidades y potencialidades individuales y grupales de los participantes.	<ul style="list-style-type: none"> - El grado de profundización y concreción de cada contenido se ajusta a las necesidades, demandas y potencialidades de los participantes. - Se realizan actividades para activar conocimientos previos y/o recordar lo trabajado en sesiones anteriores. - Los nuevos contenidos se relacionan y apoyan en los aprendizajes anteriores. 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Las sesiones formativas se adaptan al momento o etapa del desarrollo del grupo.	<ul style="list-style-type: none"> - El momento y la etapa del grupo se contempla con objeto de ajustar procedimentalmente el diseño y ejecución de las sesiones formativas. - Se orienta hacia la autonomía grupal (el grupo interviene y guía su propio proceso formativo) en función de la madurez y experiencia formativa y práctica del alumnado. - Se aprovechan las crisis grupales como oportunidad de aprendizaje, redefiniendo y revisando normas y acuerdos. 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Los aspectos y forma en que se trabaja favorecen la motivación intrínseca hacia el aprendizaje de los y las participantes	<ul style="list-style-type: none"> - Se reconoce y/o refuerza el proceso de cada participante y del grupo tanto como el resultado obtenido (consecución de las metas). - Se realizan las actuaciones necesarias para que cada participante y el grupo analice y valore su propio desarrollo en la acción formativa. - Se trabaja para que las personas participantes encuentren sentido y otorguen valor a los aprendizajes, explicitando su conexión con los móviles iniciales, con la realidad, y con el resto de los aprendizajes. 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Valoración del cumplimiento de los criterios:

.....

.....

.....



EJECUCIÓN METODOLÓGICA: DESDE Y PARA LA PRÁCTICA

Si No

Se parte de la experiencia de las personas participantes.

- La experiencia práctica de las personas participantes se contempla como punto de partida en la evolución de su aprendizaje.
- Se utiliza principalmente un proceso de aprendizaje inductivo en el cual se parte de los aspectos más concretos y prácticos para alcanzar los más generales y teóricos.
- Se relaciona la experiencia de las personas participantes con los contenidos de la acción formativa.

Se realizan ensayos simulados en el espacio formativo de puesta en práctica de aprendizajes.

- Se presentan situaciones simuladas en el espacio formativo que permiten mostrar la adquisición de conceptos relacionados con los objetivos.
- Se presentan situaciones simuladas en el espacio formativo que permiten mostrar la adquisición de actitudes relacionadas con los objetivos.
- Se presentan situaciones simuladas en el espacio formativo que permiten entrenar habilidades relacionadas con los objetivos.

Existe una vinculación estrecha con la realidad sobre la que se pretende actuar.

- Se relacionan los conceptos, actitudes y habilidades trabajados con las necesidades de la práctica real acorde con la temática de la acción formativa.
- Se facilitan, refuerzan y orientan las iniciativas de participación social que surgen en el grupo.
- Se aporta la suficiente información y se facilita el contacto con otros recursos sociales comunitarios relacionados con la temática de la acción formativa.

Valoración del cumplimiento de los criterios:

.....

.....

.....

4. Glosario

1. *mmmmmm*
2. *www*
3. *www*

**CAPACIDAD:**

Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, que se pueden adquirir, que posibilitan un desempeño adecuado de una tarea o función.

COMPETENCIA:

Conjunto de capacidades que caracterizan el desempeño adecuado de una tarea o función.

CONDICIONANTES DE LA ACCIÓN FORMATIVA:

Todos aquellos aspectos materiales, personales y temporales que configuran una acción formativa específica

CONSTRUCCIÓN ACTIVA DEL APRENDIZAJE:

La forma de aprender en la que el sujeto reelabora sus esquemas de conocimiento integrando los nuevos contenidos; supone una actitud activa y motivada del propio aprendiz.

CRITERIO DE CALIDAD:

Expresión de las características y cualidades que se esperan de un producto, de un servicio o de su proceso de producción. Algunas de estas características y cualidades se pueden distinguir fácilmente, mientras que otras requieren una explicitación del criterio (se dirá que un proceso es flexible cuando...)

IMPACTO:

Los efectos a medio o largo plazo que se producen a consecuencia de un proceso de formación.

INDICADOR DE CALIDAD:

Concreción que refleja las medidas necesarias para establecer la existencia y el grado de presencia o verificación de un criterio de calidad. Proporciona una información significativa prueba o señal del criterio de calidad buscado. El indicador de calidad tiene que ser representativo del criterio de calidad, objetivo y observable.

MATERIALES DIDÁCTICOS:

Herramientas y objetos útiles, elementos con soporte material que facilitan y concretan la mediación del formador/a entre participantes y contenidos de aprendizaje: documentaciones, elaboraciones informáticas, libros, fichas, etc.

**MOMENTO GRUPAL:**

Se refiere a la etapa o fase en la que se encuentra el grupo formativo y que se define en función de la experiencia (grado de interacción, confianza, clima grupal, lenguaje común compartido, etc.) que se haya alcanzado.

OBJETIVOS ACTITUDINALES:

Meta que se espera conseguir con relación al aprendizaje de actitudes, normas y valores.

OBJETIVOS COGNOSCITIVOS:

Meta que se espera conseguir con relación al aprendizaje de hechos, conceptos, datos y principios.

OBJETIVOS PROCEDIMENTALES:

Meta que se espera conseguir con relación al aprendizaje de estrategias, habilidades y procedimientos.

POSICIÓN SOCIO-AFECTIVA DEL INDIVIDUO:

Hace referencia al entramado y a la calidad de las relaciones que mantiene un sujeto con los distintos agentes implicados en una acción formativa determinada.

PROCESO DE TRANSFERENCIA:

Es el tiempo determinado para evaluar la aplicación en un contexto real, de los conocimientos adquiridos en el proceso formativo.

RECURSOS DIDÁCTICOS:

Elementos que facilitan la mediación de los/as formadores/as entre participantes y contenidos de aprendizaje; incluye materiales didácticos, técnicas y dinámicas, habilidades de comunicación, etc.

TRANSFERENCIA:

Grado de aplicación en contextos reales de los aprendizajes adquiridos por un sujeto en una acción formativa.

5. Anexos





5.1 CRITERIOS DE CALIDAD PARA LA EDUCACIÓN NO-FORMAL

1. FINES DE LA EDUCACIÓN SOCIOCULTURAL NO-FORMAL: IMPLICACIÓN EN EL ENTORNO.

La educación no-formal tiene que facilitar el acceso a redes y recursos sociales, el desarrollo de itinerarios de integración y dinamización social, y dotar de herramientas para la transformación de las condiciones de vida de la población y su implicación en la toma de decisiones.

2. FINES DE LA EDUCACIÓN SOCIOCULTURAL NO-FORMAL: APRENDIZAJE PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL CONTEXTO.

Tiene que garantizar la construcción de aprendizajes significativos dentro de su contexto, que capaciten en el análisis y transformación del mismo.

3. FINES DE LA EDUCACIÓN SOCIOCULTURAL NO-FORMAL: LA EDUCACIÓN EN VALORES.

Debe desarrollar una educación sobre valores de justicia, solidaridad, igualdad, paz, libertad, corresponsabilidad y tolerancia, a través del desarrollo de las capacidades, personales y grupales necesarias.

4. ANÁLISIS DE NECESIDADES Y OBJETIVOS FORMATIVOS.

La definición de objetivos de la formación se realiza a partir del análisis crítico de la realidad, del análisis de necesidades sociales concretas y del grupo de personas al que se dirige la formación, consensuando lo más ampliamente posible dichos objetivos.



5. CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN.

Los contenidos tienen que elaborarse de manera que los participantes sean capaces de reconocer y relacionar conceptos, desarrollar habilidades y actitudes que les permitan el análisis y transformación de su propia realidad.

6. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS.

El método debe basarse en el enunciado y desarrollo de principios metodológicos:

El grupo como unidad de formación. Partir de las experiencias. Formación activa. Formación en procesos de participación. Formación en y para la crítica. Formación para la construcción de valores. Formación que garantice la práctica de lo que se pretende aprender. Formación basada en la interacción comunicativa.

7. UTILIZACIÓN QUE SE HACE DEL MÉTODO.

El método debe ser flexible, configurándose en función del grupo y de la realidad en la que se inserta la formación, pero sin perder la coherencia en relación a nuestros principios metodológicos.

8. EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN.

La evaluación debe permitir el análisis continuo de las capacidades (habilidades, actitudes y conocimientos) personales de cara a la mejora de las mismas para garantizar el aprendizaje.

Así mismo debe permitir el análisis de los procesos formativos para el logro de dichos aprendizajes.



9. PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA FORMACIÓN.

La planificación de la formación debe actualizarse e interactuar con las dinámicas sociales.

Debe estar estructurada pero, al mismo tiempo ser lo suficientemente flexible como para tener capacidad de adaptación a una realidad cambiante.

10. EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LA FORMACIÓN.

La validación de la formación debe desarrollarse analizando su eficacia y eficiencia, analizando los efectos que produce en la práctica, en el grado de dinamización social, en el grado de cambio que imprime en el contexto (evaluación del impacto de la formación).

11. ORGANIZACIÓN DE LAS ENTIDADES FORMATIVAS.

La organización de las entidades formativas debe ser coherente con los valores y principios metodológicos que pretende desarrollar, tanto en la estructura (modelos de acciones formativas, tiempos y espacios de formación, gestión de recursos, etc.) como en su funcionamiento real.

12. LAS Y LOS FORMADORAS/ES.

Las/os formadoras/es deben basar su trabajo en la experiencia práctica sistematizada acerca del ámbito asociativo y de intervención social, los conocimientos correspondientes, así como el manejo de técnicas didácticas.

Requiere mantener un reciclaje permanente.



13. RECURSOS MATERIALES.

Partiendo de los recursos necesarios para llevar a cabo en condiciones óptimas la formación, se deben generar, desarrollar e intercambiar nuevos recursos materiales y didácticos.

14. FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN.

La educación no-formal debe explorar, investigar y probar nuevas formas y contenidos de aprendizaje, y rescatar aquellos que pueden haber quedado relegados.



5.2 MODELOS DE GESTIÓN DE LA CALIDAD

La evolución del concepto de calidad y de sus mecanismos de gestión, ha propiciado la creación de modelos que permiten implantar la calidad de forma estructurada y mejorar la organización de todo tipo de procesos productivos, promoviendo al mismo tiempo el nacimiento de organizaciones orientadas específicamente a este fin. Ya desde principios del siglo XX comienza a manifestarse la preocupación de los ingenieros por una normativa industrial, como demuestra la existencia en el Reino Unido del **Engineering Standards Comité**, ya en 1901.

Los primeros referentes concretos aparecen vinculados al concepto de aseguramiento de la calidad, concretándose en el establecimiento de normas y estándares que hacen plenamente explícitas determinadas especificaciones para asegurar la calidad en los procesos de producción. En 1935 se crea la norma **British Standard 600** para regular la aceptación de muestras de materiales de entrada, y poco tiempo después aparece la norteamericana Z-1 Standar, para el control de materiales militares.

Como ya se comentó, las necesidades productivas y logísticas de la segunda guerra mundial dispararon las necesidades de control y estandarización. A la conclusión de la contienda surgen nuevas organizaciones dedicadas a la mejora y aseguramiento de la calidad. En 1946 nacen la **American Society Quality Control (ASCQ)** y la **Union of Japanese Scientists and Engineers (UJSE)**. Ambas asociaciones han desarrollado un papel muy relevante como motor de cambios en la gestión de calidad en sus respectivos países, influyendo en el resto del mundo desarrollado. También en 1946 se crea la **International Standards Organización (ISO)**, con sede en Ginebra, para promover normas, es decir, estándares comunes, en la industria, el comercio y las comunicaciones. ISO comienza su actividad normalizadora y actualmente forman parte de esta organización más de 90 países.



Un modelo es un referente de actuación ante el reto de la calidad. No la garantiza, pero permite establecer un punto de partida fundamentado en el análisis y unas metas a alcanzar, proporcionando ciertas pautas para cubrir el trayecto de mejora entre la situación actual y la deseable. Los modelos más conocidos, y que a continuación expondremos brevemente, tienen en general los mismos principios. Sus diferencias y singularidades son resultantes del momento y el origen para el que se construyen, así como la mentalidad y propósito de las entidades y organizaciones que los propugnan. Cada modelo tiene en cuenta referencias de los anteriores, y se singulariza a partir de las aportaciones técnicas y las experiencias de quienes han trabajado en ellos. La evolución de las tendencias marca la evolución de los modelos y la aparición de otros nuevos, como pueda ser el paso del concepto de aseguramiento de la calidad a la de calidad total.



EL MODELO DE LAS NORMAS ISO 9000

¿Qué es la "normalización" y qué es, más concretamente, una "norma"? Podemos entender por normalización la actividad que pretende establecer un proceso por el cual se unifican criterios respecto a determinadas materias y se posibilita la utilización de un lenguaje común en un campo de actividad concreto. Por su parte ISO define una norma como:

"especificación técnica, accesible al público, establecida con la cooperación y el consenso o la aprobación general de todas las partes interesadas, basada en los resultados conjuntos de la ciencia, la tecnología y la experiencia, que tiene por objetivo el beneficio óptimo de la comunidad y que ha sido aprobada por un organismo cualificado a nivel regional, nacional o internacional."

En 1985, la entonces Comunidad Económica Europea, emite una resolución por la que insta a los organismos de estandarización a crear una normativa que asegure la calidad de los productos, servicios, sistemas y procesos que facilite los procesos de convergencia técnica en los distintos países que constituirán la futura Unión Europea. En 1987 el

Comité Europeo de Normalización (CEU) crea las normas ISO 9000 orientadas en el concepto de aseguramiento de la calidad. La norma ISO 8402-87 (UNE 66001-88) define el aseguramiento de la calidad como:

"El conjunto de acciones planificadas y sistemáticas que son necesarias para proporcionar la confianza adecuada de que un producto o servicio va a satisfacer los requisitos dados sobre calidad".

Las normas internacionales llevan la clave ISO, las europeas EN (European Norm) y UNE (Una Norma Española) es la clave en el estado español. Frecuentemente se incluyen las tres al ser versiones de la misma norma (UNE/EN/ISO). La signación de normas es distinta en cada país, y en España la equivalencia ISO 9000 es UNE 66900. La entidad que representa oficialmente a ISO en España es la Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR), encargándose de editar las normas ISO en nuestro país y asumiendo las competencias de normalización y certificación.



ISO 9000 nace como un modelo de aseguramiento de la calidad -no de calidad total-basado en el cumplimiento de 20 criterios en función mediante la verificación de especificaciones de norma. La revisión y reedición de normas llevada a cabo en 1994 para subsanar las limitaciones y deficiencias detectadas en la aplicación del modelo ya ha introducido algunos elementos de mejora orientados al concepto de calidad total (como la necesidad de acciones preventivas o la importancia del cliente). Posteriores revisiones (ISO 9000/2000) han reducido los 20 criterios iniciales a 8:

1. Objeto y campo de aplicación
2. Normas para consulta
3. Términos y definiciones
4. Requisitos del sistema de gestión de calidad
5. Responsabilidad de la dirección
6. Gestión de los recursos
7. Realización del producto y del servicio
8. Medida, análisis y mejora

Una mayor puntualización del contenido y operativización de la normativa ISO 9000 es algo que excede de largo las posibilidades de este documento, que quiere ser consecuente con ciertas evidentes necesidades de síntesis .

Las normas ISO 9000, aunque están impulsadas desde la Unión Europea, son normas con vigencia y validez universal, siendo asumidas y aceptadas como propias en la mayoría de los países. La certificación es accesible para todas las entidades que lo soliciten a través de las respectivas organizaciones de control -como es en España AENOR-, lo que hace que las instituciones certificables sean, en principio, ilimitadas, a diferencia de otros modelos de calidad que sólo conceden varios premios o galardones al año.

Las normas se hicieron para el sector industrial, y su adaptación al sector servicios no ha dejado de resultar compleja y problemática. Aún así ya existen en nuestro país centros y departamentos de formación certificados con ISO 9000. La certificación se está convirtiendo en una exigencia cada vez más extendida que las organizaciones tienden a asumir, ya que el requisito de estar certificado supone una clara garantía para las entidades, así como para sus proveedores y destinatarios.



EL MODELO DEL PREMIO DEMING

El premio Deming fue establecido en 1951 por la UJSE para empresas japonesas, internacionalizándose en 1984. Es por tanto el primer modelo en referenciarse como tal, y originalmente se ha basado en la aplicación de métodos estadísticos de control de calidad -concepto ya superado-, aunque contemplando unos altos componentes de satisfacción del cliente y calidad del servicio. Asimismo una parte esencial de su planteamiento es la idea de mejora continua en la que participan todos los empleados.

El premio Deming tiene un carácter anual en tres categorías. A saber: personas individuales-directivos de empresas-, aplicaciones en pequeñas empresas y divisiones autónomas de grandes empresas y control de calidad para industrias. Se establecen diferentes criterios, según categorías, para la adjudicación de los premios. Enumeramos a guisa de muestra los diez criterios establecidos para la segunda categoría, obviando los procedimientos de valoración de los mismos.

- Política de la institución
- La organización y sus operaciones
- Educación y Difusión
- Recogida de información, comunicación y su utilización
- Análisis
- Estandarización
- Gestión (control)
- Aseguramiento de la calidad
- Efectos (resultados)
- Planes futuros (planificación)



EL MODELO DEL PREMIO BALDRIGE

El premio Baldrige nace en 1987 en Estados Unidos como iniciativa gubernamental para impulsar la implantación de la TQM (Total Quality Magement), o gestión de calidad total en empresas norteamericanas, y ha supuesto un importante estímulo a la autoevaluación. Es concedido por el Departamento de Comercio y el Instituto Nacional de Estándares y Tecnología de los EEUU, con colaboración del sector privado, a empresas norteamericanas y con ánimo de lucro, en tres categorías: empresas industriales, de servicios y pequeñas empresas (<500 trabajadores).

El modelo utiliza siete criterios, para cada uno de los cuales se establece una valoración en puntos, y desde los que se trata de objetivar la observancia a 11 valores centrales que definen la esencia del modelo, y que han experimentado alguna modificación con el transcurso del tiempo. Los resumimos en el siguiente cuadro.

VALORES CENTRALES

- Calidad basada en el cliente
- Liderazgo
- Mejora y aprendizaje organizativo
- Participación y desarrollo 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

CRITERIOS DE ADJUDICACIÓN

- Liderazgo 150 puntos
- Información y análisis 75 puntos
- Planificación estratégica 75 puntos
- Gestión de los procesos 150 puntos
- Recursos humanos 150 puntos
- Resultados de actividad 100 puntos
- Satisfacción de clientes 300 puntos



EL MODELO EFQM

Es el premio y modelo europeo, desarrollado por la European Foundation for Quality Management (EFQM), entidad creada en 1.988 por catorce empresas europeas líderes de sectores industriales y de servicios. En la actualidad cuenta con más de quinientos socios, auspiciando la creación de otros modelos y premios en Europa. En 1991 se hizo la primera convocatoria, concediéndose el primer premio en 1.992. Pueden acceder a él empresas lucrativas y organizaciones públicas con una implantación en Europa de al menos cinco años.

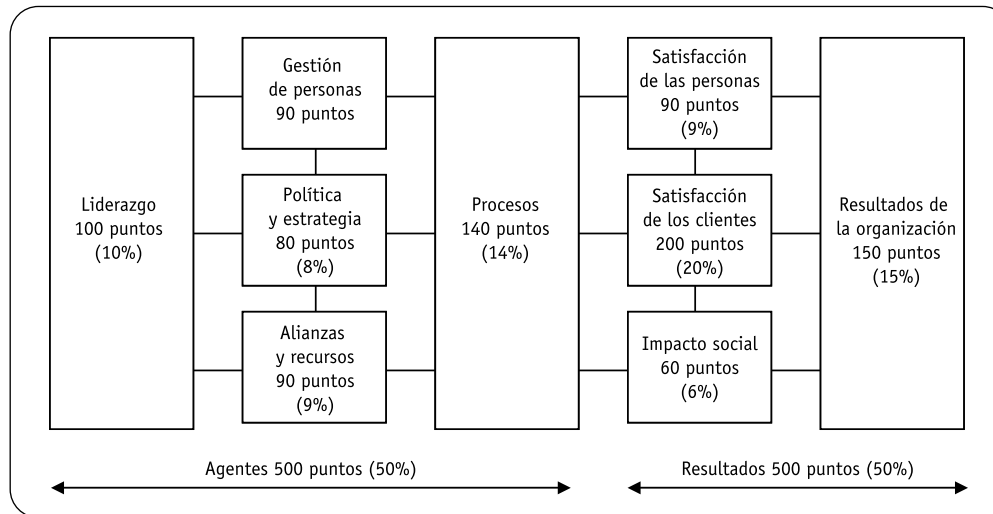
El modelo EFQM, desarrollado en el planteamiento de calidad total, utiliza nueve criterios. Cinco de ellos agrupados con la denominación de facilitadores o agentes, y los cuatro restantes bajo la de resultados. Cada criterio tiene una magnitud específica, pero sus sumatorios quedan distribuidos al 50% entre los dos grupos. La enumeración, agrupación y relación de estos nueve criterios, así como su cuantificación para la medida de aplicación del modelo queda reflejada en el siguiente gráfico.

Pese a que el esquema representa como un proceso lineal la relación entre facilitadores y resultados, quedan de manifiesto las conexiones existentes entre los elementos comunes. Así por ejemplo la satisfacción de las personas está vinculada a los procesos, pero también a los resultados.



El modelo EFQM ha experimentado un proceso de mejoras desde su formulación. En 1.997 apareció una versión española para la educación realizada conjuntamente por la Confederación Española de Centros de Enseñanza y el Club de Gestión de Calidad, a fin de propugnar la aplicación del modelo a centros de enseñanza no universitarios. En 1.998 el Ministerio de Educación Y Cultura publicitó una nueva adaptación para centros públicos. El modelo está utilizándose actualmente en centros públicos y privados españoles.

De hecho, es el modelo que desde la Comunidad de Madrid está utilizando la Dirección General de Calidad de los Servicios.





EL MODELO RUECA

En 1995 un grupo de nueve universidades europeas e iberoamericanas constituyen la Red Universitaria de Evaluación de la Calidad (RUECA) iniciando así un trabajo de más de dos años de colaboración universitaria en el que que participarían once universidades más con el objetivo de diseñar un modelo de autoevaluación para la educación superior basado en la calidad total.

El modelo RUECA se contextualiza específicamente en el ámbito de la educación superior, al margen de los criterios y vocabulario utilizados en los sectores comercial e industrial, que habían venido capitalizando la mayoría de las iniciativas en evaluación y gestión de la calidad. El entorno de referencia va a ser la formación e investigación académica; a diferencia de los tres modelos anteriores, no responde a la concesión de un premio sino como una herramienta de mejora de las instituciones de formación superior.

Se proponen siete variables -o grandes criterios- y veintidós criterios de calidad -o subcriterios-. El planteamiento guarda cierta analogía con los modelos europeos y norteamericano, pero se distingue en la forma de analizar la estructura institucional, utilizando variables de diseño organizativo. Las siete variables serían:

- Interacción con el entorno
- Cultura institucional
- Estrategias de calidad
- Arquitectura/diseño organizacional
- Procesos y recursos
- Programas institucionales
- Personas



El modelo RUECA contempla como variable crucial la interacción con el entorno, destacando la importancia de la conexión de las instituciones universitarias con su contexto social. Sin embargo, no contempla el liderazgo, de sustancial relevancia en otros modelos. También destaca como variable los programas institucionales, componente relevante de la dinámica académica, e inexistente en los otros modelos. También la medida de los efectos aparece singularizada, estableciendo valoraciones por separado en cuanto a la satisfacción de los implicados, el valor percibido de la formación por parte de éstos, el impacto social y el desarrollo interno de la institución.

Otra peculiaridad del modelo es el establecimiento de una escala de medida en tres niveles: implantación del sistema de calidad, aplicación del sistema y efectos que produce. El sentido de esta escala es la carencia generalizada de sistemas de calidad en el sector educativo, que impide la obtención de valoraciones significativas durante las fases iniciales de implantación del modelo.

Escuela Pública de Animación y Educación en el Tiempo Libre Infantil y Juvenil.

Títulos de la colección "Cuadernos de Formación:

Nº 1. Una experiencia de formación-acción

Villanueva del Pardillo: Programa de formación y asesoramiento para la intervención con jóvenes en situación de riesgo.

Díez, M. y Hernández, O.

Dirección General de Juventud, Consejería de Educación, Comunidad de Madrid, 2000

Nº 2. Análisis de la realidad local

Propuestas de trabajo para técnicos/as de Juventud y mediadores/as.

Escudero, J. y Cercadillo, M.

Dirección General de Juventud, Consejería de Educación, Comunidad de Madrid, 2000

Nº 3. Internet, desde los municipios

Análisis de los servicios y usos de internet en centros municipales de Juventud de la región de Madrid

García, C., Leyva, B. y grupo de trabajo "Jóvenes en Internet"

Dirección General de Juventud, Consejería de Educación, Comunidad de Madrid, 2000

Nº 4. Trabajo desde la educación no formal con preadolescentes

Experiencias en municipios de la comunidad de Madrid

Correa, S., Jaramillo, C., Martínez, A., Suárez, M. y Escudero, J.

Dirección General de Juventud, Consejería de Educación, Comunidad de Madrid, 2001

Nº 5. Análisis y evaluación del grupo formativo

La experiencia de un curso de monitoras y monitores de tiempo libre en San Sebastián de los Reyes

Leyva, B.

Dirección General de Juventud, Consejería de Educación, Comunidad de Madrid, 2002

Nº 6. La participación de los y las jóvenes en el ámbito local. Retos y propuestas

Comunicaciones a las Jornadas sobre Participación Local y Juventud

(Valdemorillo, diciembre de 2000)

Ander-Egg, E., Marchioni, M. y Otros

Dirección General de Juventud, Consejería de Educación, Comunidad de Madrid, 2003

Nº 7. FORBAS (Formación Básica con Asociaciones)

Un programa de apoyo al asociacionismo de base

González, J.R.

Dirección General de Juventud, Consejería de Educación, Comunidad de Madrid, 2003

Nº 8. Más allá de lo local

Comunicaciones a las Jornadas sobre Coordinación Intermunicipal - X Encuentro de Técnicos de Juventud

(Leganés, enero de 2003)

Dirección General de Juventud, Consejería de Educación, Comunidad de Madrid, 2004

**Escuela Pública de Animación y Educación
en el Tiempo Libre Infantil y Juvenil**

**Paseo de la Castellana 101, 2ª planta
28046 Madrid**

TEL: 91 598 00 97

FAX: 91 555 69 07

escueladeanimacion@madrid.org

www.madrid.org/escueladeanimacion



Dirección General de Juventud
CONSEJERIA DE EDUCACION

Comunidad de Madrid

