



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE LA PRESIDENCIA

INAP

INSTITUTO NACIONAL DE
ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

Manual de Metodologías formativas



Manual de

Metodologías formativas

índice

introducción	6
1. ¿qué son las habilidades?	6
2. tipos de habilidades	7
3. habilidades y formación	7
4. las habilidades como capacidades orientadas a la acción	7
5. habilidades para el desarrollo de la iniciativa personal y el trabajo en equipo	8
6. conclusiones	9

capítulo 1

herramientas metodológicas	10
1. lección magistral	10
a) definición	10
b) características	10
c) valoración	10
d) recursos y disposición del aula	10
e) otros recursos tecnológicos	11
f) indicación de la lección magistral en función de la acción formativa	11
g) documentos para la aplicación práctica de esta herramienta	11
g1) preparación de la lección magistral	12
g2) desarrollo de la lección magistral	12
g3) evaluación de un curso impartido mediante el método de la lección magistral	13
g4) documentación para los alumnos	15
2. casos prácticos	16
a) definición	16
b) recursos y disposición del aula	16
c) biblioteca de casos del inap	16
d) indicación del método del caso en función de la acción formativa	17
e) documentos para la aplicación práctica de esta herramienta	17
e1) empleo de casos como metodología formativa	18
e2) preparación de casos	20
e3) caso “la nueva policía de nueva york”	20
e4) guía didáctica: “la nueva policía de nueva york: notas para el profesor”	51
e5) caso: dreams equity	53
e6) guía de estudio para el caso dreams equity	56

3. role playing	57
a) definición.	57
b) valoración de esta herramienta	57
c) recursos y disposición del aula	58
d) indicación del método del role playing en función de la acción formativa	58
e) documentos para la aplicación práctica de esta herramienta	58
e1) desarrollo de un role playing	58
a) preparación e instrucciones previas	58
b) diseño y escenificación de las situaciones laborales	59
c) asignación de roles	59
e2) explotación formativa de la experiencia.	60
4. simuladores	60
a) definición	60
b) empleo de los simuladores en una acción formativa	60
c) interacción entre los participantes.	60
d) explotación formativa de la experiencia	61
e) recursos técnicos	61
f) desarrollo de simuladores propios	61
g) documentos para la aplicación práctica de esta herramienta	62
5. outdoor training	63
a) definición	63
b) preparación y desarrollo de una sesión de outdoor training	63
c) interacción entre los participantes.	63
d) explotación formativa de la experiencia	63
e) recursos materiales y elección de los emplazamientos	64
f) normas de seguridad y garantías previas	64
g) documentos para la aplicación práctica de esta herramienta	64
6. formación a través de la utilización de las nuevas tecnologías	65
a) presentación	65
b) roles en la formación on line	66
c) diseño de la formación	66
d) estructura de los programas	67
e) evaluación y seguimiento	70
e1) dinámica de los foros	70
e2) dinámica de los chats.	71
7. formación a través de herramientas audiovisuales	71
a) definición	71
b) materiales audiovisuales útiles para la formación	71
c) recursos técnicos	72
d) desarrollo de productos audiovisuales propios.	72
e) indicación de los recursos audiovisuales en función de la acción formativa	72

f)	documentos para la aplicación práctica de esta herramienta .	73
f1)	selección y empleo de materiales audiovisuales en acciones formativas	73
f2)	gestión de derechos sobre los materiales empleados .	73

capítulo 2

sistemas de evaluación	74
a) la evaluación dentro del proceso formativo	74
b) criterios de evaluación de los participantes en acciones formativas .	74
c) evaluación de los formadores	76
d) evaluación de los recursos	77
e) información adicional	78

capítulo 3

formación de formadores	79
a) necesidad de la formación para los formadores	79
b) tipos de formación	79
c) procedimientos para mejorar la formación de formadores . . .	79
d) documentos para la aplicación práctica de acciones de formación para formadores	80
d1) elaboración de un plan de formación de formadores. . . .	80
d2) programa para una acción formativa para formadores . . .	81

introducción

Las Administraciones Públicas han dedicado esfuerzos crecientes, durante los últimos años, al desarrollo de quienes forman sus diferentes organizaciones, hasta el punto de incorporar algunas de las prácticas más innovadoras en gestión de personas. Este hecho, reconocido por muchos profesionales de los Recursos Humanos, admite explicaciones de diversa índole. Se alude, en ocasiones, a la creciente complejidad de las tareas que deben abordar los empleados públicos. Otras veces, se destaca el hecho de que la estabilidad laboral de los funcionarios obliga a una gestión más sofisticada de las personas: en efecto, las mejoras que en otro tipo de organizaciones se podrían afrontar mediante una rotación de personal, aquí exigen una acción inteligente para renovar pautas de comportamiento profesional a través de procedimientos más imaginativos. Cuando no se puede mejorar mediante el cambio de personas, se impone hacerlo mediante el cambio en las personas. Sin embargo, últimamente se pone el énfasis en los nuevos retos a los que deben hacer frente las Administraciones Públicas, en el contexto de una sociedad crecientemente exigente con los servicios que recibe, tanto en el ámbito público como en el privado.

Algunas de las prácticas que desde hace años resultan familiares en numerosas Administraciones están inspiradas en lo que ha venido a denominarse **Gestión por competencias**¹. Se trata de un modelo muy estudiado en la literatura sobre Gestión.

El modelo de Gestión por competencias cobra especial importancia en contextos dinámicos, en los que las personas deben desarrollar capacidades adaptativas para hacer frente a retos profesionales cambiantes. En un escenario de tareas repetitivas y mecánicas, basta con un correcto adiestramiento. La formación puede limitarse a la transmisión de unas instrucciones precisas para la correcta ejecución de un proceso. Este paradigma de trabajo monótono y de formación como proceso de capacitación para una tarea ha sido ya ampliamente superado en las Administraciones Públicas. Las personas, por encima de los procesos, se convierten en el factor clave de la calidad del servicio. Del mismo modo que muchas políticas públicas ponen el foco en la satisfacción de las expectativas y necesidades de la sociedad (ciudadanos), las técnicas de gestión subrayan la importancia del desarrollo de las personas (empleados públicos).

1. En este manual se utilizará preferentemente el término “habilidades”, en vez de “competencias”, que en el contexto de las Administraciones Públicas puede adquirir un significado específico.

Estos cambios introducen orientaciones útiles en el modo de entender el papel de la formación. En esta introducción describiremos las aportaciones de este modelo de gestión a las políticas de formación.

1. ¿qué son las habilidades?

De una manera muy genérica, entendemos por habilidades:

- Un conjunto de características **individuales**.
- Manifestadas a través de **comportamientos objetivos y observables**.
- Que propician entre quienes las adquieren un **desempeño profesional excelente**.

Por su carácter objetivo, son susceptibles de ser medidas de un modo fiable. Se convierten, de este modo, en una herramienta de gestión, ya que no se limitan a ser simples descriptores del modo de ser de una persona, sino que ponen el énfasis en el modo de trabajar y en los resultados obtenidos. La principal aportación del modelo es la relación causal que establece entre la adquisición de determinadas capacidades y el desempeño real de los empleados públicos.

Las habilidades se clasifican de diferentes maneras. Algunos autores las designan como:

- Conocimientos (lo que alguien **sabe**).
- Destrezas (lo que **sabe hacer**).
- Actitudes (lo que **quiere hacer**).

Esta distinción no clasifica realmente las habilidades sino que describe los elementos que confluyen habitualmente en cada una de ellas. Por ejemplo, saber algo (tener un conocimiento), es condición necesaria para comportarse de un determinado modo, pero no implica necesariamente que el individuo se vaya a comportar así. Alguien puede asimilar a la perfección los contenidos de un curso sobre “Gestión del tiempo”, y continuar con un empleo deficiente de este recurso. Podríamos decir, por tanto, que en cada habilidad hay un componente de conocimiento, otro de experiencia (destreza) y otro de voluntad (actitud). Es precisamente la conjunción de los tres la que da lugar a comportamientos observables y habituales.

2. tipos de habilidades

La segmentación de las habilidades en categorías permite diferenciar las acciones formativas según las capacidades que pretendan desarrollar. Este Manual propone metodologías preferentes en función del tipo de habilidades a las que se dirige cada curso.

A efectos de este Manual, distinguiremos entre:

- **Habilidades clave:** no son específicas de un puesto de trabajo en particular pero resultan muy convenientes, de forma genérica, para personas que desempeñan su actividad como empleados públicos. Definen la cualificación básica para el trabajo en puestos de la Administración, en el marco de una sociedad basada en el conocimiento y que se caracteriza por una creciente interconexión.
- **Habilidades de gestión:** tampoco se identifican plenamente con unos puestos determinados, pero tienen que ver con las tareas que requieren capacidad de comunicación, iniciativa, trabajo en equipo, toma de decisiones, resolución de problemas, etc.
- **Habilidades técnicas:** son específicas de un puesto de trabajo. Suelen referirse a los conocimientos necesarios para el desempeño de una determinada actividad y a la capacidad de aplicarlos de una manera eficiente.

3. habilidades y formación

En este contexto, **la formación** juega un papel crítico, pues es la principal palanca de la que se dispone para el desarrollo de habilidades. Una formación así entendida adquiere dimensiones que la hacen mucho más atractiva, tanto para el que la diseña y la imparte, como para el que la recibe. Más allá de un simple proceso de transmisión de conocimientos, la formación se nos presenta como una herramienta de transformación personal a través de la adquisición efectiva y verificable de una nueva capacidad.

Entre otras consecuencias de este nuevo enfoque, podríamos decir gráficamente que la formación **sale del aula**. Es un proceso que comienza con acciones convencionales, como la impartición de un curso, pero sigue adelante hasta la consolidación de una competencia que mejora de modo observable el desempeño de la persona.

La formación así entendida requiere de más recursos que los destinados a un simple proceso de adiestramiento, e implica activamente a personas que no necesariamente están integradas en un Departamento de Formación. La evaluación de una acción formativa no se realiza sólo en función de lo que ocurre *in situ*, ni del grado de satisfacción de los participantes. El criterio de valoración es la adquisición

de unas cualidades objetivas, observables y estables por parte de quienes intervienen en el proceso. Cualidades, por otra parte, que tienen una incidencia también verificable, en los niveles de desempeño o en la consecución de determinados objetivos.

Paradójicamente, en un modelo de gestión por habilidades el mejor formador no es necesariamente el más brillante, ni siquiera el que tenga más conocimientos sobre la materia (aunque es necesario el dominio de los temas tratados). De hecho, la práctica demuestra que existen extraordinarios formadores que mejoran su actividad gracias a una cualidad poco relacionada habitualmente con su actividad: son humildes. Saben que lo importante en el proceso no es la imagen que ellos ofrezcan, sino el cambio que se lleve a cabo entre los participantes en la acción formativa. Asumen que los protagonistas de la acción son quienes le escuchan, no quien adopta una posición central. Desde este punto de vista, la valoración que recibe un formador al finalizar un curso tiene un valor que debe ser contrastado con los efectos observables en las personas que han participado en él. Podría darse el caso de una sesión formativa bien valorada, por la brillantez de una exposición, pero que luego produzca un efecto pasajero o no suficientemente profundo.

En resumen, se podría afirmar que la formación, en una organización gestionada por habilidades, es una actividad crítica para la implantación del modelo, y su correcto diseño se muestra como una de sus más sólidas garantías de éxito.

4. las habilidades como capacidades orientadas a la acción

Lo característico de una formación por habilidades es que está netamente orientada a la acción, a través de una transformación de las capacidades de las personas. Sin detenernos en el debate académico sobre el impacto de una actividad formativa en el modo de comportarse y de trabajar de una persona, podemos mencionar alguna de las propuestas clásicas que inspiran muchas de las teorías actuales. En el ser humano, explica Aristóteles, hay un conjunto de pautas de comportamiento estables y difícilmente modificables (primera naturaleza, según su terminología), pero los individuos son capaces de transformar el conjunto de su capacidad operativa a través de rasgos adquiridos, que se consolidan en lo que él denomina la segunda naturaleza. Dicho de otro modo, cada uno es, en parte, **lo que es** (aquello que no podemos modificar y que condiciona nuestros comportamientos y reacciones), pero también es **lo que aspira a ser**, en la medida en que modela sus pautas de comportamiento, de acuerdo con un procedimiento deliberado y consciente.

Las habilidades (en terminología aristotélica, los hábitos) son el proceso de autoconstrucción personal. En las personas, hay una base invariable, junto a un alto margen de modificación en los comportamientos adquiridos. Esta propuesta sale al paso de la confusión entre hábito o competencia (respuesta flexible) y rutina (pauta de comportamiento mecánica, útil para la realización de tareas repetitivas). El siguiente cuadro expresa las diferencias fundamentales entre los dos conceptos:

Adiestramiento en rutinas	Formación en habilidades (hábitos)
Orientado a mejoras en el proceso	Orientada a mejoras en el empleado público
Adecuado para marcos cerrados o estables	Adecuada para marcos abiertos y dinámicos
Indicada para provocar respuestas predecibles	Indicada para estimular respuestas adecuadas en situaciones impredecibles
Provoca reacciones automáticas	Induce comportamientos deliberados
Validez circunscrita a la vigencia del proceso	Validez prolongada, aunque se modifiquen los procesos
“Desechable” (resulta obsoleto en el momento en que la rutina es superada)	“Renovable” (una habilidad puede ser reaprovechable en diferentes situaciones)
Sistema rígido	Sistema adaptable

Esta distinción abre unas perspectivas novedosas en el terreno de la formación. La impartición de un curso no crea un hábito, pero un plan de formación bien diseñado supone un refuerzo de extraordinario valor para facilitar el desarrollo de los hábitos. Las organizaciones que se han propuesto mejorar las capacidades de sus miembros mediante el recurso (entre otros medios) a una formación de estas características comparten algunos rasgos comunes:

1. Convicción de que las personas podemos cambiar. Frente a planteamientos deterministas, que encasillan a las personas y que consideran inamovibles sus pautas de comportamiento, la metodología aquí propuesta confía en la capacidad de mejora de la gente, mediante la creación de unas condiciones adecuadas y —por supuesto— con el complemento imprescindible del esfuerzo personal.
2. Convicción de que la mejora en el servicio que prestan las Administraciones Públicas se apoya en la mejora de las personas.
3. Capacidad de abordar una estrategia formativa a medio y largo plazo. Las habilidades no se improvisan. Requieren tiempo. La inversión en desarrollo de habilidades aporta ventajas **sostenibles** pues fundamenta los cambios de la organización en una mejora de las personas.

5. habilidades para el desarrollo de la iniciativa personal y el trabajo en equipo

La diversidad de situaciones a las que debe enfrentarse un empleado público pone de manifiesto la insuficiencia de una metodología formativa basada sólo en el adiestramiento para procesos estandarizados. De hecho, en muchas ocasiones lo que se valora de su trabajo es la capacidad de hacer frente a incidencias. En esas situaciones, debe movilizar sus habilidades para resolver los retos que plantean estas eventualidades, y la iniciativa aparece como una capacidad clave.

La formación se plantea entonces como un proceso que enfrenta a las personas a situaciones ante las que deben tomar decisiones, dentro del marco normativo al que se refiera la tarea que desempeñan. Tan importante es que conozcan los límites dentro de los cuales se debe desarrollar su trabajo, para que nunca los traspasen, como ayudarles a que se desenvuelvan dentro de esos límites de forma que presten el mejor servicio.

Muchas de las metodologías descritas en este Manual tienen como objetivo precisamente a la transmisión de orientaciones para una resolución de incidencias sólo parcialmente previstas y ante las que los empleados públicos deben actuar con el margen de iniciativa que admita su puesto de trabajo. Este objetivo requiere un tipo de formación acti-

va, en la que los participantes asuman cuotas crecientes de protagonismo.

Por otra parte, la calidad de las interacciones entre el equipo que atiende una misma tarea tiene un impacto decisivo en la calidad del servicio. La formación que describe este Manual pone el énfasis en la capacidad de comunicación y sugiere como procedimientos habituales el trabajo en equipo y la exposición razonada de sus conclusiones, sobre todo en acciones formativas en las que participan empleados públicos con más experiencia o responsabilidad. Particularmente en estos casos, los participantes asumen un doble rol: alumnos de una actividad dirigida por un formador, y formadores de sus propios compañeros de curso a través de la interacción entre ellos.

6. conclusiones

1. El desarrollo de habilidades en las Administraciones Públicas supone un enfoque global que afecta, de modo coordinado y coherente, a todos los procesos asociados a la función de Recursos Humanos.
2. El desarrollo de habilidades afecta especialmente a la formación, ya que rechaza las prácticas tradicionales de un modelo mecanicista, completamente ajeno a las características de una Administración moderna. En ese contexto, la formación era un simple adiestramiento, la transmisión de unas instrucciones necesarias para la realización de una tarea repetitiva. Un proceso formativo era asimilable a lo que hoy conocemos como la programación de un dispositivo electrónico (introducción de instrucciones y pautas de respuesta antes estímulos estandarizados) o al correcto diseño de una pieza que debe desempeñar una función determinada en un mecanismo.
3. Esta tarea comienza por la definición del perfil de habilidades necesarias para el desempeño de una tarea (generalmente, no sólo repetitiva) y facilita los recursos para que la persona desarrolle esa capacidad. La formación es ahora entendida como un desarrollo de la persona, no como un simple ajuste del recurso.
4. Al introducir el concepto de hábito, se da un paso más y se aborda la cuestión desde una perspectiva emi-

nentemente práctica. Mediante un profundo análisis del modo en que los seres humanos adquirimos y modificamos nuestras pautas de comportamiento, la reflexión sobre los hábitos pretende consolidar en las personas unas tendencias y unas capacidades estables que faciliten un desempeño extraordinario.

5. La formación para el desarrollo de los hábitos pone el énfasis en los procesos formativos, entendidos no sólo como una transmisión de conocimientos, sino como un itinerario que culmina en la incorporación efectiva y en la interiorización estable de un patrón de conducta.
6. Desde esta perspectiva, la formación orientada al desarrollo de hábitos no es una actividad que se desarrolle sólo en el aula. Los formadores que emplean este modelo acompañan a los miembros de la organización en un proceso de transformación personal, y les ayudan a consolidar el cambio en su actividad profesional.
7. La formación así entendida es un proceso activo por parte de los sujetos que la reciben. Es preciso un alto grado de implicación, pues no basta con lo que estas personas escuchen, ni siquiera con el hecho de que comprendan los mensajes que se les transmiten, sino que deben esforzarse modo práctico en la mejora de su labor a través de la adquisición de hábitos.
8. La formación es una tarea que trasciende el ámbito de un departamento en particular y pasa a convertirse en un objetivo transversal y estratégico del conjunto de la organización.
9. Esta formación comienza frecuentemente con actividades de carácter colectivo, pero culmina en ocasiones en un proceso de asistencia personalizada.
10. Esta formación prepara a los miembros de la organización para hacer frente a retos futuros y les dota de unas capacidades adaptables a escenarios cambiantes. Frente a la rutina (repetición de una pauta de conducta que tuvo éxito en el pasado, pero sin el entusiasmo de quien la afronta por primera vez), el hábito es una capacidad de la persona flexible y renovable.

1 herramientas metodológicas

1. lección magistral

A) DEFINICIÓN

La lección magistral es un procedimiento de transmisión de conocimientos basado en la exposición oral de los contenidos establecidos, por parte de un profesor cualificado en la materia.

B) CARACTERÍSTICAS

Las características principales de esta forma de exposición son:

1. Unidireccional. Los conocimientos pasan del profesor (sujeto activo) a los alumnos (sujetos pasivos).
2. Sistemática. Los contenidos están definidos de antemano, y se trata de exponerlos de una manera ordenada. La sucesión lógica de argumentos prima sobre otras consideraciones, aunque esto no obsta para que se fomente el ejercicio de reflexión por parte de los alumnos, un cierto nivel de participación activa, etc.
3. Centrada en la transmisión de contenidos, más que en el desarrollo de capacidades. De ordinario, una lección magistral tiene carácter informativo, y su finalidad es la adquisición de conocimientos por parte del alumno a través de un ejercicio de memorización.
4. Verificable mediante una prueba objetiva, como por ejemplo un examen, en la que los alumnos reproducen los conocimientos transmitidos.

C) VALORACIÓN

La lección magistral ha sido objeto de numerosas críticas, derivadas del papel pasivo que asume el alumno, de sus limitaciones para producir efectos prácticos (desarrollo de nuevas capacidades operativas por parte del alumno) y de su carácter prescindible, en la medida en que aparentemente aporta poco respecto a la lectura y estudio de los documentos que contienen la información transmitida.

Conviene observar, sin embargo, que algunas de esas limitaciones se derivan de una mala ejecución de esta metodología, y otras son consecuencia del recurso a la lección

magistral para la consecución de objetivos que, intrínsecamente, no son adecuados para esta forma de transmitir conocimientos.

Entre las ventajas de la lección magistral, se puede mencionar:

1. Es asequible y requiere escasos recursos. Muchos profesores están habituados a este método, y los alumnos conocen bien el rol que les corresponde. No requiere una preparación en los aspectos metodológicos, por lo que la sesión puede centrarse desde el primer momento en la transmisión de los conocimientos.
2. La labor del profesor supone un claro ahorro de tiempo para los alumnos, ya que previamente ha realizado una selección de los contenidos más relevantes y una síntesis ordenada de la materia.
3. Un buen profesor suele despertar un mayor interés por la materia que el que produce la lectura de una documentación. Además, está en condiciones de resolver dudas, por lo que el aprendizaje no se ve detenido en caso de que el alumno tenga dificultades para entender alguno de los contenidos. Desde este punto de vista, la eficacia de una lección magistral se mide no sólo por los conocimientos acreditados del profesor, sino también por su capacidad motivadora y por la viveza de su exposición.
4. Se trata, en definitiva, de un medio adecuado para la transmisión de conocimientos previamente definidos, ante alumnos que tienen un nivel homogéneo. Es menos adecuado cuando el propósito de la acción formativa es el desarrollo de capacidades prácticas (habilidades).

D) RECURSOS Y DISPOSICIÓN DEL AULA

1. El desarrollo de la lección magistral requiere de un aula que reúna las siguientes características:
 - a) Capacidad suficiente para el grupo que va a participar en la lección magistral.
 - b) Acústica. La lección magistral se debe escuchar bien en cualquier lugar de la sala, en un volumen adecuado y sin ecos ni acoplamientos de sonido. Si el tamaño de la sala lo exige, habrá que contar con un equi-

po de megafonía. En ese caso, convendrá contar con micrófonos fijos y móviles (de corbata), para que los conferenciantes los utilicen de acuerdo con su estilo docente.

2. Resulta indiferente la disposición del mobiliario, siempre que todos los participantes tengan una buena visión de la parte de la sala desde la que habla el profesor (estrado, atril, mesa, etc.). Las aulas estrechas y con mesas en forma de U pueden dificultar la atención, ya que los alumnos ven enfrente a otros compañeros, mientras que la voz del profesor les llega de un lado. Para este tipo de sesiones, no hay inconveniente en que las mesas sean fijas, pues de ordinario no hace falta cambiar la disposición a lo largo de la clase (grupos de trabajo, etc.).
3. Es preferible que los alumnos dispongan de silla y mesa, frente a la solución de sillas con brazo (superficie fija o plegable). La mesa permite tomar notas con más comodidad, mientras que la silla con brazos es más versátil. En una lección magistral convencional prima el primer factor sobre el segundo.
4. Identificación de los alumnos. Letreros visibles por el profesor con el nombre de cada alumno. Es útil para que se pueda dirigir a ellos de una manera personalizada y para que disponga de datos a la hora de evaluar su nivel de participación (en el caso de que se tenga en cuenta este criterio).
5. Otros elementos del aula:
 - a) Pizarra o papelógrafo
 - b) Pantalla para la proyección de presentaciones, proyector (fijo o portátil) y un ordenador en el que se ejecuta la presentación.
 - c) Ante la posibilidad de que en una lección magistral se proyecten documentos (textuales o audiovisuales) disponibles on-line, conviene que al menos alguna de las aulas disponga de conexión a Internet.
 - d) Si la lección magistral incluye la proyección de algún documento audiovisual, hay que contar también con salidas de audio a la megafonía de la sala (o a los altavoces portátiles).
 - e) Algunos conferenciantes agradecen disponer de un reloj en el aula, visible desde su posición, de forma

que puedan controlar los tiempos de su exposición sin necesidad de mirar frecuentemente su propio reloj.

6. Estos elementos son requisitos exigibles a cualquier proveedor que ofrezca instalaciones para acciones formativas del INAP.

E) OTROS RECURSOS TECNOLÓGICOS

1. El uso de otras tecnologías es descrito en el correspondiente apartado de este Manual. Para el caso específico de las lecciones magistrales, cabe apuntar que una plataforma on-line sirve, al menos, para los siguientes propósitos:
 - a) Publicación de la documentación asociada al curso.
 - b) Herramientas de valoración del curso, tanto la que el profesor realiza sobre el aprovechamiento de los alumnos (pruebas objetivas on-line, etc.) como la que éstos llevan a cabo sobre el nivel de satisfacción de sus expectativas (encuestas, etc.).
 - c) Lecciones magistrales a través de vídeo-conferencia, en el caso de cursos que son impartidos simultáneamente en varias sedes o cuando se cuenta con un conferenciante que no se puede trasladar al aula donde se celebra el curso.
 - d) Lecciones magistrales grabadas en vídeo y accesibles on-line. En este caso, se pierde la interactividad profesor-alumno, pero se gana en disponibilidad, ya que el curso puede ser seguido por diferentes personas, en diferentes emplazamientos y en diferentes momentos.

F) INDICACIÓN DE LA LECCIÓN MAGISTRAL EN FUNCIÓN DE LA ACCIÓN FORMATIVA

Esta valoración se refiere al uso exclusivo o preferente de la lección magistral en el contexto de un curso.

Para evaluar el grado de indicación, multiplicar el valor "Duración" por el de "Habilidades" y por el de "Destinatarios".

1-6 No indicado | 7-18 Escasamente indicado
19-36 Medianamente indicado | 37-64 Altamente indicado

Herramienta	Duración						Habilidades		Destinatarios		
	Menos de 18 h.	18 a 30 h.	30 a 60 h.	60 a 72 h.	72 a 200 h.	Más de 200 h.	Técnicas	Gestión	Directivos	Mandos intermedios	Otros
Presencial	4	4	3	2	2	1	3	1	2	3	3
Vídeo-conferencia	4	2	2	1	1	1	3	1	3	2	1
Conferencia on-line	3	2	2	1	1	1	3	1	1	2	3

G) DOCUMENTOS PARA LA APLICACIÓN PRÁCTICA DE ESTA HERRAMIENTA

1. Ficha técnica para el formador: “Preparación de la lección magistral”.
2. Ficha técnica para el formador: “Desarrollo de la lección magistral”.
3. Ficha técnica para el formador: “Evaluación de un curso impartido mediante el método de la lección magistral”.
4. Ficha técnica para el formador: “Documentación para los alumnos”.

G1) Preparación de la lección magistral

La eficacia de una lección magistral, como de toda acción formativa, depende de una cuidadosa preparación, incluso en el caso de conferenciantes con larga experiencia. El dominio de un temario puede producir una cierta relación que lleva a la rutina y que es advertida por los alumnos.

Entre los elementos característicos de una buena preparación cabe citar:

1. Fijar los objetivos: el propósito de una lección magistral tiene que ver con la exposición de unos contenidos, **en el marco de un proceso de aprendizaje**. La pregunta previa a toda clase es: ¿qué quiero que los alumnos sepan al final? La cuestión sobre los conocimientos que tiene el conferenciante es importante, pero su dominio de la materia es un simple medio para la consecución de ese fin.
2. Conocer las **características de los asistentes**. Es preciso adaptar la exposición de contenidos a los conocimientos previos, expectativas y necesidades de los alumnos.
3. **Actualización de contenidos**. Si se ha impartido esa materia en otras ocasiones, conviene preguntarse: ¿dispongo de ejemplos renovados?, ¿se ha producido algún cambio legislativo que afecte a este asunto?, ¿hay nuevas referencias bibliográficas de interés? Salvo excepciones, la repetición exacta de una sesión impartida con anterioridad es una práctica desaconsejable.
4. **Comprobación de los recursos**. Para evitar distracciones en el comienzo de la lección, conviene revisar con antelación si los recursos funcionan adecuadamente: presentación cargada en el PC, proyector, rotuladores o tiza, micrófono y amplificador, etc.

G2) Desarrollo de la lección magistral

El desarrollo de la lección depende de las características de la materia impartida y del modo de trabajo del propio conferenciante. En todo caso, se recomienda prestar atención a los siguientes elementos:

1. **Presentación del ponente**. Puede correr a cargo del coordinador del curso, o del propio conferenciante. Tiene un doble propósito: personalizar la acción formativa y acreditar la cualificación del profesor. Debe ser breve: no se trata de una exposición pormenorizada de su curriculum vitae, sino de las experiencias profesionales que le acreditan como experto en la materia de la que se trate. Es una manera de despertar el interés de los alumnos, pues éstos generalmente prestan más atención a los conocimientos adquiridos por experiencia, que a la recopilación académica de una información.
2. **Presentación de los objetivos**, del tema y de las reglas de juego. También de un modo breve. Es el momento de introducir los contenidos que van a ser desarrollados, exponer el plan previsto (en caso de que el curso tenga una duración de varios días), explicar los aspectos metodológicos, dar pautas sobre la participación de los alumnos (en qué momentos y bajo qué condiciones deben intervenir) y describir con precisión los procedimientos de evaluación, si es el caso.
3. **Desarrollo del tema**. Se realiza bajo fórmulas diferentes, en función del tipo de contenidos y del estilo personal del conferenciante. Sin embargo, conviene seguir unas recomendaciones generales:
 - a) **Orden**. Presentación de los contenidos en una sucesión lógica. Conviene que los alumnos tengan claro el hilo conductor de la sesión. Si el temario se desarrolla en varias sesiones, vale la pena realizar un breve resumen al comienzo de cada lección magistral, para que los asistentes sitúen la explicación en el contexto del desarrollo argumental completo.
 - b) **Claridad**. Es mejor asentar las ideas fundamentales que dedicar el tiempo a una presentación erudita de cuestiones especializadas, más propias de una discusión de expertos. Mediante preguntas formuladas a los asistentes, se puede verificar el nivel de comprensión de los contenidos clave.
 - c) **Uso de presentaciones proyectadas**. Es un buen recurso para que los alumnos visualicen tanto el esquema general de la sesión como las ideas fundamentales que se exponen. Este medio nunca sustituye a la explicación oral, es sólo un soporte. Resultaría tediosa una simple lectura de lo que se proyecta en la pantalla. En una lección magistral el protagonismo recae sobre el conferenciante, no sobre lo que se proyecta. De hecho, es recomendable apagar el

proyector cuando no resulte necesario, de forma que la atención se vuelva a centrar en el profesor. También es conveniente que las diapositivas proyectadas destaquen ideas clave, y no incluyan demasiado texto. El conferenciante que utilice este recurso debe estar familiarizado con sus funcionalidades básicas: animaciones sencillas (para que las ideas vayan apareciendo de un modo secuencial, según se van explicando, y no todas de golpe y por anticipado); uso de algún dispositivo que permita pasar las diapositivas desde donde habla el conferenciante, si no tiene a mano el PC, etc.

- d) Uso de la **pizarra**, rotafolio, etc. Es menos vistoso que una presentación proyectada, pero aporta viveza, en la medida en que se crea una plena sincronía entre la explicación oral y su expresión gráfica. Es un procedimiento apto si lo permiten las condiciones del aula (en espacios grandes, no se visualiza una pizarra a partir de una cierta distancia). Según la técnica didáctica, se pueden utilizar rotuladores o tizas de colores, así como pizarras móviles.
- e) Formular **preguntas**. La interacción en una lección magistral se crea mediante las preguntas que el conferenciante formula a los asistentes, y las que éstos plantean al profesor. En el primer caso, conviene dominar algunas técnicas básicas, de forma que no queden en el aire preguntas sin respuesta en medio de incómodos silencios. Por ejemplo, antes de formular preguntas en general a los asistentes, hay que tener unas ciertas garantías de que van a ser respondidas. Para eso, se puede empezar con preguntas a un alumno en concreto. En la medida en que el grupo va entrando en la dinámica, se puede generalizar la cuestión, para que otros asistentes confirmen o discutan la aportación del primero que ha intervenido. No conviene emplear preguntas de respuesta muy simple (sí o no). Por el contrario, están muy indicadas las preguntas que dan ocasión de que el alumno explique su visión de los temas tratados a partir de su propia experiencia personal.
- f) **Responder** a las preguntas que formulan los alumnos. Es aconsejable establecer unas reglas precisas, que conviene fijar de antemano, de acuerdo con la metodología personal del profesor:
 - i. En concreto, se suele indicar si las preguntas pueden ser formuladas durante el desarrollo de la sesión, o al término de la misma. Como regla general, interesa fomentar la intervención de los alumnos durante la clase si la materia entraña una cierta complejidad y resulta conveniente asegurar, mediante sus preguntas, que comprenden los contenidos desarrollados. Por el contrario, es preferible reservar un espacio al final para las preguntas cuando lo que prima es la necesidad de desarrollar un temario amplio; en estas condicio-

nes, la interrupción frecuente de la clase podría hacer perder el hilo conductor e impedir que se cubriera la totalidad del temario.

- ii. Es importante escucharlas con atención, para que la respuesta se ajuste a la cuestión planteada. En caso de que no se conozca la respuesta, también hay que decirlo con franqueza, y si el asunto tiene importancia para el desarrollo del temario, convenirá buscar la información precisa para responder en una sesión posterior.
- iii. Si la pregunta desvía la atención del tema principal, habrá que decirlo con cortesía y respeto, sin permitir que una discusión colateral impida exponer los argumentos fundamentales del temario. La lección magistral no es un consultorio en el que los alumnos van a obtener orientaciones para afrontar situaciones particulares. Sus problemas deben ser abordados en la medida en que se trate de dificultades más o menos generalizadas. Lo que se expone en una lección magistral debe resultar útil para todos o para la mayoría, no para un grupo en particular.

g) **Timing y ritmo**. Uno de los mayores aciertos de una lección magistral consiste en acertar con el ritmo de la exposición. Se aconseja asignar previamente unos tiempos determinados a cada parte de la clase, de forma que no nos detengamos excesivamente en un asunto y luego tengamos que ir muy rápidos para completar el temario. El ritmo debe ser vivo, para evitar el aburrimiento, pero no tanto que impida la correcta comprensión de los contenidos. Es preferible ajustar los contenidos al tiempo disponible, antes que pretender cubrir un temario muy extenso a costa de una explicación demasiado acelerada.

h) **Conclusión**. Si se trata de la última sesión de un curso, conviene que sea una síntesis de los temas tratados, con especial atención a las ideas clave. Si el curso va a continuar en próximas sesiones, hay que anticipar el contenido de las nuevas lecciones, de forma que los alumnos perciban la continuidad de los contenidos.

G3) Evaluación de un curso impartido mediante el método de la lección magistral

1. Catálogo de criterios y ponderación

A la hora de diseñar un sistema de evaluación, conviene definir previamente los criterios que se van a utilizar, y comunicarlos a los alumnos al comienzo del curso. Si se utiliza más de un criterio, hay que definir (y comunicar) cuánto pondera cada uno. Por ejemplo: prueba objetiva final, 80%; asistencia y participación, 20%. En principio, es preferible que los criterios objetivos y cuantificables tengan más peso que los subjetivos y cualitativos.

2. Pruebas objetivas

Las pruebas objetivas de conocimientos se pueden realizar bajo diversos formatos:

- a) Escritas. Se trata de un ejercicio de verificación de conocimientos, a través de preguntas abiertas (temas) o en forma de respuestas de elección múltiple (test). Es un tipo de prueba adecuado cuando lo que pretende el curso es transmitir conocimientos. Sin embargo, ofrecen una información parcial cuando lo que se busca es el desarrollo de habilidades.
- b) Orales. Tienen ventajas sobre las pruebas escritas, en cuanto que permiten evaluar no sólo la adquisición de conocimientos sino también la capacidad de transmitirlos de una forma convincente a través de un discurso ordenado. También permiten la interacción entre docente y alumno, a través de preguntas que sirven para tener una idea aún más precisa del aprendizaje que se ha llevado a cabo. Su principal inconveniente se deriva de la dedicación que requiere. Además, si la prueba es realizada por un único docente y no por un tribunal, la valoración depende del criterio subjetivo de una persona, sin posibilidad de recurrir a un soporte documental si fuera preciso contrastar esa apreciación del profesor. De hecho, es un recurso de evaluación que sólo se suele usar en cursos de larga duración, y cuando el tipo de habilidades que se desea verificar incluye la expresión oral.

3. Participación

- a) En los cursos en los que interesa desarrollar habilidades como la participación activa, la iniciativa o el trabajo en equipo, se puede incluir una valoración de este criterio, ponderado de una manera proporcionada dentro de la nota final.
- b) Conviene distinguir el criterio de participación de la simple asistencia al curso. De hecho, la asistencia puede ser un criterio negativo de evaluación, en la medida en que se establezca el número de clases a las que se debe asistir para que se considere realizado el curso. La participación es un criterio positivo, pues refleja y número y la calidad de las intervenciones de un participante a lo largo del curso.
- c) La asistencia debe ser controlada a través de una hoja de firmas, o procedimiento similar. En ningún caso resulta recomendable que sea el docente quien realice directamente ese control, algo que sería más propio de un entorno escolar. No hay inconveniente, por el contrario, en que el profesor pase lista para ir conociendo mejor a los alumnos, pues en ese caso la lista es un procedimiento informativo, no de control.

- d) Si el curso, por sus contenidos y objetivos, reclama una cierta participación de los asistentes, es recomendable que el formador cuente previamente con una lista que incluya alguna información básica sobre los alumnos, y si es posible una foto de cada uno, de forma que pueda orientar las sesiones de acuerdo con el perfil de los participantes. Además, a la hora de evaluar la participación será más fácil que asocie la imagen de cada alumno a su nombre.
- e) Resulta también muy útil que los alumnos tengan sobre la mesa un letrero con su nombre, de modo que el formador les identifique fácilmente y pueda dirigirse a ellos de forma personalizada.
- f) En cuanto a los listados con datos de los participantes, los formadores sólo harán uso de esa información a efectos docentes y de evaluación.

4. Trabajos y actividades

- a) La evaluación mediante trabajos está indicada para cursos en los que se pretenda desarrollar habilidades relativas a la búsqueda, sistematización y conclusiones sobre documentación disponible. Es un método poco apropiado cuando lo que se pretende es la memorización de contenidos fundamentales.
- b) Al realizar el encargo, conviene fijar el plazo de acuerdo con el coordinador del curso, para asegurar que la carga de trabajo va a estar bien compensada a lo largo del programa. No hay inconveniente (al contrario) en que un programa sea exigente, pero la distribución de tareas debe estar distribuida de forma racional, a fin de facilitar el aprovechamiento.
- c) También hay que precisar el modo de envío (e-mail, copia impresa, a través de la plataforma on-line, etc.), así como los requerimientos formales y la extensión orientativa.

5. Feed-back del formador a los participantes

- a) La evaluación forma parte del proceso de aprendizaje. Por eso, resulta muy útil que los participantes reciban la mayor información posible sobre su nivel de aprovechamiento, de forma que se consoliden las habilidades desarrolladas, o se descubran áreas de mejora.
- b) En cursos que requieren una evaluación con efectos administrativos, la calificación final será de ordinario APTO o NO APTO. Esta información es poco significativa para valorar el aprovechamiento del curso, por parte del alumno.
- c) Independientemente de la calificación de APTO o NO APTO, el alumno suele tener interés en conocer la nota de los ejercicios realizados, en una escala de 0 a 10 (es

el sistema al que están habituadas las personas que han realizado sus estudios en España).

- d) En la medida en que la disponibilidad de los formadores para los cursos en los que intervienen lo permita, resulta muy útil una información más detallada sobre los aciertos o fallos en los ejercicios realizados. Puede servir el mismo documento que el alumno ha entregado, con las anotaciones oportunas.
- e) Para que el *feed-back* tenga utilidad, es recomendable que esté disponible para los participantes en el curso en un plazo máximo de diez días desde que realizaron la prueba. En otro caso, el alumno ya ha olvidado sus respuestas y una nota final de la materia los ofrece una información de escasa relevancia.
- f) La prueba objetiva simplifica la tarea del profesor, pero tiene el inconveniente de que la única información que recibe un alumno sobre el aprovechamiento del curso es una calificación cuantitativa. Por el contrario, en un sistema de evaluación continua se presentan varias oportunidades para que el alumno conozca su nivel de aprendizaje, mediante variables cuantitativas y cualitativas (comentario sobre sus trabajos o su nivel de participación, etc.).

G4) Documentación para los alumnos

La documentación que se aporta en un curso es uno de los mejores refuerzos al desarrollo de las sesiones, y tiene un claro impacto en la percepción de valor del alumno. Hay que tener en cuenta algunas consideraciones sobre la documentación:

1. **Actualizada.** Salvo excepciones, los documentos utilizados en un curso deben incluir alguna novedad sobre los distribuidos en cursos anteriores sobre esa materia, como consecuencia de los cambios legislativos, del avance en esa área de conocimiento, datos estadísticos actualizados, etc.
2. **Sintética.** Actualmente, es fácil el acceso a numerosas fuentes de información. La documentación más valiosa es la que selecciona, resume y organiza materiales accesibles pero dispersos y de desigual valor. La calidad de una documentación no se mide por el número de páginas.
3. Soportes **manejables** y respetuosos con el medio ambiente. Se realizarán copias en papel cuando sea necesario (por ejemplo, si hay que trabajar sobre esas copias, hacer anotaciones, ejercicios, etc.). Fuera de esos supuestos, es preferible recurrir a otros soportes o a plataformas *on-line*.
4. De acuerdo con la naturaleza del curso, hay que programar la **secuencia** de entrega de la documentación:
 - a) **Antes** de las lecciones magistrales, en el caso de documentos básicos que deben ser leídos previamente, para homogeneizar conocimientos entre los participantes y centrar las sesiones en cuestiones más avanzadas.
 - b) **Durante** el desarrollo de las sesiones, en el caso de documentos que vayan a ser utilizados como material de trabajo en la propia lección.
 - c) A la **conclusión** del curso, en el caso de documentos que sirven de refuerzo o de ampliación a lo expuesto en las sesiones.
5. El formador hará llegar la documentación con la debida antelación, especificando el canal a través del cual debe ser difundida (on-line, copias en papel, etc.), así como el momento de la distribución (antes de la sesión, etc.).
6. La documentación de los cursos del INAP debe ajustarse a unos formatos estandarizados, que garanticen una presentación formal de calidad, adecuada al nivel de la formación que se imparte. Entre los elementos comunes de esos formatos se debe incluir la fecha de edición, el autor y el curso en el que es utilizada. El INAP utilizará plantillas para las principales aplicaciones informáticas de presentación de documentos (Word, Power Point, etc.) que se utilizarán para dar una imagen formal homogénea. Las plantillas incluyen logos identificativos, pautas tipográficas y otros elementos de formato. En caso de que el material que se vaya a distribuir sean copias de documentos ya formateados, se mantendrá la apariencia original, y sólo se utilizará la plantilla para la página de portada.
7. Entre los documentos que se entregan al alumno cabe incluir las presentaciones utilizadas en el aula (Power Point o aplicaciones similares), pero de ordinario este material no sustituye a textos más completos y auto-explicativos. Desde el respeto a los hábitos didácticos de cada formador, el INAP recomienda hacer un uso moderado de las presentaciones, de forma que el peso de las sesiones presenciales recaiga sobre la interacción entre el profesor y los alumnos, y no sobre textos proyectados en una pantalla. Las presentaciones serán documentos de apoyo, a modo de esquema, o un recurso para destacar alguna idea o dato de particular interés. Conviene distinguir por tanto entre los textos desarrollados, que serán entregados para su lectura antes o después de las sesiones (según la metodología del curso); de las presentaciones de apoyo, que no deben recoger explicaciones muy detalladas ni textos largos.
8. Para que los documentos se centren en los aspectos esenciales del curso y no tengan una extensión excesiva, conviene incluir siempre un apartado de bibliografía y de enlaces (*links*), donde el alumno pueda encontrar otros textos complementarios o de fácil acceso. Por ejemplo, no parece oportuno incluir en la documenta-

ción el texto íntegro de una norma legal, que cualquier participante puede consultar fácilmente desde su propio ordenador.

9. Los materiales que se distribuyan en soportes digitales (plataforma de *e-learning*, *penn-drive*, CD, etc.) serán transformadas preferentemente a un formato que facilite la conservación de sus características formales y pueda ser leído en la mayoría de los ordenadores: por ejemplo, PDF (*Portable Document Format*).
10. Salvo excepciones, los derechos (y la responsabilidad) sobre los documentos distribuidos pertenecen al autor. El INAP simplemente acredita que esos materiales tienen el nivel que se exige en las actividades que organiza.
11. Es también responsabilidad del redactor del documento el reconocimiento de las fuentes utilizadas, mediante las referencias oportunas a los documentos de los que se extrae la información. Sólo se reproducirán textos o documentos audiovisuales ajenos en condiciones que respeten los correspondientes derechos de autor.

2. casos prácticos

A) DEFINICIÓN

Los casos son relatos escritos con una finalidad didáctica, sobre situaciones reales o ficticias, en las que los protagonistas deben tomar decisiones discrecionales. Su empleo está especialmente indicado cuando se pretende:

1. Fomentar la participación activa del alumno en el proceso formativo.
2. Simular las condiciones en las que se apoya nuestro aprendizaje práctico (*learning by doing*).
3. Desarrollar habilidades orientadas a la acción, a la resolución de problemas y a la toma de decisiones.
4. Personalizar el aprendizaje, por medio del estudio individual del caso.
5. Fortalecer la capacidad de hacer frente a situaciones complejas mediante el trabajo en equipo (discusión del caso por grupos).

Conviene distinguir los casos de otro tipo de ejercicios en los que también se recurre a ejemplos y descripción de situaciones. De hecho, es muy frecuente que en una lección magistral sobre un tema se refuerce la explicación mediante la concreción de unos contenidos genéricos en un hecho particular. Por ejemplo, un problema matemático no es un “caso”, aunque describa una situación; se trata de una herramienta para poner en práctica los princi-

pios de cálculo que han sido expuestos, y la solución suele ser única.

En ocasiones, a estos ejemplos se los denomina supuestos prácticos: descripción de situaciones en las que, mediante la aplicación de las normas o procedimientos establecidos, se alcanza la solución correcta. Sirven para afianzar el aprendizaje de esas normas o procedimientos, pero no para entrenar a los participantes en la toma de decisiones discrecionales.

B) RECURSOS Y DISPOSICIÓN DEL AULA

7. El desarrollo del método del caso requiere, si es posible, de salas de trabajo para las reuniones por equipos.
8. El aula en la que tiene lugar la discusión general debe estar dispuesta en forma de anfiteatro, o al menos en forma de U. Una disposición convencional, con mesas por filas, centra el protagonismo en el profesor y dificulta la interacción entre los participantes.
9. Es importante que la identificación de los participantes resulte legible a distancia, para que el formador se pueda dirigir a ellos por su nombre cuando tenga que asignar el turno de intervenciones.
10. La pizarra debe tener suficiente amplitud para tomar nota de las aportaciones de los participantes. No basta con un simple papelógrafo.

C) BIBLIOTECA DE CASOS DEL INAP

1. Los casos que el INAP apruebe para su uso en los cursos organizados por el Instituto proceden de dos fuentes:
 - a) Documentos de elaboración propia.
 - b) Cuando no se disponga de casos específicos para un determinado curso, cabe acudir a otras bibliotecas de casos y realizar el correspondiente encargo.
2. Para la elaboración de casos propios, los autores disponen de una guía (Documento E, 2).
3. Identificación de situaciones reales para la elaboración de casos:
 - a) Las personas más adecuadas para identificar situaciones susceptibles de ser descritas en un caso son empleados públicos con experiencia docente o que han prestado servicios de asesoramiento en alguna Administración Pública.

- b) También se puede obtener ideas a través de los propios cursos que organice el INAP, siempre que la metodología empleada facilite que los participantes describan situaciones en las que han intervenido.

4. Otros factores que se deben tener en cuenta a la hora de encargar la redacción de un caso:

- a) Los casos en los que se identifica a la Administración Pública en la que suceden los hechos, deben ser aprobados por sus responsables. Esto supone en la práctica un proceso de negociación. Por una parte, la información debe ser verídica, de forma que se describa una situación real. Por otra parte, cabe que alguna de las decisiones tomadas en su momento resulten discutibles y la organización afectada prefiera guardar una razonable reserva sobre esos aspectos de la realidad. Conviene hacer notar que, en el ámbito privado, muchas organizaciones desean ser objeto de un caso de estudio por parte de alguna de las Escuelas más prestigiosas. Es una herramienta de comunicación muy poderosa. Es cierto también que las Administraciones Públicas no buscan ese mismo nivel de notoriedad, pero al mismo tiempo es legítimo y beneficioso que los logros de gestión alcanzados por alguna de ellas sean compartidos. Si por las características del caso resultara inoportuno identificar a la Administración Pública afectada, se puede redactar con nombres y datos ficticios, de forma que no pueda ser reconocida.
- b) La práctica más habitual es que los autores de casos cedan los derechos a la institución formativa de la que se trate, de manera que el INAP tendría el *copyright* sobre ese material. Otra práctica muy común es incluir una cláusula de exención de responsabilidad, en la que se advierte de que el caso es un material redactado para su discusión en el aula, y no como ilustración de la gestión, adecuada o inadecuada, de una situación determinada.

5. Modos de incentivar la redacción de casos

- a) Convocatoria de concursos. El procedimiento comenzaría con la redacción de las bases. Después, habría que designar al jurado. En tercer lugar, dar la adecuada publicidad a la convocatoria. Una vez fallados los premios, tendría lugar el acto de entrega de las distinciones y se difundiría el resultado del concurso.

- b) Realización de trabajos sobre situaciones reales, en el marco de algunos de los cursos impartidos en el INAP. Si el trabajo describe hechos que puedan ser instructivos para otros cursos, a partir de ese material se puede redactar un caso

6. Catalogación y disponibilidad de los casos del INAP

- a) Los casos que el INAP apruebe para su uso en las actividades del Instituto deberán estar debidamente identificados, con un formato específico y con una referencia que permita tramitarlos en las acciones formativas en las que se utilicen.
- b) Se hará constar la fecha de edición (o de revisión, en caso de que sea actualizado por su autor) y el nombre del autor.
- c) En principio, los casos que constituyan la biblioteca de casos del INAP estarán disponibles para su uso en actividades del Instituto.
- d) En la medida en que la biblioteca alcance un suficiente nivel de madurez, se podrán establecer acuerdos con otras instituciones públicas que desarrollen actividades formativas, para la cesión de uso de este material.
- e) Cuando finalmente esta biblioteca sea reconocida como referencia en el ámbito de los casos de gestión pública, se establecerán las condiciones y los conductos para que este material sea utilizado en otras instituciones formativas, públicas y privadas, nacionales o internacionales.

D) INDICACIÓN DEL MÉTODO DEL CASO EN FUNCIÓN DE LA ACCIÓN FORMATIVA

Esta valoración se refiere al uso exclusivo o preferente del método del caso en el contexto de un curso.

Para evaluar el grado de indicación, multiplicar el valor "Duración" por el de "Habilidades" y por el de "Destinatarios".

1-6 No indicado | 7-18 Escasamente indicado
19-36 Medianamente indicado | 37-64 Altamente indicado

Herramienta	Duración						Habilidades		Destinatarios		
	Menos de 18 h.	18 a 30 h.	30 a 60 h.	60 a 72 h.	72 a 200 h.	Más de 200 h.	Técnicas	Gestión	Directivos	Mandos intermedios	Otros
Casos	1	2	3	3	4	4	1	4	4	3	2

E) DOCUMENTOS PARA LA APLICACIÓN PRÁCTICA DE ESTA HERRAMIENTA

1. Ficha técnica para el formador: “Empleo de casos como metodología formativa”
2. Ficha técnica para el redactor de casos: “Preparación de casos”.
3. Caso “La nueva policía de Nueva York” (James L. Heskett, Harvard Business School).
Se trata de un caso clásico sobre gestión pública. El contexto es diferente al de las actuales Administraciones Públicas españolas, por la distancia geográfica, cultural, legal y temporal. Sin embargo, es un ejemplo de cómo un problema puede ser abordado mediante un análisis correcto y la aplicación de las políticas públicas adecuadas.
4. “NYPD New: Using the Case with Education Administrators, Teaching Note”.
Un ejemplo de nota técnica, asociada al caso anterior. Se aportan las claves pedagógicas y un guión detallado para la discusión del caso.
5. Caso “Dreams Equity” (José Aguilar, EOI).
Describe un conflicto en el entorno de una sociedad mercantil. Es un ejemplo de cómo algunos casos de empresa pueden ser utilizados para la formación de empleados públicos, en la medida en que abordan cuestiones comunes a todo tipo de organizaciones y a comportamientos humanos. En este caso, cabe tratar asuntos como la gestión del cambio en las organizaciones, el falso conflicto entre burocracia e innovación, estilos de dirección, la gestión del compromiso, etc.
6. Guía de estudio para el caso Dreams Equity

E1) Empleo de casos como metodología formativa

1. Selección del caso

Los factores que se emplean para seleccionar un caso son:

- a) Relación de habilidades que se pretenden desarrollar en la acción formativa. Es el factor clave. El caso se encuadra en una estrategia formativa, y se trata de enfrentar a los alumnos a situaciones que les exijan la puesta en juego de determinadas capacidades.
- b) Proximidad temporal. En general, es preferible emplear casos recientes. La vigencia de un caso es muy variable. Si la acción que requiere la situación descrita está muy condicionada por las circunstancias particulares del caso —transferencia de nuevas competencias a una Administración, cambios legislativos, etc.—, probablemente quede obsoleto en el pla-

zo de unos meses. Son casos efímeros. Sin embargo, puede ocurrir que algún caso que se refiera a circunstancias pasadas pueda ser recuperado, en la medida en que quepa establecer paralelismos con situaciones presentes.

- c) Proximidad temática. En general, es preferible emplear casos que discurren en contextos similares a los de los participantes en el curso. De ordinario, el INAP empleará casos que se refieran directamente a la gestión pública. Cabe, sin embargo, que un caso de la Administración del Estado sea útil para personas que trabajan en Administraciones autonómicas o locales, y viceversa. Aún más, resulta estimulante enfrentarse a situaciones que, en parte, son similares a las que cada uno gestiona a diario, pero que bajo otros aspectos son diferentes. El objetivo del estudio de un caso no es la reproducción mimética de una pauta de acción, sino el desarrollo de capacidades que luego puedan ser aplicadas en el propio trabajo, con todos los matices que las circunstancias requieran.
2. Pautas para los alumnos, previas al trabajo con casos, sobre todo en cursos de duración prolongada en la que se vaya a emplear intensivamente este método:
 - a) Es preciso que el alumno se ponga en el papel del protagonista del caso, que comprenda sus circunstancias (nivel jerárquico, margen de maniobra, recursos disponibles, plazos, presiones en el entorno, etc.) y que piense qué haría él si se encontrara en esa situación. Un caso no es un simple ejercicio de análisis externo y atemporal; supone revivir una experiencia desde dentro.
 - b) Lo primero que debe buscar el alumno es el **problema** al que se enfrenta. Todo caso aporta datos sobre una situación (como ocurre en la vida real, en la que nos vemos sometidos a numerosas informaciones). Se trata de filtrar lo relevante y de seleccionar los hechos en los que debemos centrar la atención. De este modo el alumno desarrolla su capacidad de análisis y su habilidad para establecer prioridades. En el trabajo habitual (y en los casos) aparecen “señuelos”, distracciones de escasa importancia, que dispersan los esfuerzos. Un estudio pormenorizado de todos y cada uno de los datos que aporta el caso sería un ejercicio tedioso y poco práctico.
 - c) En segundo lugar, hay que generar **alternativas**. Es una fase en la que el alumno pone en juego su imaginación. Se hace frente así a una tendencia espontánea ante los problemas, que consiste en considerar sólo una o unas pocas líneas de acción. Es el momento de utilizar la creatividad y la innovación.
 - d) En tercer lugar, conviene determinar los **criterios de decisión**. Se evalúan las diferentes soluciones mediante la predicción de sus consecuencias (en la medi-

da en que resulte posible) y el efecto de cada una de ellas en la consecución de los objetivos de la organización. Los alumnos se habitúan a sopesar las posibles soluciones en función de sus ventajas e inconvenientes, a establecer prioridades y a tomar en cuenta los criterios económicos, sociales y —en su caso— éticos.

- e) En cuarto lugar, deben tomar una **decisión** a la vista de las consideraciones previas. Es el momento de afianzar su capacidad de decisión, conscientes de que elegir entre varias posibilidades de un modo discrecional es un acto que entraña riesgos, pero que éstos son siempre menores que el que trae consigo la inoperancia.
3. Lectura individual. El caso debe ser leído y estudiado previamente por los alumnos. Cabe distribuirlo impreso, con suficiente antelación, o ponerlo a su disposición en una plataforma de *e-learning*. El plazo mínimo recomendado para la entrega de un caso es de una semana. La eficacia de este método didáctico depende, en buena medida, del trabajo previo de los alumnos. La simple asistencia a la discusión general del caso puede tener una cierta eficacia informativa, pero aporta poco al desarrollo de habilidades individuales. Conviene dar algunas pautas para esta fase:
- a) El modo de estudiar un caso depende del estilo de trabajo de cada alumno, pero se recomienda una primera lectura del texto, para tener una visión general del caso, y una revisión más detenida en la que puedan ir dando respuesta a las preguntas clave: ¿a qué problema me enfrento?, ¿qué soluciones se me ocurren?, ¿qué criterios puedo utilizar para evaluar las alternativas?, ¿qué decisión tomo?
 - b) El tiempo estimado para este trabajo individual depende de las características del caso, pero no suele ser inferior a una hora o una hora y cuarto.
4. Trabajo por equipos. El grupo suele ser dividido en equipos de seis a ocho personas, para que discutan los casos antes de la sesión general. Siempre que sea posible, se intentará que los equipos sean homogéneos en edad y nivel jerárquico, para facilitar que todos se expresen con libertad. No hay inconveniente, más bien al contrario, en que los equipos sean heterogéneos bajo otros puntos de vista (destinos, tipos de actividad, etc.), de forma que el diálogo se enriquezca por la diversidad de puntos de vista. Si el curso es de una duración prolongada, cada equipo designará a uno de sus miembros para que actúe como coordinador. El tiempo asignado para la discusión de cada caso es de unos veinte minutos. La finalidad del trabajo por equipos no es llegar a una solución única, aceptada por todos, sino el desarrollo de las habilidades de trabajo en equipo, escucha activa y negociación.
5. Discusión general del caso. Es la parte en la que interviene directamente el formador. Su papel es la de conductor de las intervenciones de los participantes. Parte de un guión, pero va dando entrada a los alumnos para que sean ellos los que expongan sus propios puntos de vista. Debe conseguir un equilibrado control de la sesión, de forma que la discusión no se disperse o dedique demasiado tiempo a una cuestión accesorio, junto con la necesaria flexibilidad para que los alumnos sean conscientes de que son ellos quienes asumen el protagonismo. El formador anotará en la pizarra, de modo ordenado, las aportaciones más relevantes de los alumnos, de forma que al final de la sesión quede reflejado el curso que ha seguido la discusión. Sólo al término de la sesión, expondrá sus propias conclusiones sobre el caso, de acuerdo con lo que han aportado los alumnos. En muchas ocasiones, éste será el momento de revelar cómo se resolvió la situación (si no lo menciona el caso), advirtiendo de que no es necesariamente la solución única ni tal vez la mejor. Un buen indicador de que el método ha sido bien empleado es que el alumno pueda reconocer al final que su visión del caso se ha modificado, desde las primeras impresiones que obtuvo tras la lectura del texto, hasta las conclusiones a las que ha llegado tras todo el proceso. La duración de una sesión será de una hora y cuarto, aproximadamente.
6. La nota técnica, complemento del caso. Para reforzar el aprendizaje de un caso, en ocasiones se entrega una nota técnica en la que se desarrollan de forma más sistemática algunos de los contenidos tratados.
7. La guía didáctica. Algunos casos cuentan con un documento, disponible sólo para el formador, en el que se describe el modo de conducir la discusión. Esta guía resulta muy útil, sobre todo cuando va a ser utilizado por alguien distinto al autor. Si no se dispone de este documento, el formador debe elaborar su propia guía, en la que defina los objetivos del caso: qué conocimientos pretende aportar y qué habilidades puede desarrollar entre los alumnos. La guía debe incluir también algunas sugerencias sobre el orden que el formador podría seguir al plantear la discusión del caso. Por ejemplo:
- a) ¿Cuál es el problema?
 - b) ¿Es éste un problema aparente o es el problema real?
 - c) ¿Qué alternativas proponen para resolverlo?
 - d) ¿Cuáles deberían ser los criterios preferentes para tomar una decisión?
 - e) ¿Qué decisión tomarían ustedes?
- O bien:
- a) ¿Podrían describir la historia de este caso?

- b) ¿Y las características del entorno en el que esta Administración Pública desarrolla su actividad?
- c) ¿Afectan estos datos a las políticas actuales de la organización, o cabe plantear algunos cambios?
- d) En caso de que consideren oportuno introducir cambios, ¿cuáles serían los más urgentes?, ¿cómo los comunicarían a la organización y a su entorno?, ¿qué medios emplearían para que la implantación de los cambios fuera efectiva y con las menores resistencias posibles?

O cualquier otro esquema, en el que pongan el énfasis por ejemplo en los aspectos cuantitativos, etc.

El documento E.4 es un ejemplo de nota didáctica.

E2) Preparación de casos

1. Pautas para la redacción de un caso.

- a) Identificar claramente una situación que requiera una solución, no una simple historia de la Administración Pública de la que se trate. Los hechos deben tener suficiente relevancia como para que su estudio permita un adecuado nivel de aprendizaje; el relato tiene que ir más allá de lo simplemente anecdótico. Al mismo tiempo, conviene tener en cuenta que hay situaciones muy instructivas de peque-

ña envergadura, es decir, en las que no se movilizan grandes recursos económicos ni alcanzan relevancia pública. Otro equilibrio que conviene conseguir es el que existe entre un cierto nivel de complejidad (el caso no debe ser demasiado simple) y una correcta acotación de los hechos.

- b) Datos básicos de la organización: denominación (si es posible aportar los datos auténticos; en otro caso, la denominación ficticia), tipo de administración (central, autonómica, local, supranacional, etc.), tipo de actividad, historia (en la medida en que resulte relevante), tamaño (número de empleados públicos, instalaciones), principales magnitudes económicas (presupuesto, etc.).
- c) Datos básicos e historia de los protagonistas (en la medida en que resulte relevante).
- d) Descripción de la situación del entorno: marco legislativo, cambios sociales a los que se debe hacer frente, etc.
- e) Descripción del caso de estudio: problema al que se enfrentan los directivos de la organización.

No es necesario redactar el caso por el orden descrito en este guión. Los diferentes elementos pueden aparecer progresivamente, del modo que resulte más eficaz. También es recomendable incluir parte de esa información en anexos, de forma que el relato resulte más fluido.



JAMES L. HESKETT

La nueva policía de Nueva York

El comisario superior de policía, William Bratton, y su comité ejecutivo, podían estar satisfechos de los progresos conseguidos por el Departamento de Policía de Nueva York (NYPD) en el cumplimiento de los objetivos fijados a principios de 1994 de reducción del número de delitos graves en la ciudad. Sus esfuerzos habían dado frutos mejores de los esperados por algunos; mejores incluso que los plasmados en la popular serie televisiva que llevaba el nombre del departamento. De hecho, tanta había sido la mejoría, que Bratton había procedido recientemente a anunciar el citado descenso en la criminalidad a una agencia externa encargada de la calificación de la deuda municipal, señalando que las mejoras en la calidad de vida acabarían teniendo un impacto favorable sobre el atractivo de Nueva York como plaza de negocios, fortaleciendo con ello su prestigio aún más si cabe.

Ahora bien, aunque el departamento estaba ofreciendo resultados ciertamente apetecidos por los ciudadanos, muchos se preguntaban si sería posible mantener, y cómo, la denodada política –tan orientada a resultados como promocionada– de los primeros veinticuatro meses de Bratton como comisario superior. (El **Anexo 1** recoge un informe estadístico comparativo de los delitos registrados en Nueva York y otras ciudades importantes del país.)

Teniendo reunido en su despacho a su equipo de subcomisarios –civiles– y jefes de policía –uniformados–, Bratton meditaba sobre la estrategia a seguir para mantener los buenos resultados pese a los recortes en el presupuesto municipal. Sobre su mesa –la misma mesa que utilizara Teddy Roosevelt durante su etapa al frente del departamento un siglo atrás– *The New York Times* del jueves 25 de enero recogía en portada el siguiente titular: «Giuliani [Rudolph Giuliani, el alcalde de la ciudad] se plantea recortar el presupuesto policial con objeto de contribuir a paliar el déficit presupuestario». No era noticia para Bratton, que acababa de salir de una ronda de conversaciones con el alcalde Giuliani, cuya administración se enfrentaba, al término de 1995, a un déficit de unos 2.000 millones de dólares (6%), pese a sus notables esfuerzos por reducir el gasto.

Bratton dio por iniciada la reunión semanal del comité ejecutivo señalando que las dificultades para conseguir en 1996 nuevos descensos en la criminalidad se quedarían pequeñas al lado de los otros retos a los que se enfrentaba el departamento: recorte presupuestario municipal, limitaciones a los medios de despliegue de recursos y de recompensa al buen rendimiento, y dificultades para mantener el impulso que generaron los excelentes resultados de los dos años anteriores. Tras indicar que el departamento «entraba en un año muy estresante», Bratton emplazó a sus subordinados a ser tan creativos en su respuesta a los nuevos retos como lo habían sido en la reducción de la criminalidad.

El caso de LACC número 304-S01 es la versión en español del caso HBS número 9-396-293. Los casos de HBS se desarrollan únicamente para su discusión en clase. No es el objetivo de los casos servir de avales, fuentes de datos primarios, o ejemplos de una administración buena o deficiente.

Copyright 1996 President and Fellows of Harvard College. No se permitirá la reproducción, almacenaje, uso en plantilla de cálculo o transmisión en forma alguna: electrónica, mecánica, fotocopiado, grabación u otro procedimiento, sin permiso de Harvard Business School.

Historia

Fundado en 1845, el Departamento de Policía de Nueva York era la mayor organización policial municipal de todo Estados Unidos. En diversos momentos de su historia había constituido un modelo de policía para grandes ciudades. Sin embargo, al igual que en otras grandes organizaciones policiales gestionadas a nivel municipal, su trabajo se evaluaba en términos de esfuerzo, mediante parámetros como la velocidad de respuesta a las llamadas 911 (emergencias) y el número de salidas de patrullas. Con cierta periodicidad se enfrentaba a acusaciones de corrupción y violencia policial.

En palabras de Bratton:

«Nuestra organización, al igual que otros muchos departamentos de policía de Estados Unidos durante los años setenta y ochenta, se volvió muy “reactiva” en su enfoque de la delincuencia... se trataba de imponer el modelo policial tradicional o profesional inspirado por la respuesta rápida: “Marque el 911 y vendremos en seguida”... Priorizamos las patrullas aleatorias como la principal medida preventiva, basándonos en la idea de que todos esos coches-patrulla dando vueltas por la ciudad disuadirían a los delincuentes. (Además), estaba la llamada investigación de reacción, es decir, posterior a los hechos, algo que siempre habíamos hecho. Esta investigación se controlaba por una organización fuerte y centralizada: en el caso del NYPD, había que llegar a la misma cúspide de la organización incluso para tomar las decisiones más básicas»¹.

El modelo de «policía vecinal» o «policía de proximidad» comenzó a impregnar los departamentos de policía estadounidenses a finales de los ochenta. Este modelo alentaba a los agentes –que a menudo eran los miembros más jóvenes del cuerpo– a pasar más tiempo en los barrios, a dejarse ver más, a ganarse la confianza de los vecinos del barrio y a recopilar información que se tradujera en esfuerzos que contribuyeran a prevenir la delincuencia. No obstante, siguieron funcionando las unidades especializadas entrenadas para combatir determinados tipos de delitos, especialmente los relacionados con la droga. Esto se traducía en un cierto temor a que algunos agentes de patrulla se sintieran tentados a involucrarse ellos mismos en actividades delictivas, generalmente narcotráfico. En general, las iniciativas de «policía vecinal» habían suscitado una cierta pugna entre las estrategias de despliegue de personal encaminadas a hacer a los agentes cuanto más visibles mejor y las diseñadas específicamente para los sectores de elevada criminalidad.

El programa «Calles seguras, ciudad segura»

En respuesta al aumento imparable de la criminalidad, de proporciones casi epidémicas, el alcalde David Dinkins y la corporación municipal consiguieron la aprobación de la Asamblea Legislativa de Nueva York para contratar a 6.000 agentes y pagarles mediante aumentos en la fiscalidad sobre la propiedad y un recargo del 12,5% en el impuesto sobre la renta municipal. La nueva normativa especificaba la plantilla total a completar para cada 1 de agosto (38.310 personas para el 1 de agosto de 1995).

El programa, bautizado como «Safe Streets, Safe City» («Calles seguras, ciudad segura»), se había puesto en marcha a raíz de las intensas presiones para endurecer la lucha contra la delincuencia. Su término estaba previsto para el 20 de junio de 1996. Existía una proposición, formulada por el portavoz

¹ Simonetti Rosen, Marie, «Moving the Biggest Mountain», *Law Enforcement News*, 30 de junio de 1995, págs. 8-10. La palabra entre paréntesis es de la autora.

de la corporación municipal, en favor de mantener el citado recargo, pero con objeto de utilizarlo en adelante para financiar reparaciones en las cada vez más deterioradas escuelas.

Giuliani accede a la alcaldía

La elección de Rudolph Giuliani como alcalde, en noviembre de 1993, abrió una nueva era para el departamento. En su anterior cargo de fiscal del distrito sur de la ciudad de Nueva York, Giuliani se había labrado una reputación de luchador inflexible contra la corrupción y el crimen organizado. Ahora se había hecho con la alcaldía, en buena medida gracias a una campaña electoral que hacía hincapié en la necesidad de aliviar el déficit presupuestario de las arcas municipales y de luchar más eficazmente contra la delincuencia. En el programa de Giuliani, estos dos objetivos se lograrían básicamente eximiendo al departamento de policía de los recortes presupuestarios en personal de uniforme, unos recortes que se aplicarían a prácticamente todas las demás funciones administrativas municipales. Con todo, el hecho es que Giuliani heredó un departamento que estaba pidiendo a gritos una renovación tecnológica y de métodos. Se hacía trabajo a mano que podía perfectamente informatizarse. Los sistemas de comunicación estaban claramente desfasados. Muchas veces los agentes estaban peor armados que los delincuentes a los que habían de enfrentarse.

Asimismo, reinaba un grado de confianza muy bajo entre los oficiales, así como entre la dirección y las bases. Un ejemplo gráfico de esta situación era el bloqueo de los códigos de acceso a los registros automatizados de historiales delictivos. A causa de esta política, destinada a frenar el abuso de información, los agentes asignados a una circunscripción o distrito policial no disponían de acceso a informaciones sobre delitos cometidos fuera de su circunscripción. Esto imposibilitaba a los agentes en misión de detención el poder consultar los antecedentes de un sospechoso. Así, en reuniones de grupos de estudio compuestos por agentes destinados «a pie de calle», se recogieron frases como «este lugar no es serio» o «nuestros jefes no quieren combatir la delincuencia». John Linder, un asesor de comunicación que, en el marco de una iniciativa en curso destinada a introducir cambios organizativos, coordinó un estudio para determinar cuáles eran, en opinión de los agentes de patrulla, las prioridades de trabajo impuestas por el departamento, citó entre las principales: poner multas, mantener las horas extras, no meterse en problemas y despachar las llamadas acumuladas del 911, por ese orden. La lucha contra el crimen ocupaba el puesto número siete de la lista.

Una de las primeras medidas de Giuliani fue la designación de William Bratton, a la sazón comisario superior de la policía de Boston, para un cargo análogo en Nueva York. Bratton juró el cargo el 10 de enero de 1994.

El nuevo comisario superior de Giuliani

Criado en el seno de una familia obrera de Dorchester (Massachusetts), cuya cabeza trabajaba de día en un taller de chapa y de noche en la oficina de correos local, William Bratton atribuía a su primer empleo en la policía –agente de patrulla en Mattapan, un conflictivo distrito de Boston– el mérito de haberle dotado de esa confianza en sí mismo que algunos de sus detractores tachaban de chulería. Las experiencias adquiridas en esa época le llevaron, según cierta versión de los hechos, a desarrollar:

«... una aversión particularmente poderosa por los jefes de policía que huían de las situaciones explosivas y luego entraban a saco criticando a sus subordinados. “Cuando trabajaba en el distrito 14 de Boston, tuvimos un follón de mil demonios en uno de los parques públicos, y hasta el último ‘poli’ del distrito se presentó por allí... Había dos sargentos, de esos de la vieja escuela, en comisaría, y nosotros pedimos refuerzos solicitando P.S. (‘supervisores de patrulla’),

pero ninguno de esos cabrones dio la cara. Eran dos cobardes escondidos en comisaría. Había muchos de esa calaña en Boston, de ésos que no quieren ver nada”»².

Bratton llegó al puesto de comisario superior con un conocimiento cabal de los problemas de la administración policial en Nueva York. Antes de acceder al cargo que acabaría por llevarle rápidamente al nombramiento como comisario superior del Departamento de Policía de Boston, había ocupado la jefatura del Departamento de Policía de Transportes Públicos de Nueva York entre 1990 y 1992. Durante ese período, Bratton había contribuido a transformar un cuerpo policial un tanto desmoralizado por los polizones, el aumento de los robos y la existencia de una población de unos 5.000 vagabundos, en un eficaz factor de disuasión de dichos problemas.

Bratton era un ávido lector de literatura de gestión empresarial y un entusiasta del cine bélico. En ocasiones se refería a los ciudadanos como «clientes», a los delincuentes como «la competencia», a los policías como «representantes de ventas», y a la reducción de los índices de criminalidad como «beneficios». El y su esposa, Cheryl Fiandaca, en el pasado abogada penalista y a la sazón profesora en el John Jay College of Criminal Justice [Escuela de Justicia Penal], vivían, junto con cinco gatos y un perro, en un piso de dos dormitorios en la calle Central Park South, y se les veía con frecuencia en eventos culturales y en algunos de los mejores restaurantes de la ciudad.

Más o menos en las fechas de la designación de Bratton como responsable de la policía de transportes, Jack Maple, teniente de dicho cuerpo, atrajo la atención del comisario superior por el plan que había ideado para reducir la criminalidad. Maple, aficionado al café expreso y a vestir atuendos integrados por pajarita, «blazer» y zapatos de cordones de dos colores (más un sombrero de fieltro en invierno), era la antítesis indumentaria de Bratton (que se inclinaba más bien por las corbatas de animales de Hermes) y una visión chocante incluso para las calles de Nueva York. (Según el propio Maple, adoptó ese estilo porque, siendo persona corpulenta y de baja estatura, de joven no concitaba atención alguna cuando vestía de forma convencional.) Bratton y Maple se avinieron de inmediato, convirtiéndose Maple –a quien cierto periodista llegaría a calificar como «el arma secreta del departamento en su lucha contra la criminalidad»– en coarquitecto de un plan de reforma a fondo del Departamento de Policía de Transportes. Tal y como Bratton diría más de una vez a quienes mostraban curiosidad por su atracción hacia Maple, «Jack te va conquistando con el tiempo».

El plan de reformas se centró en dos iniciativas básicas. La primera consistía en emprender una serie de actuaciones disuasorias al objeto de prevenir los delitos leves y graves cometidos en las instalaciones del transporte público, combatiendo básicamente los delitos asociados a un deterioro de la calidad de vida. Por ejemplo, se organizaron operaciones de barrido por agentes de paisano para detener a los «polizones» (pasajeros que optan por colarse sin pagar). En el cacheo que sistemáticamente se realizaba tras la detención, a menudo se descubrían y confiscaban armas, con lo que se prevenían delitos de mayor envergadura. En palabras de Bratton, «un chequeo, o una amenaza de chequeo, es en sí mismo un factor disuasorio, porque hace desistir de llevar armas». De hecho, los cacheos efectuados a polizones detenidos sacaron a la luz más de 400 armas ocultas tan sólo durante el primer año de vigencia del plan.

La segunda medida del plan contemplaba equipar a la policía con armas de 9 mm de recámara mayor, nuevos coches y nuevos uniformes para mejorar su imagen, tanto a los ojos de la opinión pública como a los propios.

² Lardner, James, «The C.E.O. Cop», *The New Yorker*, 6 de febrero de 1995, págs. 45-57, en pág. 53.

Retos y respuestas: primeros pasos

Entre los retos a que se enfrentaba el departamento a principios de 1994, estaban: una ciudadanía impaciente que había aupado a Giuliani a la alcaldía, en parte por sus promesas de mayor seguridad callejera; un cuerpo policial un tanto desmoralizado, cuya labor consistía en «mantenerse alejado de los problemas en lugar de servir policialmente a la ciudad», según John Linder; y finalmente, un enfoque administrativo heredado que antepone esfuerzos (número de salidas de patrullas) a resultados (descenso de los índices de criminalidad).

Según un miembro del equipo ejecutivo de Bratton, «las murmuraciones, el miedo al fracaso y el bajo rendimiento estaban a la orden del día. La estructura de la organización estaba completamente fragmentada en pequeñas células. El departamento carecía de todo planteamiento de base, y sin un planteamiento de base un departamento de policía puede acabar siendo un simple juguete municipal». Un ex-jefe de distrito comentó que la actitud típica de los mandos era: «los de comisaría, lo que tenéis que hacer es trabajar para nosotros».

Nada más tomar posesión del cargo, Bratton procedió a destituir a varios de los miembros del comité ejecutivo. Era el mayor movimiento de personal que se producía en mucho tiempo. Estando decidido desde el primer momento que la responsabilidad primera de las operaciones ordinarias recayera sobre los 76 jefes de distrito, se puso en marcha un estudio sistemático para determinar cuáles de estos comisarios podrían adaptarse a una estrategia orientada a resultados. Concluido el estudio, se decidió relevar de sus cargos a tres cuartas partes del conjunto de los comisarios «heredados» por Bratton. En sus veinticuatro primeros meses al frente de la Jefatura Superior, Bratton consiguió reducir la edad media de los integrantes de su comité ejecutivo de 62-64 a 44-46 años. Muy satisfecho con estos resultados, no dudó en asegurar que «mi equipo directivo puede codearse con el de cualquier empresa de *Fortune 500*».

La fama que entre los oficiales tenía Bratton como «jefe pro-agente» se vio reforzada durante su primera semana en el cargo cuando empezó a reclamar los cargadores de 15 disparos que ya consiguiera para su policía de transportes algunos años atrás. Este elemento, aparte de ser fuente de agravio comparativo, se había convertido en la envidia de los miembros del cuerpo principal, obligados a utilizar armas no automáticas. Asimismo, se pidieron chalecos antibalas, junto con uniformes de tono más oscuro que transmitían una imagen de mayor autoridad.

Así las cosas, no tardó en correr la voz entre los agentes de que éste era un comisario-jefe que «te apoyaba», pero que no dudaría en adoptar medidas disciplinarias llegado el caso. Bratton obtenía información fiable con rapidez y, en los casos pertinentes, defendía a los agentes acusados de abusar de su fuerza. Ahora bien, en la operación que acabó destapando un caso de corrupción generalizada en la comisaría del distrito 30, apenas tres meses después de su llegada al cargo, Bratton no dudó en acompañar a los agentes que efectuaron las detenciones, y fue él mismo quien despojó a los infractores de sus chapas de policía. Después, convocó a todos los jefes de distrito al cuartel general, y arrojando las chapas sobre la mesa, anunció que las retiraría todas para que ningún otro policía tuviera que volver a llevarlas. Al poco tiempo, sin embargo, subrayó ante la prensa que «no tenía intención de convertirse en un fanático anticorrupción».

La opinión pública vio en Bratton un portavoz transparente capaz de conectar con sus inquietudes. Así, al poco de asumir el cargo, Bratton comenzó a hablar con frecuencia, tanto dentro como fuera del departamento, de «rescatar de los delincuentes la ciudad manzana por manzana, calle por calle, barrio por barrio». Contrastando con la popularidad de Bratton entre la ciudadanía, la prensa le tildaba de «bocazas» y «jactancioso». Cierta periodista recalcó su «interés absorbente por las relaciones mediáticas». Bratton producía tal efecto en estos encuentros que algunos periodistas percibieron una creciente rivalidad entre él y el alcalde, algo que tanto uno como otro desmintieron.

Legislación para una «calidad de vida»

El alcalde Giuliani, espoleado por los resultados de las encuestas que confirmaban la preocupación de los neoyorquinos por el creciente deterioro de la «calidad de vida» de la ciudad, deterioro ejemplificado por el aumento de las pintadas y de la mendicidad callejera, prometió hacer valer la legislación existente para castigar los delitos calificados de «agresiones a la calidad de vida», incluidos el orinar en la vía pública, las pintadas y las conductas escandalosas. De manera similar a como se había hecho en la unidad de policía de transportes, se instruyó a los agentes para tratar de frenar aquellos delitos «de calidad de vida» que los ciudadanos entendían como más preocupantes. Así, por ejemplo, en el primer trimestre de 1994, las detenciones de vendedores ambulantes, borrachos callejeros y limpiacristales de coches aumentaron en un 38% respecto al año anterior; las denuncias, en un 40%, y las citaciones por infracciones del canon de ventas, en un 49%. Los esfuerzos alcanzaron su mayor notoriedad cuando se orientaron a combatir lo que se dio en llamar como «plaga de limpiacristales», es decir, aquellas personas que obligaban a detenerse a los coches para limpiarles los cristales y luego pedir dinero al conductor. A estos limpiacristales se les hacía una primera advertencia, y si después reincidían se les detenía. Redoblando de este modo los esfuerzos iniciados a mediados de 1993, los limpiacristales de coches prácticamente desaparecieron de las calles de la ciudad hacia la primavera de 1994.

Por otra parte, la legislación vigente se utilizó, por ejemplo, para detener a «artistas» del graffiti que se dedicaban a pintarrajear bienes públicos y privados, así como a muchos dueños de inmuebles situados en barriadas degradadas que habían permitido que sus propiedades cayeran en estado de abandono. Esta iniciativa se sustentaba sobre dos premisas lógicas. La primera, era la teoría de los «cristales rotos», según la cual, si una ventana rota no se arregla, las demás ventanas no tardarán en acabar también rotas. Esta teoría sostenía que las personas que incurren en un determinado tipo delictivo pueden verse inclinados a cometer otros delitos, en particular la tenencia ilícita de armas. Una aplicación más decidida de la legislación vigente se tradujo en un mayor número de registros e interrogatorios, dentro de un proceso que acabó destapando varios centenares de armas ilegales tan sólo en los seis primeros meses de la operación. El comisario Bratton se refirió a estas prácticas como la «clave de bóveda» de sus estrategias de lucha contra la delincuencia. La idea no era nueva: de hecho, ya cierto asesor la había propuesto a un predecesor de Bratton, a lo que éste respondió: «Dame 50 hombres, suspende la Constitución y podremos hacerlo».

Reestructuración organizativa y de proceso

El comisario Bratton a menudo se refería al trabajo de su equipo como «reestructuración de una organización de bajo rendimiento». La fama del departamento y el orgullo de sus agentes dificultó el proceso. Según Bratton, “Hace dos años, la nueva policía de Nueva York, como el emperador, iba desnuda. Era una organización que vivía de su reputación”³ Bratton contrató a un asesor, John Linder, para que le ayudara como lo había hecho en anteriores ocasiones en Boston.

El “diagnóstico cultural” de Linder

Linder empezó a recabar datos, intercambiar opiniones y crear una base para la acción mediante un detallado cuestionario llamado “diagnóstico cultural”, que animaba a los miembros de Departamento a revelar sus sentimientos acerca del trabajo a cambio de la garantía de su anonimato. Basándose en los

³ Chris Smith, «The NYPD Guru», Nueva York, 1 de abril de 1996, págs. 28-34.

resultados de este “diagnóstico”, se organizaron grupos de discusión a los que se garantizó confidencialidad a cambio de opiniones libres de censura. Según este informe:

«John Miller, portavoz de la nueva policía de Nueva York dice que los *polis*, entrenados para defender la imagen del Departamento, detestaban la terapia de Linder. “No soportaban la idea de tener que decirlo en voz alta. Linder hacía pasar a esos hombres por una reunión burocrática de Alcohólicos Anónimos. Debías admitir que tenías un problema y luego contarle al resto del grupo cuánto tiempo hacía que lo tenías y la gravedad de la cuestión”»⁴

Reestructurando equipos

Basándose en los resultados del estudio de Linder, Bratton puso a 300 miembros del departamento a trabajar, junto con representantes del mundo empresarial y académico, en la revisión de prácticas y procedimientos. Se organizaron doce equipos en torno a los temas siguientes: 1) establecimiento de colaboraciones con la comunidad; 2) estructura organizativa: funcionalidad contra territorialidad; 3) organización de comisarías; 4) formación de supervisión; 5) formación continua; 6) productividad; 7) papeleo; 8) integridad; 9) itinerarios profesionales e incentivos; 10) disciplina; 11) equipamiento y uniformes, y 12) tecnología. Se invitó a reconocidos líderes en gestión empresarial, como Jack Welch y Michael Hammer, para que dieran conferencias. El proceso generó más de 600 recomendaciones, el 80% de las cuales fueron efectivamente aplicadas.

Los cambios resultantes abarcaron desde lo más obvio hasta lo más complejo. Por ejemplo, uno de los primeros descubrimientos del equipo de papeleo fue que en el departamento existían como mínimo 4.000 formularios distintos en uso activo. John Linder, comentó que los formularios desempeñaban un papel muy singular en las estrategias de personal de las administraciones precedentes:

«Estos formularios hacían que el personal fuese carne de cañón. El agente podía escoger entre dos alternativas. O rellenaba el formulario incorrectamente y en consecuencia se la ganaba, o bien lo hacía con rigor y fundamento, y entonces se le preguntaba: “¿Por qué no hizo nada al respecto?”. El hecho es que el agente siempre salía perdiendo.»

El propio Bratton mencionó algunos problemas derivados del «horario de banca», en su propia terminología:

«La brigada contra robos de coches trabajaba de nueve a cinco. En cuanto a las unidades antidroga, su horario era generalmente de diez a seis, salvo en algunos casos en que era de dos a diez. La brigada judicial se ponía en marcha sobre las 7,30, con lo que entre acabar de leer el diario y tomarse el café, se habían hecho ya las diez al empezar a llamar a las puertas. Se puede decir que el departamento desatendía el negocio»⁵.

Otro estudio reveló que el tiempo medio de trabajo extra realizado por agentes en misiones de detención era de 12 horas. El hecho puso de manifiesto que buena parte del trabajo de redacción y presentación de denuncias ante el fiscal del distrito tenía que realizarlo el agente en persona, quedando exclusivamente a discreción del fiscal la posibilidad de modificar el proceso. Como las horas extras suponían una importante fuente de ingresos para muchos agentes, éstos no solían protestar por la pérdida de tiempo derivada del proceso de detención y denuncia.

⁴ Ibídem.

⁵ Horowitz, Craig, obra cit., pág. 25.

En el proceso de reestructuración de la organización se eliminó un nivel jerárquico. Esto se tradujo en que los jefes de distrito, que dependían formalmente de los responsables de división (17 en total), ahora pasarían a depender directamente de los jefes de grupo (8 en total).

Dado que la presencia de drogas y armas de fuego respondía generalmente a pautas geográficas coincidentes, las unidades especializadas antidroga fueron sustituidas por unidades estratégicas de estupefacientes y armas, a las que se encomendó la investigación de situaciones asociadas a unos y otras. Por otra parte, las nuevas estrategias de control de la delincuencia exigieron expresamente la formación de equipos diseñados para romper las barreras que hasta la fecha habían separado los grupos de patrulla, investigación criminal y control de la delincuencia organizada.

Desarrollo de las estrategias

Una de las primeras actuaciones de la nueva administración fue redactar el borrador de lo que habrían de ser siete estrategias policiales. Estas estrategias se conocían con los siguientes nombres: 1) limpiar de armas las calles de Nueva York; 2) atajar la violencia juvenil en las escuelas y en las calles; 3) echar de la ciudad a los traficantes de droga; 4) romper el círculo vicioso de la violencia doméstica; 5) recuperar los espacios públicos de la ciudad, y 6) reducir el número de delitos relacionados con el automóvil. En respuesta a las persistentes preocupaciones en torno a la corrupción policial, se añadió a mediados de 1995 una séptima estrategia, bautizada como «estrategia policial n° 7: erradicar la corrupción y forjar una integridad organizativa en el Departamento de Policía de Nueva York».

Cada una de las estrategias contenía un planteamiento del problema, una descripción de las prácticas vigentes, una exposición de las condiciones específicas que fundamentaban la estrategia, una descripción de la estrategia propiamente dicha y una explicación de las reformas necesarias en la legislación y en los procedimientos y políticas del departamento, al objeto de facilitar la puesta en práctica de la estrategia.

En el **Anexo 2** se recogen algunos extractos de la estrategia n° 5. Cuando se formularon por vez primera, las estrategias fueron tildadas de «chorradas» por muchos policías destinados a pie de calle. Sin embargo, al irse llevando a la práctica paulatinamente, las actitudes empezaron a cambiar.

Organización

Tradicionalmente, el trabajo de la policía de Nueva York se había desempeñado en tres organizaciones diferenciadas: una, destinada a la seguridad pública general; una segunda, encargada de todo lo relacionado con las viviendas; y, finalmente, la tercera, adscrita a la lucha contra la delincuencia en las instalaciones del sistema de transporte público de la ciudad. Uno de los primeros objetivos del nuevo responsable era proceder a la fusión de estas tres unidades, una prioridad básica del nuevo alcalde. Así pues, los tres cuerpos diferenciados se fusionaron en uno solo en abril de 1995. La distribución laboral y las plantillas de la nueva estructura conjunta se describen en el **Anexo 3**, mientras que el **Anexo 4** recoge el organigrama del departamento.

Gestión por cifras

Entre los objetivos más destacados de la nueva administración estaba el de priorizar los resultados por encima de los medios aplicados. A tal efecto se dedicaron esfuerzos a informatizar las estadísticas y

gráficos hasta entonces gestionados manualmente. Asimismo, se instituyeron los llamados encuentros «CompStat» (estadísticas comparativas informatizadas sobre delincuencia), unas reuniones a celebrar dos veces por semana con objeto de desarrollar estrategias antidelinquencia en base a los datos actualizados informáticamente. Además de introducirse nuevos parámetros de evaluación, se implantaron otras iniciativas, consistentes en otorgar más competencias a los 76 jefes de distrito, redefinir el papel de los agentes de barrio, rediseñar los procesos e introducir nuevas tecnologías. Todos estos esfuerzos, así como los posibles resultados, constituyeron objeto de cierto debate entre los expertos en labores policiales y políticas de lucha contra la delincuencia.

Nuevos parámetros de evaluación

Se establecieron nuevos parámetros de evaluación para las distritos policiales. En lugar de calificar el rendimiento de los mismos por el volumen de esfuerzos aplicados por sus unidades, ahora se les evaluaría por la calidad de sus planes para abordar los problemas de la delincuencia. Se hizo especial hincapié en los esfuerzos previsiblemente encaminados a la reducción de los índices de delincuencia. Los nuevos parámetros incluían la proporción de personas detenidas y cacheadas por delitos leves y la frecuencia con que se comprobaban las fichas policiales de los detenidos durante su identificación y cacheo. Según el subcomisario superior Maple, «los problemas no surgen por el aumento de la delincuencia, sino por no tener estrategias para luchar contra ella».

La cúpula del NYPD efectuaba un seguimiento diario del rendimiento conforme a los nuevos parámetros. En palabras de Bratton, «¿Se pueden imaginar un banco en que la dirección no pudiera consultar los resultados diariamente?».

Resultados frente a esfuerzos. Objetivo: reducir la delincuencia

La posibilidad o imposibilidad de reducir los índices de delincuencia era objeto de cierto debate entre criminólogos y sociólogos. Desde su publicación en 1967, el estudio encargado por la administración Johnson («El desafío de la delincuencia en las sociedades libres») fue convirtiendo en creencia comúnmente aceptada la tesis de que la delincuencia urbana constituía el producto inevitable de la pobreza y el racismo. Entre las teorías aducidas para explicar el descenso generalizado de la gran delincuencia que se produjo en los grandes núcleos urbanos entre 1991 y 1995, estaban: el crecimiento económico; un menor peso demográfico de la franja juvenil (la juventud masculina suponía de hecho un notable factor de riesgo delictivo); un mayor número de traficantes encarcelados o muertos; un cambio en las preferencias de consumo, produciéndose un progresivo abandono del «crack» (una droga que induce a la violencia) en favor de la heroína (un depresor); el cese de las llamadas «guerras territoriales de bandas», y un menor racismo⁶. Rara vez se mencionaba también la capacidad policial. Todo esto generaba en los miembros del departamento la percepción de que sus recientes logros eran subestimados. Un columnista de prensa sugirió que el origen de los sorprendentes éxitos conseguidos por el departamento era el que los neoyorquinos no denunciaban los delitos con la misma frecuencia que antes. Y uno de los predecesores de Bratton llegó incluso a sugerir que la tendencia a la baja era el resultado de una decisión consciente de los narcotraficantes, tomada sobre la idea de que la delincuencia (narcotráfico aparte) era negativa para sus intereses.

En respuesta a este escepticismo, Bratton destacó los espectaculares resultados conseguidos en Nueva York en comparación con los de otras grandes ciudades. Argumentó que la mayoría de las

⁶ La mayor parte de estas tendencias no eran válidas para Nueva York.

teorías que relativizaban los recientes éxitos del NYPD daban por supuesto que todos los departamentos de policía funcionaban con el mismo grado de eficacia, algo que según Bratton era difícil de sostener. El nuevo NYPD, en lugar de evaluar y recompensar los esfuerzos, prefería centrarse en identificar las causas de la gran delincuencia y en desplegar posteriormente sus recursos para reducir los riesgos de comisión de delitos, haciendo un uso eficaz de la información y la tecnología.

Por ejemplo, las estadísticas apuntaban a tres circunstancias principales como elementos asociados a un buen número de homicidios: la droga, las armas de fuego y los antecedentes policiales. Los puntos de venta de droga eran perfectamente conocidos. Las armas legales estaban todas controladas por la policía, mientras que las ilegales se descubrían con frecuencia durante los registros y cacheos. Con las nuevas tecnologías, como la telefonía móvil, se podían realizar comprobaciones rápidas de las fichas policiales de los detenidos por diversos cargos. De acuerdo con esta filosofía, redestinando recursos a aquellos puntos donde anteriormente se hubiera detectado la presencia de drogas, armas o delincuentes fichados, podrían conseguirse reducciones espectaculares de la tasa de homicidios. Esta política se puso en práctica otorgando más competencias a los jefes de distrito y responsabilizándoles de sus cifras de rendimiento.

Competencias y responsabilidades a nivel de distrito policial

Con anterioridad al mandato de Bratton, el favorecimiento del modelo de policía vecinal se había traducido en una mayor presencia policial en los barrios, a pie de calle, otorgando a los agentes más competencias para gestionar las iniciativas antidelinuencia desde un planteamiento de base y permitiéndoles acudir a unidades especializadas de la central en caso necesario. El problema derivado de este enfoque fue que algunas barriadas estaban tan infestadas de delincuencia que los jóvenes agentes allí destinados no supieron responder al desafío. Los policías novatos (a los que se solía asignar misiones de patrulla a pie en el marco de la política de policía vecinal) eran menos proclives a recurrir a los dictados del buen sentido en situaciones de amenaza, y a menudo carecían de la necesaria experiencia en relaciones humanas. Los jefes de distrito tenían poco control real sobre la policía vecinal a su cargo, y la asignación de recursos resultaba más difícil que en un plan que otorgara competencias y responsabilidades a un nivel de jerarquía superior. Para subsanar esta situación, el equipo de Bratton decidió concentrar las competencias y responsabilidades a nivel de jefatura de distrito.

El fundamento de esta medida era que a este nivel ya existía la posibilidad de disponer de factores disuasorios más que suficientes para acometer las zonas difíciles, que podían traspasarse recursos de una «zona caliente» a otra dentro de un mismo distrito, que los resultados podrían evaluarse con mayor coherencia y fiabilidad, y que la comisaría era una unidad lo bastante grande como para sostener su propio cuerpo especializado. A los jefes de distrito se les habían negado mayores competencias y responsabilidades porque se temía por los posibles riesgos de corrupción derivados de la imposibilidad de una supervisión de las comisarías por parte de servicios especializados organizados por la central.

Como resultado de esta medida, los agentes destinados en patrullas de barrio quedaban libres para concentrar sus esfuerzos en atender a las necesidades de su barrio, al tiempo que podían obtener indicios de posibles actividades delictivas.

Las reuniones CompStat

Si la jefatura de distrito pasó a ser el eje básico para la aplicación de las estrategias de reducción de la delincuencia, las reuniones CompStat y las actividades a ellas asociadas se convirtieron en el motor de la iniciativa. Las reuniones CompStat fueron un producto de la filosofía de actuación favorita del

subcomisario superior Jack Maple. Esta filosofía constaba de cuatro puntos: 1) información precisa y puntual; 2) despliegue rápido y bien orientado; 3) táctica efectiva, y 4) seguimiento y valoración permanentes. Según un miembro del equipo de mando, antes de la implantación de las reuniones, «las estadísticas de delitos eran un sistema contable para hacer balance a final de año, no un medio de gestión de resultados».

Lo que se dio en llamar «el show de Louie y Jack», es decir, las reuniones CompStat (estadísticas informatizadas), exigía que los jefes de distrito estuvieran dispuestos a revisar sus estadísticas criminales generadas y actualizadas informáticamente, y a exponer sus planes para conseguir reducir los índices de criminalidad. Estas reuniones, presididas por el jefe del departamento, Louis Anemone, y el subcomisario superior, Jack Maple, se celebraban en el cuartel general (ubicado en la zona del Bajo Manhattan), y más concretamente en el «Gabinete de guerra» del departamento, repleto de pantallas informáticas y demás dispositivos para la visualización de datos estadísticos. Un periodista presente en una de las reuniones la describió como sigue:

«Maple llamó uno a uno a los jefes de distrito y procedió a interrogarles, a pincharles, a engatusarles, a sacarles información ahora sí ahora no. Discutieron sobre las investigaciones en curso, sobre operaciones especiales y sobre posibles actividades delictivas anómalas. Cuando les llegó el turno a los hombres y mujeres de la comisaría del distrito 81, Maple les pidió explicaciones a propósito de una serie de tiroteos recientes.

»“¿Qué está pasando?, inquirió Maple. ¿Por qué estamos teniendo estos tiroteos? ¿Es una guerra territorial? ¿No? Bueno, pues parece que hay quienes no están contentos. Quizá se hayan desquiciado por el calor, pero en todo caso algo pasa”. Y cuando en un plano proyectado sobre la pared se marcaron los puntos donde se habían producido los tiroteos junto a los puntos objeto de denuncia por narcotráfico, la correspondencia entre unos y otros quedó de manifiesto. Maple preguntó entonces qué se estaba haciendo respecto a los puntos de venta de droga, a lo que uno de los agentes de estupefacientes respondió que se trataba de una zona difícil porque las transacciones se hacían en interiores y había infinidad de cómplices apostados fuera para dar la alarma en caso necesario. “Me parece muy bien, replicó Maple. Pero para eso somos policías. Decidme ahora qué tácticas podemos utilizar para acceder a esos lugares”. El agente respondió que intentarían operaciones de “comprar y arrestar”, y quizá introducir a un par de hombres en ese mundo para informar cuando la detención estuviera al caer. Maple no quedó satisfecho.

»Os quiero aquí de vuelta la semana que viene con un plan», dijo al capitán de la comisaría. Normalmente, cada comisaría acude una vez cada cinco semanas⁷.

A fin de responder a la clase de preguntas que se formulaban en las reuniones CompStat, los jefes de distrito comenzaron a acudir acompañados de representantes de otros grupos o unidades (detectives, por ejemplo) adscritos a sus respectivas comisarías, con lo que las reuniones fomentaban la coordinación entre distintos grupos.

Las reuniones CompStat se habían hecho un nombre dentro del mundillo policial. Atraídos por los éxitos crecientes del departamento, acudían a ellas responsables policiales y periodistas del resto del país, e incluso del extranjero. En palabras de un jefe de distrito, «si tus números no son buenos, estas reuniones no te harán ninguna gracia». En el **Anexo 5** se recogen los datos presentados en una típica reunión CompStat.

Además de organizar las reuniones CompStat, Anemone y Maple recorrían periódicamente las comisarías, llegando a cubrir hasta quince de ellas en un fin de semana. Durante estas visitas se

⁷ Horowitz, Craig, «The Suddenly Safer City», Nueva York, 14 de agosto de 1995, págs. 21-25.

dedicaban a comprobar, entre otras cosas, si los esquemas de estrategia criminal estaban puestos al día, si se impartían a los agentes de patrulla las instrucciones correctas en el momento de pasar lista, y si se daba la debida publicidad a los comunicados de la central.

Introducción de nuevas tecnologías

Los esfuerzos para recopilar, organizar y visualizar informáticamente los datos sobre criminalidad – realizados en el marco de una política de mayor alcance encaminada a modernizar los sistemas de información del departamento– habían requerido una inversión de 500.000 dólares, pero se habían convertido en la piedra angular de la estrategia del departamento, y se esperaba que los beneficios fueran mayores que los costes.

Las nuevas tecnologías de videoconferencia permitían a los agentes interactuar con los fiscales de distrito dentro de las comisarías, reduciendo así de 14 a 2 horas el tiempo medio –buena parte de él horas extras– asociado al proceso de detención y acusación. Esto era algo decisivo en un cuerpo policial con salarios en torno a los 24 dólares por hora. (Se sabe que al menos un fiscal de distrito, al enterarse de los costes derivados de los procedimientos habituales, había llegado a autorizar a los agentes el uso del teléfono para la cumplimentación del citado proceso de detención.)

Otras iniciativas de base tecnológica, apoyadas por una Ley Federal Antidelincuencia recientemente aprobada y por donaciones privadas, incluyeron la compra e instalación de ordenadores y programas de gráficos en las comisarías, a fin de desarrollar su capacidad de análisis de los fenómenos delictivos. Asimismo, una inversión de 14 millones de dólares, efectuada en el marco de la citada ley, permitió al departamento la puesta en marcha de un proyecto de sistema de detenciones más descentralizadas que iba a ser decisivo para reducir el tiempo de detención y procesamiento mediante la implantación de videoconferencias, toma de huellas digitales informatizada por Livescan, visualización fotográfica y mejora de la red de área local.

Más desafíos

Según las estadísticas del FBI, la ciudad de Nueva York acaparó el 61% del descenso total de los delitos graves cometidos durante el primer semestre de 1995 en todo el territorio de Estados Unidos. Por más que el comisario superior Bratton y su equipo pudieran estar satisfechos por ello, era evidente que en el futuro el trabajo se vería aún más dificultado por las restricciones presupuestarias, los posibles cambios en el proceso de arbitraje de conflictos colectivos, las limitaciones al despliegue de recursos y la imposibilidad de recompensar el buen rendimiento, todo ello combinado con la necesidad de mejorar la productividad. La corrupción en el seno del departamento era una cuestión necesitada de atención permanente. Había gente convencida de que reducir la delincuencia se cobraría un elevado precio en términos de derechos civiles. Y por último, se había hecho evidente que se necesitarían más de dos años para inculcar a la policía los cambios de actitud deseables. Tal y como observó Linder, «está claro que el mensaje no ha calado entre las bases». En todo caso, sería difícil mantener el esfuerzo de alta intensidad que había caracterizado los dos primeros años del mandato de Bratton.

Y todo lo antedicho tenía que conseguirse en una organización que debía funcionar con las limitaciones impuestas por su naturaleza jurídica pública. En el **Anexo 6** se recoge una visión comparativa entre los organismos de carácter privado y el NYPD.

Limitaciones presupuestarias

Las partidas no discrecionales acaparaban el presupuesto anual del departamento, de casi 2.300 millones de dólares, tal y como se ilustra en el **Anexo 7**. Estas partidas cubrían los salarios, las horas extras, los diferenciales de turno, las asignaciones para uniformes, las pensiones y las pagas de vacaciones, destinándose básicamente a personal establecido por el programa «Calles seguras, ciudad segura» y demás normativa, así como por políticas salariales definidas en buena parte por el sometimiento a 81 convenios suscritos por el municipio con diversas organizaciones sindicales, incluido el sindicato de policía.

De las conversaciones con el alcalde se desprendió claramente que el Ayuntamiento esperaba conseguir en 1996 un ahorro de al menos 20-30 millones de dólares a expensas del capítulo de nóminas y otros. Esto se añadía a las restricciones presupuestarias impuestas ya en 1994 y 1995 sobre las partidas de gastos no destinados a personal (GNDP). En un esfuerzo por mantener el volumen de plantilla policial en activo, en consonancia con las promesas hechas por el alcalde en su campaña electoral, el presupuesto de 1996 establecía un recorte del 30% en las partidas GNDP. Los 95 millones de dólares destinados a este capítulo tendrían que subvenir a los gastos derivados de elementos tales como suministros, equipos, teléfono, gasolina y alquileres. Algunos resultados fueron casi risibles. Por ejemplo, Maple señaló que su propia unidad no podía costear los suministros necesarios para visualizar los datos de criminalidad en su despacho.

Las reducciones más significativas en las partidas discrecionales se produjeron tal vez en el capítulo de horas extras. Esta partida se redujo de 113 millones en 1993 a 79 millones de 1995. Si bien esto había contribuido a que el departamento pudiera cumplir con sus objetivos presupuestarios, también había desmoralizado a los agentes destinados a pie de calle, que ahora no podían ya contar con las horas extras en sus presupuestos domésticos (el típico complemento para ayudar a pagar la hipoteca).

Existían muchas posibilidades de que el alcalde estuviera dispuesto a contemplar reducciones del volumen de la plantilla policial, si bien le resultaría políticamente problemático el que alguna de estas reducciones afectara al número de efectivos de patrulla. La actitud del alcalde respecto al número de efectivos había empezado a cambiar conforme se aproximaba el posible final del programa «Calles seguras, ciudad segura», y también con el advenimiento de cambios decisivos en el proceso de arbitraje de la negociación colectiva entre el Ayuntamiento y los sindicatos de policía y bomberos, cambios que podían conducir a un significativo incremento de los niveles salariales. Preguntado por su posible intención de rebajar el volumen de plantilla legalmente establecido, Giuliani señaló que, a causa de las bajas, el departamento acostumbraba a funcionar la mayor parte del año con 1.800 personas menos que las exigidas por la ley.

Arbitraje de conflictos colectivos

A instancias de la Patrolmen's Benevolent Association of New York City [asociación de ayuda mutua de agentes de patrulla], la Asamblea Legislativa del Estado había aprobado y enviado al Gobernador, para su ratificación, una nueva normativa que contemplaba el traspaso de las responsabilidades arbitrales del organismo municipal para la negociación colectiva al comité de relaciones laborales de la función pública (dependiente este último del Estado). Se creía que esta iniciativa se traduciría en que de los futuros procesos de arbitraje surgirían unos mayores incrementos salariales. En sus deliberaciones, el organismo municipal tenía que considerar aspectos como la capacidad del municipio para pagar primas, mientras que el organismo estatal debía tener en cuenta los niveles salariales de los municipios vecinos, que en ocasiones superaban en más de un 35% los de la ciudad de Nueva York.

Pese a haber recibido el veto previo del Gobernador, la ley fue aprobada con la única oposición de 8 parlamentarios (de un total de 200). Con anterioridad, dirigentes sindicales habían asegurado que considerarían la aprobación de la ley como una prueba de fuego para los parlamentarios a la hora de decidir el destino que darían a sus esperadas aportaciones de campaña.

Giuliani había expresado públicamente su oposición a la ley, pidiendo al Gobernador que no la ratificara, y ganándose con ello una lluvia de críticas de los sindicatos que le habían apoyado en su campaña. En privado, había discutido con Bratton sobre la necesidad de introducir nuevos recortes presupuestarios en caso de ser promulgada la nueva legislación. El 25 de enero, junto a la crónica de la gestación de la ley, el *The New York Times* aseguraba que:

«De entrada, la alcaldía ha ordenado a todos sus organismos que reduzcan sus presupuestos para el año próximo en un 7,5%, si bien no ha dicho que cada uno de ellos tenga que recortarlos hasta ese punto. Para el departamento de policía, una reducción de esa magnitud supondría 170 millones de un presupuesto total de 2.300 millones de dólares. A día de ayer seguía sin clarificarse qué otros recortes, en su caso (aparte de los 1.000 efectivos de personal equivalentes a un ahorro de entre 20 y 30 millones), se contemplarían para el departamento de policía»⁸.

Posibles fuentes de reducción de personal

En caso de necesidad de reducción de personal, el comisario superior podía valerse de las bajas de plantilla, que se producían a razón de unos 1.600 agentes y 500 civiles por año, o bien acudir al recurso de retrasar la fecha de inicio de las clases de la Academia de Policía, en las que se graduaban unos 1.800 nuevos candidatos cada año. Esta última medida, sin embargo, frenaría parcialmente los esfuerzos de Bratton por mejorar la calidad global del personal del departamento mediante la implantación de criterios de acceso más severos y mejores programas de entrenamiento.

La medida posiblemente exigiría también reajustar puestos y transferir más agentes desde «puestos de despacho» a patrullas. Tan sólo en 1995, 500 agentes hasta entonces afectos a asuntos públicos, personal y pago de nóminas –antes de la fusión de los tres cuerpos policiales de la ciudad–, quedaron liberados para pasar a labores de patrulla.

Limitaciones al despliegue de recursos

El programa «Calles seguras, ciudad segura», que fijaba objetivos de plantilla para cada uno de los distritos policiales de la ciudad, reflejaba el sentimiento generalizado de los ciudadanos de que cada distrito debiera contar con su «justa proporción» de protección policial. Estos objetivos, que traducían las condiciones existentes en la ciudad en 1989, influían en los destinos asignados a los recién graduados de la Academia, lo que dificultaba el buen ajuste de las plantillas de distrito con las siempre cambiantes necesidades policiales (véase en **Anexo 8** las estadísticas de demografía y criminalidad, así como las plantillas disponibles para cuatro distritos concretos de la ciudad; véase también el plano de distritos policiales en **Anexo 9**). Del mismo modo que en su momento a muchos les costó acabar de creerse que los registros efectuados a los pequeños delincuentes acabarían traducéndose también en descensos de los delitos graves, una gran mayoría de la opinión pública seguía sin aceptar el argumento de que la reducción de los índices de delincuencia en las zonas de elevada incidencia delictiva conduciría a una disminución de dichos índices también en las zonas más seguras.

⁸ Lee Meyers, Steven, «Giuliani Weighing Cuts to Police to Help Decrease Budget Deficit», *The New York Times*, 25 de enero de 1996, págs. A1 y B3.

Según Jack Maple, si bien resultaba posible transferir unidades especializadas –como las de delincuencia callejera (de paisano), estupefacientes y prostitución, por ejemplo– de un distrito a otro en el plazo de 30 días, los 18.000 agentes a pie de calle «no podían transferirse así como así, de buenas a primeras».

Con todo, Maple mencionó la experiencia del distrito 9 como prueba de que la transferencia de unidades especializadas funcionaba. Señaló que dicho distrito había experimentado durante el primer cuatrimestre un incremento del 50% en los delitos graves en relación con las cifras del mismo período del año anterior. Sin embargo, al término del año –añadió–, con el redespliegue de unidades especializadas en el distrito, dichos delitos habían bajado un 4%. Basándose en sus extensos conocimientos de historia militar, Maple citó el uso del radar por los británicos para la defensa antiaérea durante la segunda guerra mundial como modelo del objetivo a conseguir por el departamento. El radar proporcionó a la RAF un medio de despliegue rápido de efectivos y equipos.

Al tiempo que intentaba mantener una dotación adecuada de personal en los diferentes distritos, Bratton contemplaba destinar 750 efectivos de la última promoción de la Academia (la de marzo de 1996, integrada por 1.800 graduados) a cubrir el hueco dejado por los agentes con más experiencia reasignados a la anunciada operación municipal de guerra sin cuartel contra el narcotráfico en el sector norte de Brooklyn. Las unidades especializadas resultantes se adscribirían a diez distritos con elevada incidencia del narcotráfico. Esto, naturalmente, dificultaría la sustitución de efectivos a pie de calle en los restantes distritos.

La operación de Brooklyn-Norte implicaría la afectación temporal de 1.200 agentes procedentes de todo el departamento a la zona sombreada que se indica en el **Anexo 9**. Las reasignaciones se harían desde todos los grupos y unidades. La operación había suscitado un clima de expectación y agitación en el departamento, que la entendía también como una puesta a prueba de las ideas convencionales en materia de limitaciones al despliegue de recursos.

Recompensa al buen rendimiento

Jack Maple señaló que las retribuciones de los agentes habían permanecido invariables pese al incremento de sus niveles de eficacia. La situación se había hecho más tensa por la decisión del consistorio de aprobar una subida salarial para los altos funcionarios municipales –incluidos algunos mandos policiales– de hasta el 20% a partir de julio de 1995. Estos funcionarios llevaban ocho años cobrando el mismo sueldo.

Los convenios sindicales y los estatutos funcionariales ponían muchas trabas a la posibilidad de establecer primas por buen rendimiento. La forma básica de incentivo económico la proporcionaban las horas extras, cuyo volumen había caído notablemente a raíz de la aplicación de una contabilidad de gestión más rigurosa, así como por el mayor uso de las nuevas tecnologías.

Otras formas de retribución habitualmente empleadas en el departamento eran la afectación temporal a brigadas de investigación (durante 30 días) y demás destinos favoritos. Más corriente era el envío de una simple misiva de expresión de reconocimiento.

Mayor productividad

Un presupuesto más ajustado exigiría una mayor productividad si el departamento quería cumplir con sus objetivos para 1996. En el **Anexo 10** se indican los efectivos policiales de las principales ciudades estadounidenses.

Para mejorar la productividad, además de un mayor uso de la información y la tecnología podía intentarse la implantación de métodos más controvertidos, como por ejemplo la sustitución de las patrullas en parejas por patrullas individuales. Esta medida toparía sin duda con la clamorosa oposición de los agentes, que habían luchado muy duro por conseguir patrullar en parejas por motivos de seguridad.

Más denuncias contra el departamento

Con el aumento del personal y de las actuaciones en defensa del ordenamiento jurídico, en 1994 se produjo un incremento del número de denuncias por brutalidad policial, violaciones de derechos humanos y corrupción policial. El análisis que el departamento hizo de su propia información reveló que:

«... en 1994... se respondieron personalmente 4 millones de llamadas de servicio, se practicaron 227.453 detenciones y se impusieron 5,4 millones de multas, recibéndose un total de 9.922 denuncias por conducta policial indebida. De los 2.152 casos de este tipo estudiados en 1994 por la Comisión de Estudio de Denuncias Ciudadanas (un organismo municipal autónomo), 111 (es decir, el 5,1%) se consideraron susceptibles de apertura de expediente disciplinario por el departamento.»

En febrero de 1995, la alcaldía creó una comisión de seguimiento ciudadano de carácter independiente, la llamada Comisión anticorrupción policial. En esas fechas, el departamento ya tenía planes en marcha encaminados a subsanar una situación evidenciada por un estudio de personal realizado por el departamento a principios de 1994, que revelaba que «la vieja obsesión de la plana mayor por evitar el escándalo y la crítica ha ido creando en el seno del NYPD una cultura de temor corporativo, de autoprotección, de secretismo y exclusión, que coexiste con las actuaciones heroicas y cotidianas de los miembros individuales del cuerpo».

Erradicar la corrupción

El 14 de junio de 1995 se publicó la «estrategia policial nº 7: erradicar la corrupción y forjar una integridad organizativa en el Departamento de Policía de Nueva York». Uno de los mayores retos de esta iniciativa se formuló como sigue:

«... la moderna corrupción en el NYPD se presenta en bolsas que, pese al rechazo generalizado por parte de los agentes íntegros, gozan de la protección de un “muro de silencio”. La tradición de no delatar al compañero es moneda corriente en la mayoría de cuerpos profesionales, pero su incidencia es aún más acusada en las organizaciones policiales y militares, donde los miembros a menudo dependen unos de otros para su supervivencia física. Así, la protección mutua bajo circunstancias violentas se convierte en protección mutua bajo cualquier circunstancia... La actitud de “nosotros contra ellos”, a menudo conocida también como “coraza azul”, puede interpretarse como una indiferencia ante el desprecio hacia el ciudadano, e incluso ante el abuso de la fuerza por parte de estas mismas organizaciones policiales y militares.»

Para contrarrestar estas tendencias, se pusieron en marcha una serie de esfuerzos encaminados a dinamizar el funcionamiento del grupo de investigación del propio departamento, el Internal Affairs Bureau o IAB (Departamento de asuntos internos). La idea era modificar toda la dinámica de interacción entre el IAB y el personal del departamento. En el pasado, había predominado una relación de desconfianza, alimentada por un secretismo obsesivo por parte del IAB, al tiempo que por la

reticencia a colaborar por parte de los agentes de policía. Para cambiar este estado de cosas, el IAB tenía en marcha una política para: 1) implicar a todos los niveles de mando en la lucha contra la corrupción y la violencia policial; 2) difundir en el departamento informes mensuales con las denuncias desglosadas a nivel de comisaría e, incluso, de ronda de servicio; 3) crear perfiles informatizados de cada agente, cruzando los datos sobre denuncias por corrupción, violencia y desconsideración con los correspondientes a su historial de bajas por enfermedad, dispensas por emergencias, detenciones, felicitaciones y medidas disciplinarias, y 4) proporcionar formación a los mandos sobre la detección de pautas conducentes a situaciones de corrupción. Como parte de un enfoque más preventivo de la disuasión, se aleccionó al IAB a vigilar a los agentes en sus tratos con agentes del IAB vestidos de paisano susceptibles de brindarles oportunidades de comisión de delitos. Además, el IAB seguiría abriendo investigaciones paralelas de las denuncias formuladas ante la Comisión de estudio de denuncias ciudadanas, y ejecutando las instrucciones del comisario superior Bratton de eliminar los preavisos de un día para las pruebas aleatorias de dopaje. Estos preavisos permitían a los agentes estar preparados ante las pruebas.

Para apoyar la nueva política de inclusión relativa a los temas de corrupción, la estrategia n° 7 planteaba una nueva política que propugnaba la toma en consideración de la totalidad de la hoja de servicios de un jefe de distrito, en lugar de la pérdida de mando que anteriormente se producía con frecuencia al descubrirse un caso de corrupción en cualquiera de las unidades.

Mantener el nivel de esfuerzo

Existían ciertas dudas sobre la capacidad para mantener el nivel de esfuerzo desplegado en los dos primeros años, en especial tratándose de un departamento a cuyo personal no se había concedido aumento de sueldo alguno. Jack Maple lo expresaba así: «A los ejércitos les gusta combatir en guerras de corta duración. Nosotros estamos frenando la marcha».

Anexo 1 Tendencias en la criminalidad de las principales ciudades estadounidenses

El descenso de la criminalidad en Nueva York durante el primer semestre de 1995 fue del 15,7%. Este dato contrasta con una variación a nivel nacional del -1%.

Índice de criminalidad de las 29 mayores ciudades de Estados Unidos (ordenadas por número de habitantes) *

Ciudad	1993	1995	+ - (%)
Nueva York	600.346	444.758	-25,9
Los Angeles	312.790	266.204	-14,9
Chicago	*	*	*
Houston	141.179	131.602	-6,8
Filadelfia	97.659	108.278	10,9
San Diego	85.227	64.235	-24,6
Phoenix	96.476	118.126	22,4
Dallas	110.803	98.624	-11,0
Detroit	122.329	119.065	-2,7
San Antonio	97.671	79.931	-18,2
San José	36.743	36.096	-1,8
Indianapolis	35.530	30.775	-8,2
Las Vegas	48.367	60.178	24,4
San Francisco	67.345	60.474	-10,2
Baltimore	91.920	94.855	3,2
Jacksonville	67.494	61.129	-9,4
Columbus	58.604	58.715	1,9
Milwaukee	50.435	52.679	4,4
Memphis	62.150	65.597	5,5
Washington, D.C.	66.758	67.402	1
El Paso	46.738	41.692	-10,8
Boston	55.555	52.278	-6,0
Seattle	62.679	55.507	-11,4
Nashville	55.500	56.090	1
Austin	51.468	42.586	-17,6
Denver	39.796	34.769	-12,6
Cleveland	40.006	38.665	-3,4
Nueva Orleans	52.773	53.399	1,2
Fort Worth	<u>49.801</u>	<u>39.667</u>	<u>-20,3</u>
Total	2.101.796	1.988.408	-5,4

* Notas: Las siguientes ciudades no aparecían en la lista del FBI por estar los datos incompletos:
Chicago (Illinois) (tercera en población)

Anexo 2 Extractos del comunicado interno en torno a la «Estrategia policial 5: recuperar los espacios públicos de la ciudad»



DEPARTAMENTO DE POLICIA DE NUEVA YORK
WILLIAM J. BRATTON - COMISARIO SUPERIOR

FYI

8 de julio de 1994

Vol. 2, No. 11

«Recuperar los espacios públicos de la ciudad»

Estrategia policial nº 5

El miércoles 6 de julio, el alcalde Giuliani y yo dimos pública difusión del ambicioso programa del departamento para tratar de combatir la extensa gama de conductas punibles a las que comúnmente nos referimos como «delitos contra la calidad de vida», es decir, prostitución callejera, mendicidad agresiva, venta de alcohol a menores, orinar en la vía pública, venta ambulante ilegal, conducción temeraria por parte de ciclistas y ruidos atronadores emitidos por «coches-discoteca», motos a todo gas, locales nocturnos y juergas callejeras espontáneas.

Desde el punto de vista jurídico, estos desórdenes están catalogados como faltas o delitos leves. Pero a los ojos de muchos neoyorquinos, se trata de conductas con marchamo de delito grave, y esto nadie lo sabe mejor que vosotros, los agentes, supervisores y jefes de distrito, que con harta frecuencia tenéis que escuchar las quejas y la frustración de los vecinos y comerciantes en las reuniones vecinales y en la calle misma.

Estrategia-eje

La estrategia policial 5 («recuperar los espacios públicos de la ciudad») servirá como eje de cohesión

de nuestros esfuerzos globales por reducir sustancialmente la delincuencia y la inseguridad ciudadana. Al igual que nuestras anteriores estrategias, este plan se asienta sobre los éxitos precedentes y busca otorgar competencias a los jefes de distrito.

No va a ser cosa de un día

Tanto el alcalde como el alto mando del departamento somos perfectamente conscientes de lo que os estamos pidiendo. Asistimos desde hace décadas a un proceso de constante disminución del umbral de tolerancia de los comportamientos ciudadanos en la vía pública, y conseguir invertir este proceso no va a ser ciertamente cosa de un día ni de dos, sino que harán falta largos años de duro trabajo. Pero sí podemos asegurarnos que contaréis con toda la formación, materiales y apoyos necesarios para desempeñarlo.

Independencia

En primer lugar, los 75 jefes de distrito tendrán más margen de actuación y más control directo sobre los recursos, lo que les permitirá abordar significativamente

los aspectos específicos relativos a la calidad de vida en sus distritos. Perderán peso otros organismos municipales y las unidades especializadas del departamento (como la división de moralidad pública), y lo ganarán los agentes y supervisores asignados al distrito. Por ejemplo, los distritos que se enfrentan a situaciones de prostitución callejera crónica dependían anteriormente de menos de 200 agentes de moralidad pública para organizar operaciones-cebo, mientras que a partir de ahora los jefes de distrito podrán desplegar sistemáticamente personal de paisano a su cargo (entrenado por la PMD) en misiones de detención de clientes de prostitutas (operación «John») (*) y de confiscación de los vehículos de éstos (operación «Proposición perdedora»), dos tipos de actuaciones de probada eficacia disuasoria.

De manera similar, a las comisarías de los distritos con presencia persistente de los llamados «coches-discoteca» se las equipará con medidores de sonido, formándose a sus agentes en el desarrollo de la operación «Trampa sonora», destinada a multar a los conductores infractores y a requisar sus vehículos.

(*) «John»: en argot norteamericano, cliente de prostituta (N. del T.).

Limitar la imposición de multas

Vamos a tener más cuidado a la hora de decidir a quién ponemos una multa.

Además, estamos elaborando un censo informatizado de un total de 10.000 individuos reincidentes en delitos menores o faltas. Quienes cuenten con un historial de cinco o más detenciones por delitos menores o faltas en los últimos cinco años, quedarán descalificados para recibir DAT. La cosa es muy sencilla: queremos que las multas y los DAT valgan como mínimo lo que el papel para extenderlas. El tiempo que os pasáis escribiéndolas es demasiado valioso para malgastarlo.

Aprender civismo

El departamento seguirá echando mano de la legislación civil para clausurar los salones de masaje ilegales, los garitos de venta de droga y demás establecimientos de actividades delictivas. Hemos redoblado la iniciativa de defensa de la legalidad civil con el fin de obtener la disponibilidad de 34 fiscales de distrito para asistir a las comisarías.

Perturbados mentales crónicos

El pasado 1 de junio lanzamos un programa piloto de 90 días destinado a paliar el problema de aquellas personas emocionalmente perturbadas (PEP) que suponen un peligro para sí mismas y para los demás. Nuestro objetivo es doble: por un lado, proporcionar a médicos, jueces y fiscales toda la información necesaria para la toma de decisiones, y por otro, reducir el tiempo que os pasáis en las salas de urgencia de los hospitales vigilando a estas personas. Este programa lo estamos desarrollando en colaboración con los hospitales Bellevue y Elmhurst, la entidad municipal Health and Hospitals Corporation, la Oficina Municipal

y la Oficina Estatal de Salud Mental, y el John Jay College. Iremos siguiendo de cerca los progresos. Además, estamos elaborando un censo informatizado de PEP puestas bajo custodia policial, para que cualquier conducta criminal o peligrosa de estas personas pueda ser notificada de inmediato a los jueces, fiscales y psiquiatras competentes.

Consumo de alcohol por menores

Los jefes de distrito que hayan identificado bares, licorerías y clubes que reincidan una y otra vez en vender alcohol a menores, celebrarán una ronda de reuniones con propietarios y representantes de la Autoridad estatal para la venta de bebidas alcohólicas (SLA). Los capitanes e inspectores explicarán la ley, formularán advertencias e informarán a los propietarios de bares y licorerías de que en el futuro habrá inspecciones regulares por parte de agentes superiores uniformados, que podrán retirar la licencia de venta a los infractores. Asimismo, extenderemos la participación de cadetes de policía en operaciones-cebo.

Agresiones al mobiliario urbano (graffiti)

Intensificaremos la vigilancia nocturna para pillar a los agresores «in fraganti». Además, el subcomisario para relaciones con la comunidad, Walter Alicea, está organizando una conferencia para generar ideas y copiar programas eficaces (como el del distrito 104) que combinen educación cívica, defensa enérgica de la ley y sentencias condenatorias de servicios a la comunidad para los infractores.

Impulso legislativo

Con demasiada frecuencia, los esfuerzos sinceros de los agentes

por frenar el deterioro de la calidad de vida se ven frustrados por un sistema de justicia penal que no les apoya. Hemos elaborado una agenda jurídica para presionar en pro de una normativa municipal contra la mendicidad agresiva y la circulación temeraria de bicicletas, así como de una legislación estatal que permita a la policía fichar las huellas dactilares de los vendedores ambulantes sin licencia y de los automovilistas que conducen con permisos retirados.

Entretanto, seguiremos valiéndonos decididamente de los tipos delictivos existentes –acoso, asalto, amenazas, escándalo y gamberrismo criminal– para detener a los mendigos agresivos y demás personas que incurran en conductas punibles.

Sabemos que las soluciones más eficaces para combatir los delitos contra la calidad de vida combinan una acción permanente de defensa de la ley, participación en la sociedad civil y esfuerzos coordinados entre policía, fiscales, judicatura y otras instancias gubernamentales.

Por último, tal y como el alcalde y yo mismo subrayamos ante la prensa, esta iniciativa no nos apartará de nuestras estrategias vigentes de limpiar las calles de armas, atajar la venta de droga y frenar la delincuencia violenta. De hecho, incluso contribuirá a la aplicación de las mismas.

El jefe del departamento, John F. Timoney, lo expresa del siguiente modo:

«Ocúpate de las cosas pequeñas y las grandes llegarán por sí solas.»



ORGULLO, DEDICACION, RESPETO

Anexo 3 Estructura y «efectivos» del NYPD, por secciones (a enero de 1996). Evolución de plantilla entre agosto de 1990 y marzo de 1996

Estructura de gestión

Las responsabilidades de la alta dirección del NYPD se repartían entre mandos uniformados, llamados «chiefs» (jefes), y mandos civiles, llamados «deputy commissioners» (subcomisarios o vicecomisarios). Si bien había importantes excepciones, los jefes se encargaban básicamente de las operaciones policiales, mientras que los subcomisarios supervisaban diversas funciones de apoyo, tales como planificación, presupuestos, relaciones con la comunidad y desarrollo tecnológico.

El «Police Commissioner», o comisario superior de policía, un civil designado por el alcalde, era el máximo responsable ejecutivo del departamento, con un amplio abanico de responsabilidades tanto fuera como dentro de la organización.

El «Chief of Department», o jefe del departamento, tenía rango de cuatro estrellas, siendo el máximo grado uniformado del NYPD. Se ocupaba de dirigir las tareas policiales cotidianas y de él dependían jerárquicamente cinco jefes de grupo, también llamados «superchiefs». Con rango de tres estrellas, estos jefes tenían a su cargo el Patrol Service Bureau, o Grupo de servicios de patrulla; el Transit Bureau, o Grupo de transporte público, y el Housing Bureau, o Grupo de viviendas.

El Patrol Service Bureau (PSB) gestionaba las 76 jefaturas de distrito, supervisadas por ocho jefaturas de zona. (Efectivos: 20.838 uniformados y 2.045 civiles.)

El Detective Bureau, o Grupo de investigación, era el brazo investigador del departamento. Cada comisaría contaba con sus propias brigadas de detectives (normalmente mandadas por un teniente), que dependían jerárquicamente de las jefaturas de investigación de zona. Las jefaturas de zona supervisaban también las brigadas de homicidios y delitos graves. Un problema secular que arrastraba el departamento era la falta de coordinación entre las operaciones de patrulla y de investigación, puesto que unas y otras tenían estructuras jerárquicas separadas dentro de grupos separados. (Efectivos: 3.385 uniformados y 305 civiles.)

El Organized Crime Control Bureau (OCCB), o Grupo de lucha contra la delincuencia organizada, se constituyó en 1971, a raíz de los escándalos de la Comisión Knapp, con objeto de centralizar todas las funciones de lucha contra la corrupción bajo un mando único. Al igual que el Grupo de investigación, el OCCB tenía su propia estructura de mando, que incluía las divisiones de estupefacientes, prostitución, delitos relacionados con el automóvil e investigación del crimen organizado. (Efectivos: 2.141 uniformados y 108 civiles.)

El Transit Bureau, o Grupo de transporte público, se ocupaba de vigilar la extensa red de transporte subterráneo de la ciudad. Esta unidad se organizaba en doce jefaturas de distrito, supervisadas por cuatro jefaturas de zona. El Transit Bureau gestionaba asimismo diversas subunidades, como la Homeless Outreach Unit (Asistencia a personas sin hogar), la Canine Unit (unidad canina) y el Vandals Squad (antivandalismo). (Efectivos: 3.270 uniformados y 181 civiles.)

El Housing Bureau, o Grupo de viviendas, se organizaba en nueve áreas de servicio policial para proteger los 330 complejos de viviendas públicas gestionados por la New York City Public Housing Authority. (Efectivos: 2.155 uniformados y 178 civiles.)

Dependían asimismo del jefe del departamento otras dos unidades: la División de operaciones, que se ocupaba del seguimiento de los acontecimientos ciudadanos importantes, así como de las tareas de protección civil en caso de catástrofes, y el Grupo de servicios de apoyo, a cuyo frente estaba un director civil, responsable de la flota de vehículos, la administración de las propiedades y otros servicios de apoyo.

Anexo 3 (continuación)

Las relaciones jerárquicas arriba descritas eran las oficiales, pero en la práctica el comisario superior se reunía con numerosos mandos y directores además de con sus subordinados inmediatos. Por su parte, los subcomisarios, los jefes de grupo y los jefes de zona celebraban semanalmente reuniones de personal ejecutivo con el comisario superior, el primer subcomisario y el jefe del departamento.

Estructura jerárquica del personal uniformado

Los agentes de policía tenían una carrera funcional bien definida. Hasta el grado de capitán, los ascensos se controlaban mediante exámenes de función pública para cada grado. El grado inicial de acceso era el de agente, al que seguían los de sargento, teniente y capitán, por este orden. Los efectivos de uniforme del departamento eran, a fecha enero de 1996, 37.171, divididos entre 25.909 agentes, 4.229 sargentos, 1.365 tenientes y 391 capitanes. Los grados por encima de “capitán” eran discrecionales, pero nadie que no hubiera previamente alcanzado dicho grado podía ostentarlos. Había también 120 subinspectores, 65 inspectores, 27 subjefes (una estrella), 17 jefes adjuntos (dos estrellas), 8 jefes de grupo (tres estrellas) y 1 jefe de departamento (cuatro estrellas).

El cargo de detective era de designación discrecional. Los detectives cobraban más que los agentes de grado análogo y servían en tres categorías, siendo la tercera la más baja y la primera la más alta. Los detectives conservaban su título de funcionario civil (por ejemplo, agente). La mayoría de detectives estaban adscritos al Grupo de investigación, si bien muchos trabajaban también en otras misiones especializadas. El NYPD contaba con unos 5.000 detectives.

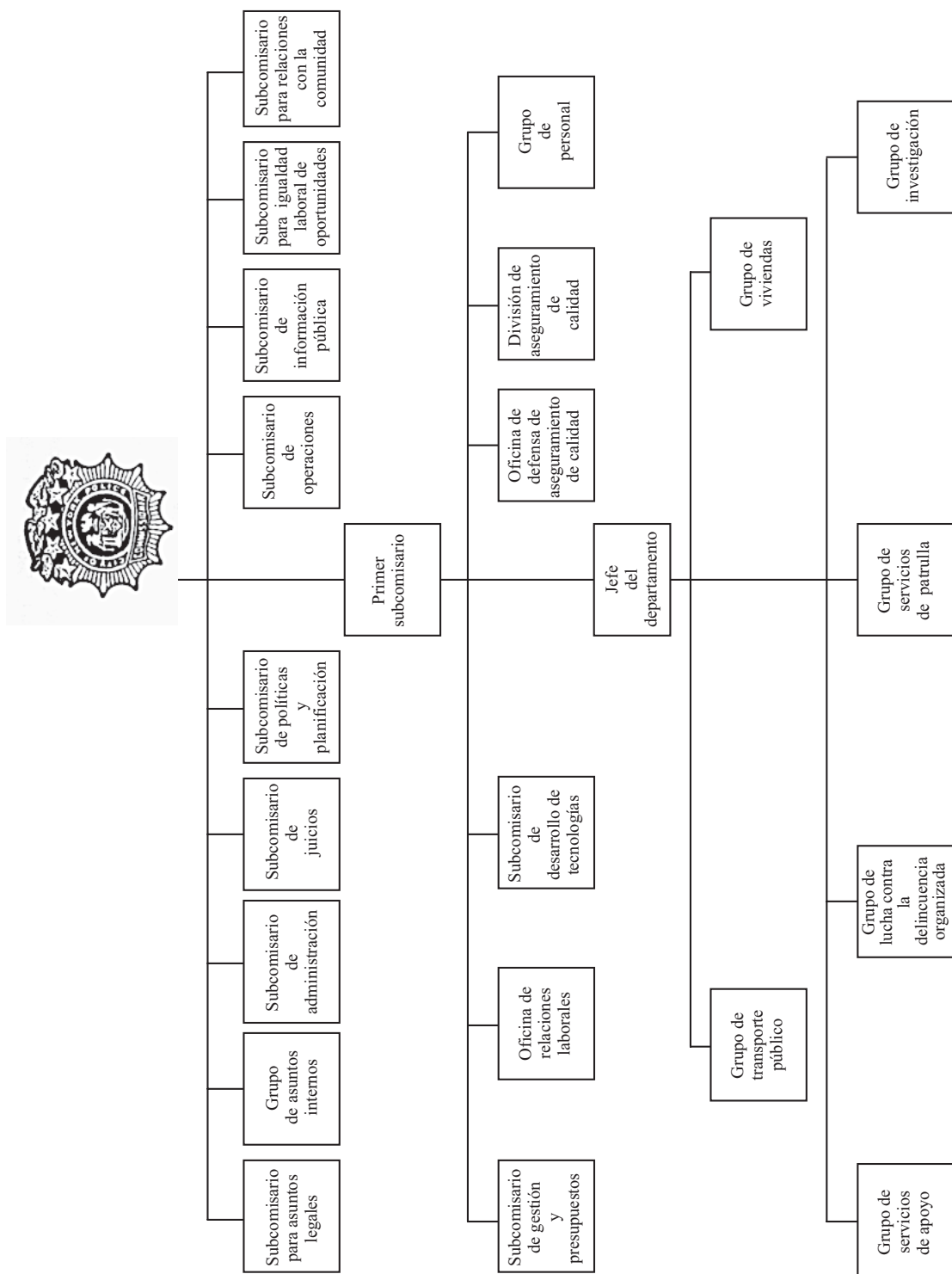
La mayoría del personal del departamento estaba representada por organizaciones sindicales, incluyendo la totalidad del personal uniformado hasta el grado de subjefe inclusive. Los agentes estaban representados por la Patrolmen’s Benevolent Association (Asociación de ayuda mutua de agentes de patrulla), y los capitanes y resto de altos mandos sindicados lo estaban por la Captains Endorsement Association (Asociación de defensa de capitanes). De entre 37.171 empleados uniformados, tan sólo había 25 no sindicados.

Alrededor de un 85% del personal civil del departamento (unos 6.800 empleados), incluyendo la mayoría del personal administrativo y los operadores del 911, estaban representados por diversas ramas locales del District Council 37, el sindicato al que estaban afiliados la mayor parte de los empleados municipales de la ciudad de Nueva York. Sobre un 10% estaban representados por el Teamster Union, y el resto por el Communications Workers Union y otros. Tan sólo 83 mandos civiles no estaban sindicados.

Evolución de plantilla entre agosto de 1990 y marzo de 1996

Personal	22 de agosto de 1990 (antes de «Calles seguras»)	28 de febrero de 1994 (después de «Calles seguras»)	31 de marzo de 1995 (antes de la fusión)	4 de marzo de 1996 (después de la fusión)*
NYPD	25.465	31.532	29.985	32.134
Transporte	4.288	4.216	4.280	3.139
Viviendas	2.200	2.565	2.804	2.038
Total uniformados	31.953	38.311	27.069	37.311
Personal civil	7.722	7.746	7.137	7.183
Total departamento	39.675	46.057	44.206	44.494

* Transporte se fusionó el 1 de abril de 1995; Viviendas se fusionó el 1 de mayo de 1995.

Anexo 4 Organigrama de personal del Departamento de Policía de Nueva York (1995)

Departamento de Policía de Nueva York.
Oficina de Planificación y Análisis de Gestión.
Septiembre de 1995.

Anexo 5 (continuación)

Informe comparativo semanal delitos/denuncias Semana del 5-2-1996 al 11-2-1996

	DENUNCIAS DE DELITOS										Fecha de elaboración: 13-2-1996	
Comisaría del distrito 033	1996		1995		Porcentaje de		1996		1995		Porcentaje	
	WTD	WTD	WTD	WTD	variación	MTD	YTD	MTD	YTD	YTD	de variación	en 3 años
Homicidios	0	0	0	0	*****	0	3	2	2	50,00	0	*****
Violaciones	1	0	0	0	*****	1	8	6	6	33,33	5	*****
Robos con fuerza y/o intimidación	6	11	13	17	-45,45	13	73	65	65	12,31	66	*****
Asaltos alevosos	8	12	11	16	-33,33	11	40	52	52	-23,08	42	*****
Robos con escalo/allanamientos de morada	4	7	8	12	-42,86	8	50	70	70	-28,57	77	*****
Robos de mayor cuantía	3	5	7	9	-40,00	7	26	48	48	-22,22	31	*****
Robos de mayor cuantía en vehículos	8	7	11	11	14,29	11	45	49	49	-8,16	74	*****
Total	30	42	51	65	-28,57	51	245	292	292	-16,10	295	*****
Víctimas de tiroteos	2	2	2	2	0,00	2	7	7	7	0,00	6	*****
Inc. de tiroteos	2	1	2	1	100,00	2	7	5	5	40,00	6	*****
Violaciones	0	0	0	0	*****	0	6	3	3	100,00	0	*****

ESTADÍSTICA DE DETENCIONES												
	1996		1995		Porcentaje de		1996		1995		Porcentaje	
	WTD	WTD	WTD	WTD	variación	MTD	YTD	MTD	YTD	YTD	de variación	en 3 años
Homicidios	0	0	0	0	*****	0	1	2	2	-50,00	0	*****
Violaciones	0	0	0	0	*****	0	3	2	2	50,00	0	*****
Robos con fuerza y/o intimidación	0	3	3	3	-100,00	3	20	13	13	53,85	0	*****
Asaltos alevosos	9	9	11	12	0,00	11	28	39	39	-28,21	0	*****
Robos con escalo/allanamientos de morada	1	2	2	2	-50,00	2	8	13	13	-38,46	0	*****
Robos de mayor cuantía	2	0	4	1	*****	4	12	11	11	9,09	0	*****
Robos de mayor cuantía en vehículos	1	3	1	4	-66,67	1	8	16	16	-50,00	0	*****
Total	13	17	21	22	-23,53	21	80	96	96	-16,67	0	*****
Det. Grupo armas	1	2	2	4	-50,00	2	6	21	21	-71,43	0	*****
Det. Grupo estupefacientes	51	72	71	124	-29,17	71	265	442	442	-40,05	0	*****
Det. Grupo servicios patrulla	79	105	106	180	-24,76	106	438	689	689	-36,43	0	*****
Det. Grupo lucha delincuencia organizada	15	11	36,36	24	36,36	30	25,00	132	81	62,96	0	*****
Det. Grupo investigación	3	5	4	5	-40,00	4	20	16	21	-23,81	0	*****
Det. Grupo viviendas	0	12	0	14	-100,00	0	4	20	20	-80,00	0	*****
Det. Grupo transporte público	5	2	150,00	3	150,00	6	48	64	64	-25,00	0	*****
Total detenciones	111	140	159	234	-20,71	159	668	916	916	-27,07	0	*****

IMPOSICION DE MULTAS												
Aparcamiento	1.308	1.460	1.676	2.654	-10,41	1.676	5.752	8.895	8.895	-35,33	***	Aparcamiento
Tráfico	380	345	455	699	10,14	455	34,91	1.236	2.555	-51,62	***	Tráfico
Penales	211	80	252	177	163,75	252	42,37	536	687	-21,98	***	Penales
ECB	79	0	97	2	*****	97	4.750,0	204	14	1.357,1	***	ECB

Los datos son provisionales y están sujetos a posterior análisis y revisión.

Anexo 6 Comparación entre el funcionamiento del NYPD y el propio del sector privado**Presupuestos**

En tanto que entidad municipal, el departamento de policía no poseía control sobre sus presupuestos. Esto era de especial aplicación en los períodos de dificultades económicas, en que la Oficina Municipal de Gestión y Presupuestos, tras una serie de negociaciones con el departamento, fijaba los calendarios y los objetivos presupuestarios. El recorte de presupuestos suponía un especial desafío para el NYPD, puesto que de los 2.300 millones asignados, el 96% se destinaba a salarios (el 87% a salarios de personal uniformado). En los últimos años, los recortes habían resultado de bajas de personal civil o de otros servicios distintos de personal.

Prensa

El NYPD era una de las organizaciones más fiscalizadas por la prensa del país, más que cualquier empresa privada y más que la inmensa mayoría de las empresas y organismos estatales. Siete periodistas trabajaban a jornada completa en la central del departamento. Los tabloides y las televisiones locales cubrían entre la cuarta parte y la mitad de sus espacios y programaciones con sucesos criminales. Lo que hacía la policía era noticia, lo que no hacía también era noticia, y lo que hacía mal era noticia de portada. La gestión se hacía a la vista, y no era difícil que el tema periodístico del día distrajera de la misión fundamental de la organización.

Función pública

Los estatutos de la función pública impedían a la dirección aplicar numerosas prácticas de uso corriente en el sector privado. Así, en las categorías inferiores no era posible recompensar con ascensos a los agentes que hacían un buen trabajo. Eran los que sacaban buenas notas en los exámenes quienes tenían más posibilidades de ser ascendidos al grado de capitán. En cambio, algunos agentes o detectives con excelentes hojas de servicios «de campo» podían pasar toda su carrera como tales. Los detectives, al tener grado de tipo discrecional, eran una excepción a esta norma: un detective de «primera categoría» podía cobrar tanto como un teniente sin necesidad de superar ningún examen.

Sindicación

Los sindicatos de policía poseen una notable influencia política a nivel estatal. Respondiendo a presiones sindicales, la cámara legislativa del Estado de Nueva York ha aprobado una serie de leyes destinadas a reforzar las prerrogativas de los agentes y limitar los poderes del comisario superior y demás altos cargos policiales.

La opinión pública

El NYPD respondía ante la opinión pública a todos los niveles. Tanto el comisario superior (cargo de designación municipal), como el propio NYPD (departamento de competencia municipal), respondían directamente ante el alcalde. El personal del departamento interaccionaba asimismo con muchos otros cargos electivos, tanto estatales como municipales. Los jefes de distrito policial asistían a las sesiones de las asambleas vecinales y se reunían periódicamente con numerosos representantes de la sociedad civil. Y por supuesto, los agentes de patrulla mantenían trato con millones de ciudadanos cada año. Existía una Comisión de estudio de denuncias ciudadanas, de naturaleza independiente, que formulaba recomendaciones al comisario superior en los casos de denuncias por conducta policial indebida.

Anexo 7 Presupuestos del Departamento de Policía de Nueva York. Ejercicios 1994-1996 (en miles de dólares)

	Ejercicio 1994	Ejercicio 1995	Ejercicio 1996
Servicios de personal	1.656.371	1.930.906	2.167.000
Otros servicios (distintos de personal)	89.026	120.454	95.228
Total	1.745.397	2.051.360	2.262.228

Anexo 8 Estadísticas de demografía y criminalidad de cuatro distritos policiales, 1995 frente a 1993

	Distrito 014	Distrito 046	Distrito 075	Distrito 103
Población	17.162	118.435	161.387	92.559
Número total de hogares	7.814	37.369	49.183	27.445
- con menores de 18 años	6,68%	55,02%	52,10%	46,73%
- con residentes > 5 años en la misma casa	44,81%	54,77%	62,10%	60,50%
Ingresos medios por hogar	31.860	14.605	20.682	30.092
Ingresos medios por familia	44.680	14.915	22.537	32.280
Renta per cápita	23.804	6.428	8.013	10.860
Hogares con ayuda de bienestar social	5,52%	36,53%	25,03%	13,96%
Personas bajo el umbral de la pobreza	25,52%	44,08%	30,79%	17,10%
Familias bajo el umbral de la pobreza	10,07%	42,62%	29,00%	13,93%
Personas mayores de 3 años	17.226	110.276	152.095	88.289
Preescolar	0,59%	1,60%	1,60%	1,27%
Primaria o secundaria	3,99%	26,33%	24,55%	20,50%
Formación superior	12,55%	7,49%	6,88%	9,24%
Varones menores de 16 años	8.774	34.670	49.399	32.494
Varones desempleados	7,07%	12,26%	9,91%	8,08%
Mujeres menores de 16 años	7.813	45.319	64.848	37.910
Mujeres desempleadas	5,82%	7,22%	6,49%	6,69%
Personas de entre 16 y 19 años	505	8.086	11.378	5.417

Estadísticas provisionales CompStat para siete tipos delictivos, 1995

Crímenes	4	43	44	16
Violación	39	100	144	69
Robo con fuerza y/o intimidación	1.329	1.591	2.397	1.488
Asalto	470	1.085	1.280	787
Allanamiento	1.893	1.857	1.531	1.055
Robo de mayor cuantía	6.315	646	918	985
Robo de mayor cuantía en vehículos	<u>253</u>	<u>588</u>	<u>1.717</u>	<u>1.088</u>
Total	10.303	5.910	8.031	5.488

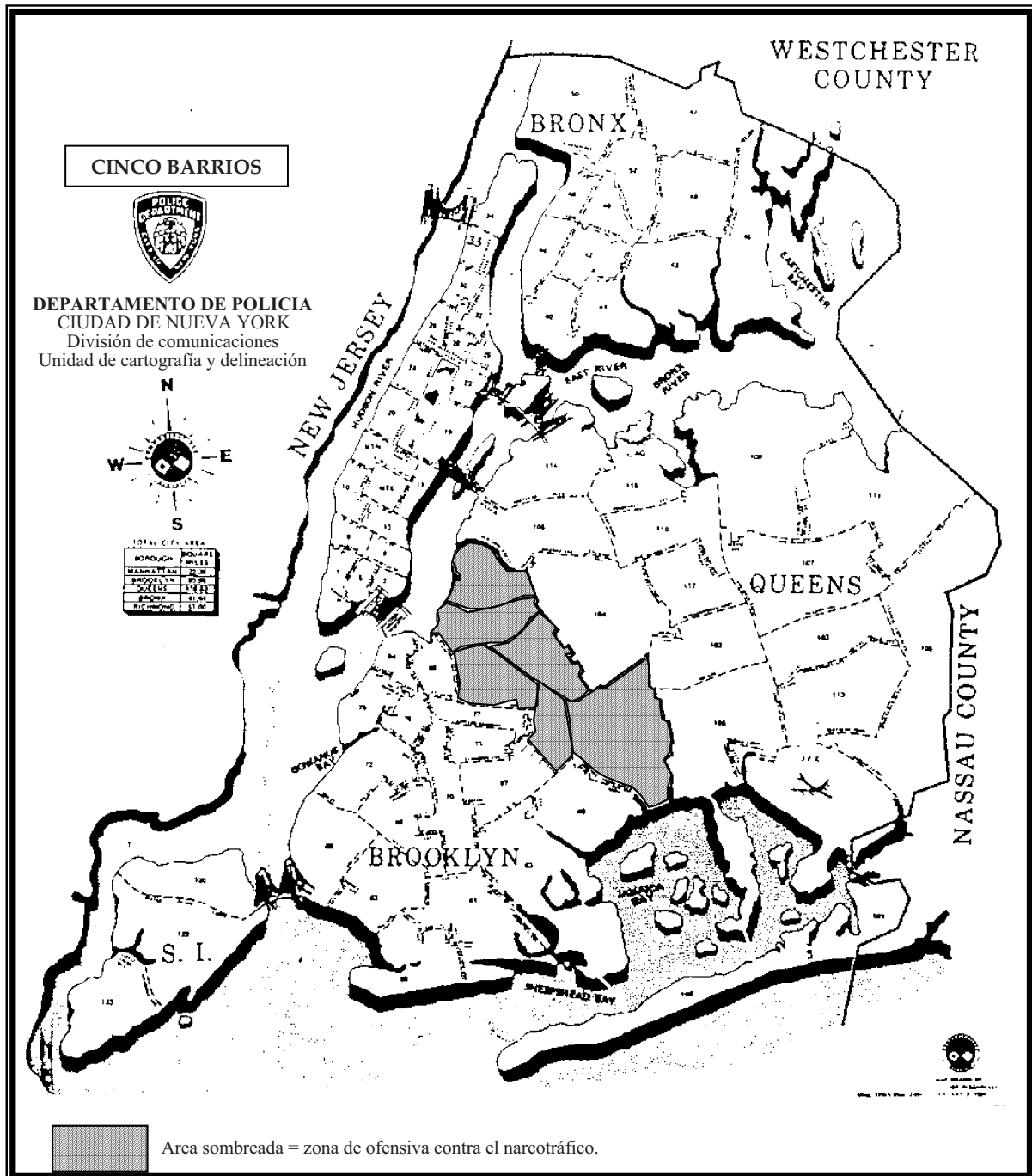
Personal:				
Uniformado	433	346	403	286
Civil	38	27	26	27

1993

Crímenes	11	64	126	28
Violación	41	82	122	74
Robo con fuerza y/o intimidación	2.520	2.132	3.152	1.742
Asalto	670	1.086	1.474	853
Allanamiento	2.687	2.365	1.854	1.166
Robo de mayor cuantía	9.365	961	965	1.214
Robo de mayor cuantía en vehículos	356	875	2.665	1.591
Total	15.650	7.515	10.355	6.668

Personal:				
Uniformado	395	293	348	256
Civil	51	27	30	35

Anexo 9 Plano de los distritos policiales de la ciudad de Nueva York



Anexo 10 Plantillas policiales de las principales ciudades estadounidenses, 1995

Ciudad	Población	Empleados uniformados	Empleados por 100.000 habitantes
Washington D.C.	570.000	4.106	720
Nueva York	7.336.224	36.606 ^a	499
Chicago	2.802.494	12.971	463
Filadelfia	1.560.576	6.101	391
Houston	1.758.016	4.935	281
Dallas	1.062.677	2.777	261
San Francisco	741.568	1.823	246
Los Angeles	3.550.381	7.869	222
Phoenix	1.076.108	2.088	194
San Antonio	999.900	1.969	170
San Diego	1.168.785	1.972	169
San José	815.235	1.209	148

^aIncluye empleados uniformados adscritos a Transporte público y Viviendas en mayo de 1995.

E4. Guía didáctica: “La nueva policía de Nueva York: notas para el profesor”

a) Características básicas del caso

1. **Sector:** El caso se refiere a una institución del sector público, en concreto a un Departamento dependiente de una administración local. El caso está indicado, por tanto, para el desarrollo de habilidades orientadas a la toma de decisiones, en el contexto de una administración pública.
2. **Tamaño** de la organización: grande (> 40.000).
3. **Momento y lugar:** Nueva York, entre los años 1994 y 1996. El contexto es distinto al que deben afrontar directivos públicos en la administración española actual. Precisamente por eso, el trabajo sobre el caso no consiste en aprender del modo en que allí y entonces se resolvieron algunos problemas, como si las decisiones que se tomaron fueran un ejemplo aplicable de forma mecánica. Como en todo caso, se trata de que los participantes extraigan la información valiosa para la situación que viven. El caso requiere que el alumno entienda el contexto en el que se produce, pero que lo lea desde el presente.
4. **Nivel de decisión:** Comisario Superior (máximo responsable del Departamento), dependiente directamente del nivel político (alcalde). El estudio del caso resulta útil especialmente para personas que ocupen posiciones de responsabilidad medias o altas.
5. **Extensión del caso:** se trata de un caso de una gran extensión, con una información prolija. Resulta útil para que los participantes desarrollen la capacidad de hacer una lectura selectiva, y de identificar los datos más relevantes, de acuerdo con la finalidad didáctica del caso.
6. **Resumen del caso:** William Bratton es nombrado Comisario Superior del Departamento de Policía de Nueva York, en un momento en que la delincuencia alcanza unas cotas preocupantes. Su llegada a la dirección del Cuerpo es la respuesta del recién elegido Alcalde de la ciudad a la inquietud ciudadana por el clima de inseguridad. De hecho, una de sus principales propuestas electorales fue la creación de una ciudad más segura. En dos años, Bratton consigue unos logros deslumbrantes, mediante la renovación de la cúpula directiva, la implantación de profundos cambios culturales y operativos, y la mejora en los recursos asignados al Departamento para la realización de su tarea. El aspecto más notable del cambio que imprime al trabajo del Cuerpo es una combinación entre la autonomía que concede a los jefes de distrito (divisiones territoriales de la ciudad) y el nivel de control al que les somete (información frecuente sobre nuevos indicadores de su actividad). Tras dos años de grandes logros, el Departamento debe hacer frente a nuevos retos, como consecuencia de reducciones presupuestarias, problemas con los

sistemas de compensación y comportamientos disfuncionales derivados de la fuerte presión sobre resultados (acusaciones de abusos de autoridad por parte de los agentes policiales).

b) Objetivos didácticos

1. Desarrollo de políticas para promover el cambio en una organización. Cómo transformar un servicio orientado al esfuerzo (¿qué estamos haciendo?) a otro orientado al logro (¿qué estamos consiguiendo?)
2. Desarrollo de la capacidad para establecer indicadores alineados con las políticas públicas y útiles para dirigir la organización.
3. Desarrollo de habilidades directivas que permitan conceder espacios razonables de autonomía a los subordinados, al tiempo que se realiza un seguimiento efectivo de sus niveles de desempeño.
4. Capacidad para evaluar el efecto de un cambio organizativo sobre las personas afectadas, para anticipar posibles resistencias y ganar el mayor número posible de aliados.
5. Identificar el momento en el que un cambio está ya agotado y es preciso relanzar la actividad de la organización mediante un nuevo impulso.
6. Elegir las herramientas adecuadas para mantener el impulso de una organización, incluso en un contexto de reducción de los recursos disponibles.
7. Evaluar hasta qué punto son asumibles determinadas medidas, por útiles que resulten para la consecución de los objetivos, atendiendo al coste que suponen desde el punto de vista económico o social.

c) Orden de la sesión con los participantes

Propuesta de agenda del profesor para una sesión de hora y veinte (80 minutos).

1. Descripción del Departamento y de sus retos a comienzos de 1994: 15 minutos
 - a) *¿Cómo se encontró Bratton el Departamento cuando se hace cargo de la dirección?* Con esta pregunta se puede introducir la parte de diagnóstico, que debería incluir problemas de tipo organizativo (estructura compleja, etc.), de resultados (indicadores de delincuencia), de cultura (orientación al esfuerzo), etc. A los elementos que mencionen los participantes en este apartado se les puede denominar FRENOS del cambio.
 - b) *¿De dónde obtuvo el impulso para los cambios que promovió?* Interesa que los participantes adviertan que transformaciones de ese alcance son posibles

con el apoyo del más alto nivel de decisión, y si están integradas en las políticas públicas que definen los objetivos de la organización. También será oportuno que los participantes mencionen el apoyo de la opinión pública, y el interés de los mismos miembros de la organización (los policías) por mejorar la imagen de su actividad. La relación de factores que facilitaron su acción pueden ser denominados como IMPULSORES del cambio.

2. Plan de acción: 35 minutos

a) *¿Cuál fue el principio básico sobre el que Bratton basó la transformación del Departamento?* A través de esta pregunta, se puede abrir un debate que debe conducir a la formulación del fin propuesto por el nuevo Comisario Superior: la reducción de la delincuencia. Por tanto, todas las acciones que se emprendan cobran sentido no por el esfuerzo que suponen (por ejemplo, tiempo de respuesta ante una llamada de emergencia), sino sobre el efecto que producen sobre los índices que describen la inseguridad de la ciudad. No importa tanto lo que se hace, como lo que se consigue.

b) *En concreto, ¿cómo llevó a la práctica este objetivo?* Tras esta pregunta, los participantes están en disposición de enumerar las acciones emprendidas por Bratton. Aunque se anoten según las van formulando, al final pueden ser agrupadas bajo diferentes categorías:

i. *Cultura.* En este apartado se anotarán los cambios que afectan a la cultura de la organización: autonomía, claridad en los objetivos, enfoque en la mejora de las condiciones de vida de los ciudadanos, transparencia, etc.

ii. *Organización.* Tras el trabajo de 12 equipos creados *ad hoc*, Bratton recibe propuestas que le permiten tomar algunas medidas en el plano organizativo: Nueva estructura, unificación de diferentes divisiones, más autonomía a los jefes de distrito, etc.

iii. *Personas.* Probablemente, los participantes mencionen la elección que hace Bratton de sus colaboradores más próximos y el relevo de parte de la dirección del Departamento.

iv. *Recursos.* También es frecuente que se mencionen las mejoras en el equipamiento de los policías. Si no lo hacen los participantes, habrá que poner el énfasis en la implantación de nuevos sistemas de información, que permiten manejar una información agregada y accesible, organizada de modo que permita acceder a los principales indicadores. Este sistema se convierte en una herramienta básica de gestión para el nuevo equipo,

v. *Procedimientos de control e impulso del cambio.* Cuando los participantes mencionen las reuniones de CompStat, habrá que destacar su importancia: *¿Por qué estas reuniones juegan un papel*

tan decisivo? ¿Cómo te sentirías si fueras un jefe de distrito y fueras convocado a una de esas reuniones? Los participantes pueden valorar si les parece un procedimiento de control demasiado estricto, o si por el contrario les deja mucho margen de maniobra, pues sólo dan cuenta de los resultados obtenidos (mientras que los procedimientos empleados quedan casi exclusivamente bajo el control de los jefes de distrito).

3. Límites del proceso de cambio puesto en marcha por Bratton: 10 minutos

a) *A la vista de los resultados obtenidos, ¿se podría decir que el incremento de la seguridad ciudadana depende directamente de la acción de la policía?* Los participantes mencionarán tal vez la integración de la acción policial con otras políticas públicas más orientadas a la prevención, como políticas sociales y educativas. En estos momentos, la policía ha tomado la iniciativa y ha reducido formas tradicionales de delincuencia, pero cabe sospechar que las bandas organizadas sabrán adaptarse a este nuevo entorno y mejorarán a su vez sus prácticas para prevenir la acción de los cuerpos de seguridad.

b) *¿Hay algún posible daño colateral en las acciones promovidas por Bratton?* Referencia a los casos de corrupción y de brutalidad policial.

c) *¿Cómo se sienten los policías tras los logros obtenidos?* Junto a la satisfacción por sus brillantes resultados, los participantes mencionarán probablemente los problemas asociados al cambio en los sistemas de retribución.

4. Nuevos retos para Bratton: 15 minutos

a) *¿A qué dificultades se enfrenta Bratton en 1996?* Los participantes mencionarán, sin duda, las restricciones presupuestarias, junto a otros problemas como una cierta pérdida de apoyo político, las dificultades para recompensar a los miembros del Departamento por los logros obtenidos, etc.

b) *¿Es posible mantener el impulso el 1996, tal y como lo puso en marcha en 1994?* Anotar las propuestas de los participantes acerca de los cambios necesarios para mantener el objetivo del Departamento (reducción de la delincuencia) en un contexto diferente. Los medios cambian, pero el fin permanece. Anotar las propuestas que se refieran a las dificultades externas (restricción presupuestaria) e internas (motivación de los miembros del Departamento).

5. Conclusión: 5 minutos

a) Resumir las principales aportaciones.

b) Presentar las conclusiones del caso, de acuerdo con los puntos descritos en los objetivos didácticos (apartado B).

d) Ejemplo del uso de la pizarra

Lado izquierdo	Centro	Lado derecho
Diagnóstico: • Frenos • Impulsores	Plan de acción en 1994: • Principios • Medidas - Cultura - Personas - Organiz. - Recursos - Compstat	Situación en 1996: • Nuevos retos • Propuestas para un nuevo impulso Propuestas aplicables a la propia situación

E5. Caso: Dreams Equity ²

Juan Álvarez, Director de Recursos Humanos de Dreams Equity (DE) para España, se encontraba perplejo mientras veía cómo la lluvia caía sobre las calles de Madrid en una de las últimas tardes de 2003. Alfredo Estévez acababa de salir de su despacho tras una conversación en la que Juan había confirmado todos sus temores.

Alfredo siempre resultaba franco y directo, y en ocasiones incluso algo ácido. Por la cultura de la compañía, la mayoría de los empleados rara vez se dirigían a los directivos, más allá de su superior inmediato. Pero Alfredo nunca tuvo reparos en hablar directamente con la Alta Dirección de la empresa, en España e incluso en la sede central (en Orlando, FL).

Para Juan, con una larga trayectoria en DE, estas conversaciones resultaban muy ilustrativas, pues le permitían contrastar la información oficial que recibía de las delegaciones comerciales. Pero, por otra parte, le generaban una cierta inquietud ya que no sabía muy bien cómo gestionar ese tipo de situaciones. Se desenvolvía más cómodamente en las tareas de organización, y tramitando los asuntos que le llegaban por los cauces establecidos. La resolución directa de conflictos resultaba, sin embargo, más compleja, ya que su margen de actuación era limitado.

En resumidas cuentas, Alfredo planteaba su abandono de la compañía, si seguía dependiendo de su actual director de zona. “O me asignáis a una zona dirigida con más cabeza, o cambiáis a mi director actual, o me voy”.

Un poco de historia

La compañía aseguradora Dreams Equity surgió en Florida a principios de los años 1950. El país asumía el lideraz-

go económico y político que consolidó tras la Segunda Guerra Mundial. Tras el boom de su sector industrial, en los años de la contienda, los servicios empezaron también a desarrollarse hasta niveles nunca vistos. Este crecimiento se ve impulsado por dos circunstancias:

- La proyección internacional de la economía americana. Muchas compañías originarias de los Estados Unidos expanden su actividad por todo el mundo. En algunos casos (sobre todo, a partir de la década de los 60) mediante fusiones y adquisiciones. En el caso de DE, la fuerte cultura de la empresa y el deseo de no desdibujar sus rasgos diferenciales, llevó a que la implantación en otros países se realizara siempre a través de la creación de sociedades subsidiarias, fuertemente vinculadas a la central.
- El desarrollo de nuevas técnicas de *marketing*, en el contexto de un mercado altamente competitivo. Incluso en sectores de actividad tan tradicionales como el financiero o el de los seguros, resultaba necesario captar la atención de clientes cada vez más exigentes mediante ofertas novedosas y distintivas.

DE surge en ese momento como una aseguradora revolucionaria, marcada por el carisma de su primer CEO. Los índices de crecimiento en sus primeros años son espectaculares. Tras una rápida expansión en los principales Estados de la Unión, inicia su apertura por el resto de Norteamérica (Canadá, 1955) y México (1956).

En el plazo de muy pocos años, hasta mediados de los 60, continúa el establecimiento de la empresa en las grandes capitales del Continente, y en importantes plazas europeas y asiáticas: Tokio, Nueva Delhi, Londres, París, Frankfurt, Milán... La filial española abre sus puertas en Madrid el 23 de septiembre de 1964, acogéndose al tímido proceso liberalizador de las inversiones extranjeras en España, y con un margen de maniobra muy reducido y ajustado a la legislación de la época. De hecho, empieza a operar como una pequeña oficina de representación,

². En este caso ha sido preparado como base de discusión en clase, y no como ilustración de la gestión, adecuada o inadecuada, de una situación determinada.

para empresas españolas que realizan actividades en el extranjero ³.

Las limitaciones legales no impiden que DE empiece a realizar todas las operaciones permitidas por las sucesivas y tímidas liberalizaciones del sector, y sobre todo a llamar la atención de jóvenes profesionales con deseos de desarrollar su carrera en un entorno más moderno e internacional. De hecho, DE es pionera entre las empresas que, en aquellos años, envían a algunos de sus empleados españoles con más potencial a sus oficinas en los Estados Unidos, para adquirir formación sobre las nuevas prácticas del sector y para imbuirse de la cultura de la organización.

Este primer grupo de profesionales españoles vinculados a DE desarrollan un fuerte sentido de pertenencia, una conciencia de su especial preparación y un cierto aire de élite. Su actividad está lejos todavía de la que desarrollan empresas locales con una implantación muy superior, pero están persuadidos de que los actuales jugadores de este negocio son parte del pasado: el futuro pertenece a este pequeño grupo de profesionales, adelantados a su época y con una visión internacional muy poco frecuente en ese momento. Los nombres de estos pioneros pasan a formar parte de la leyenda y son recordados por las siguientes generaciones de empleados de DE. Sólo se omiten (o se suprimen de los relatos y publicaciones) los de quienes fueron contratados por la competencia. Con DE sólo caben dos posiciones: o la fuerte cohesión entre quienes están comprometidos con el proyecto, o el olvido para los que lo abandonaron.

Primeros pasos del negocio

Las restricciones legales y la propia visión de la empresa se alían para que las actividades de DE se centren en un

segmento alto del mercado. Al principio, sólo prestan servicio a grandes corporaciones españolas con intereses en otros países, o a las pocas multinacionales que abren oficinas en España. La estructura inicial del negocio es sencilla, pero al mismo tiempo altamente jerarquizada. La dirección en España es, a su vez, muy dependiente de las indicaciones de la matriz. El reporte no se limita sólo a los resultados económicos, sino que se extiende también al modo en que los procesos de esta filial se ajustan a las normas dictadas desde Florida.

Un directivo de aquella época recuerda: “En las oficinas centrales estaban convencidos de que la razón de nuestro éxito radicaba en la forma innovadora que teníamos de llevar a cabo el negocio. Este convencimiento era tan fuerte que no se permitía ninguna desviación en los procedimientos. La reglamentación interna era muy exhaustiva. En los años 70 algunos llegamos a preguntarnos si lo que inicialmente era un medio —la normativa de la empresa— no había llegado a convertirse en un fin”. Un empleado que trabajó para la empresa durante aquella época apostilla: “algunos directivos prestaban más atención al modo en que te ajustabas a las instrucciones que a los resultados que obtenías”.

Estas dudas, según relatan los protagonistas, no eran mayoritarias, o al menos no llegaron a convertirse en una corriente de opinión dentro de la empresa. De hecho, los descontentos preferían establecerse por su cuenta o, en algunos casos, pasar a otra empresa del sector. Tal vez la opción preferente era la primera, pues quienes daban este paso eran personas reacias a permanecer en una estructura y a seguir directrices ajenas. Quince años después del establecimiento de DE en España, saltan las primeras luces de alarma por lo que se refiere a la rotación de los empleados. El problema no reside sólo en la cantidad de profesionales que abandonan DE, sino en su cualificación. Así recuerda ese momento un directivo del área administrativa con responsabilidades en personal: “los datos sobre la rotación eran uno de los secretos mejor guardados de la empresa. Creo que fuimos de los primeros en utilizar metodologías de análisis para el seguimiento de este problema. Pero a decir verdad en ese momento prestamos más atención a la dimensión cuantitativa del asunto y no abordamos una reflexión más a fondo sobre sus causas. Visto con perspectiva, lo que empezamos a experimentar puede ser calificado como una hemorragia de talento”.

Las décadas de los 80 y los 90 suponen para DE unos momentos de fuerte expansión como consecuencia de la liberalización del sector. Sus mensajes siguen poniendo el énfasis en la exclusividad y en la calidad de sus servicios. Sin embargo, no se sustrae a la tendencia general entre sus competidoras, que aprovechan las circunstancias para ampliar su base de negocio mediante una orientación a un mercado cada vez más extenso.

³. La política económica basada en principios nacionalistas e intervencionistas que se implanta en España después de la Guerra Civil (1936-39) limita las operaciones en el exterior. En este sentido se incrementaron los porcentajes de las reservas matemáticas y riesgos en curso que deberían invertirse en valores públicos del Estado. La ley de 16 de diciembre de 1954 decreta que el 60 por 100 de reservas matemáticas se tenían que depositar en manos del Ministro de Hacienda, la mitad necesariamente en valores públicos españoles y el resto en valores industriales o comerciales españoles incluidos en una lista aprobada por decreto de 26 de julio de 1957. En 1954 las compañías de seguro mantenían un 44,9 por 100 de sus reservas técnicas (reservas matemáticas, riesgos en curso, siniestros pendientes y beneficios de asegurados) en fondos públicos, un 11,9 por 100 en valores industriales españoles y un 25 por 100 en inmuebles. Sólo un 0,6 por 100 estaba invertido en valores públicos extranjeros. Esta tendencia no se modificará hasta la década siguiente. Cfr. Pons J., LAS ENTIDADES ASEGURADORAS Y LA CANALIZACIÓN DEL AHORRO EN ESPAÑA, 1908-1940. Escuela Universitaria de Estudios Empresariales (Zaragoza).

Problemas con Alfredo

A comienzos del siglo XXI, DE mantiene una fuerte implantación en España y una valiosa base de clientes. Los cambios que ha experimentado el sector tienen una incidencia desigual en la compañía:

- Por una parte, algunas de sus prácticas más innovadoras han sido imitadas por los competidores, por lo que sus elementos diferenciales son menos perceptibles por el mercado.
- Por otra parte, y aunque obviamente el negocio ha evolucionado, mantiene casi inalterado su discurso original. El análisis de sus productos de comunicación (publicaciones, folletos, discursos, intervenciones en medios, etc.) refleja una gran continuidad con los contenidos tradicionales de la empresa.

En este contexto, el caso de Alfredo resulta paradigmático. Es un profesional que ha desarrollado casi toda su carrera en DE, con la excepción de un periodo en el que trabajó en política. Esta ocupación no es casual ya que Alfredo demostró desde sus tiempos de estudiante una gran capacidad de comunicación, la habilidad para captar y catalizar las expectativas de personas de su entorno, y un fino sentido de la oportunidad.

Sus aptitudes para la venta, su brillante trayectoria académica y sobre todo la red de contactos que va consolidando desde muy joven, le convierten en un candidato perfecto para integrarse en DE.

En el otro plato de la balanza se encuentran su espíritu independiente, un cierto desorden en la organización de su trabajo y su dificultad para dedicar el menor esfuerzo al cumplimiento de una indicación si ésta le resultaba absurda o contraproducente. Un compañero de su departamento durante los primeros años en DE recuerda: “Alfredo era mucho más tenaz que la mayoría y no había obstáculo que le detuviera..., siempre que trabajara en algo en lo que estuviera convencido. Si no, permanecía como ausente”. Otros destacaban su carácter tranquilo y apacible, ajeno a los conflictos: si quería conseguir algo, se las arreglaba para alcanzar su objetivo, evitando en lo posible los enfrentamientos. Imaginativo, original y en ocasiones un poco excéntrico, tenía un punto de genialidad aunque esto no fuera precisamente uno de los valores más apreciados en DE. En ocasiones recordaba con disgusto lo que escuchó a uno de los directivos: “aquí queremos gente normal que trabaje mucho y en equipo, no personas brillantes que hacen lo que les da la gana”.

Dos directores

En 1999, el responsable de la delegación comercial en la que trabajaba Alfredo, con sede en Madrid, manifestó a

la Dirección en España sus dificultades para gestionar a un empleado con ese perfil. El propio Alfredo también se encontraba insatisfecho y un poco frustrado, pues consideraba que la persona a la que reportaba no se hacía cargo de su situación. Él estaba dispuesto a poner todos los medios para alcanzar sus objetivos, pero no entendía la necesidad de participar en numerosas reuniones que consideraba inútiles; a perder el tiempo con tareas administrativas y redacción de informes que, a su juicio, no aportaban ningún valor; y a trabajar en equipo con personas que, o bien eran ya muy veteranos en la empresa y permanecían aferrados a prácticas ya obsoletas, o bien eran jóvenes sin experiencia.

Dos décadas antes, ese tipo de quejas hubieran supuesto una salida inmediata de DE, pero la preocupación por los altos índices de rotación habían modificado la práctica de la empresa, más empeñada que en el pasado por retener a sus empleados. Además, Alfredo no dejaba de ser una de las personas más brillantes con las que contaban, y asumían la necesidad de ser tolerantes a cambio de retener a alguien así.

La solución adoptada fue destinar a Alfredo a una nueva Delegación, recientemente abierta en la ciudad. Esta unidad estaba siendo constituida con empleados de la edad y experiencia de Alfredo, por lo que podría sentirse integrado en un equipo más homogéneo. Además, al frente de esa Delegación habían nombrado a Felipe Luna, directivo con experiencia en Recursos Humanos pero con una trayectoria más limitada en línea de negocio.

Desde el primer momento, Alfredo se sintió muy satisfecho en su nuevo destino. Felipe tenía un estilo de dirección sorprendente para quienes estaban habituados a las formas tradicionales de DE. Dejaban grandes márgenes de maniobra a los miembros de su equipo. Generaba en todos una sensación de que se confiaba en ellos. No recurría a los sistemas de control usuales en la empresa. Empleaba un tono estimulante y positivo en las comunicaciones con los empleados. Prestaba una gran atención a la formación de la gente, con procedimientos y mensajes que resultaban novedosos: más que incrementar el tiempo o los recursos destinados a formación —ya eran abundantes en DE—, buscaba proveedores de mayor calidad, o se ocupaba él mismo de esta tarea.

Ese estilo generaba opiniones contrapuestas. Un empleado formado en las ideas tradicionales de la empresa comentaba: “Admiro a Felipe, pero no le entiendo. Resuelve problemas que para mí son inabordables, pero me desconcierta la holgura con la que aplica las normas de DE. Francamente, en caso de duda yo prefiero la seguridad de las pautas establecidas que la incertidumbre de soluciones improvisadas”. Otro de sus colaboradores, más en sintonía con los nuevos aires de la unidad, afirmaba entusiasmado: “Por primera vez en DE me encuentro con las espaldas cubier-

tas y puedo dedicar toda energía a desarrollar el negocio. Echo la vista atrás y pienso en cuántas fuerzas he derrochado en la gestión de asuntos internos que no aportaban nada a nuestros clientes”.

Ante la dirección de la empresa, Felipe mostraba una actitud prudente: cumplía con las obligaciones básicas de su cargo, mostraba una actitud positiva y nada conflictiva, pero tampoco dedicaba mucho tiempo al reporting interno ni a cultivar las relaciones con sus superiores. Prefería centrarse en su propia actividad. En ese nivel, generaba las mismas impresiones que en muchos de sus subordinados: una mezcla de admiración y sospecha. Se le consideraba como un profesional valioso y con proyección, pero no ofrecía muchas garantías sobre su identificación con la cultura de la empresa. Por otra parte, sus resultados más deslumbrantes se referían a la resolución de conflictos entre sus empleados, y en los altos niveles de motivación que alcanzaba en su equipo. Empleados “quemados” de DE recuperaban un entusiasmo perdido y liberaban un talento escondido hasta ese momento. Sin embargo, no era muy fuerte en desarrollo de negocio. Su actividad comercial directa podría ser calificada de mediocre.

Un empleado con experiencia calificaba así a los directivos de la compañía: “La mayoría gestionan bien los procesos de la empresa, pero manejan mal a las personas. Otros, son brillantes en su actividad comercial, pero cuentan poco con sus equipos: lo importante son los resultados, aunque los colaboradores paguen cara la tensión que supone ese esfuerzo. Unos pocos dirigen bien a las personas, aunque no son excelentes dirigiendo el negocio. Entre estos últimos, el mejor que conozco es Felipe”.

Los pareceres encontrados que suscita el estilo de dirección de Felipe se saldan cuatro años después con su relevo al frente de la Delegación. Es promovido a un puesto de mayor responsabilidad en las oficinas centrales, pero sin contacto directo con equipos. Ocupa su puesto Julián Franco, un directivo experimentado con una larga trayectoria en DE. Desde el primer momento, los cambios resultan patentes. Se vuelven a aplicar con rigor todos los procedimientos y normas de la empresa. Los empleados recuperan la costumbre de reportar de una manera constante y exhaustiva. Bajo la apariencia de un tono cordial, el nuevo director se muestra muy poco receptivo a las observaciones y comentarios de sus colaboradores, hasta el punto de que muchos consideran que no son escuchados. El control sobre el negocio se hace más estricto y la resistencia inicial de los empleados ante este cambio de ritmo se resuelve con frases tajantes de Julián: “Aquí hay mucha relajación. Parece que últimamente se había perdido el sentido de la autoridad”.

Durante los primeros meses, el ambiente de la Delegación se enrarece. Los empleados, que durante la época anterior habían trabajado un poco a su aire, pero con unas

relaciones internas satisfactorias, se encuentran ahora divididos: los que están con Julián, que paga esa adhesión con muestras de deferencia, y los que no se encuentran a gusto en la nueva situación. Éstos últimos son crecientemente marginados, e incluso se sienten víctimas de *mobbing*, hasta el punto de que algunos se plantean otras alternativas profesionales.

Alfredo pertenece a este segundo grupo. En varias ocasiones, manifiesta su disgusto ante los nuevos aires que corren en su unidad de negocio, pero parece que no hay ningún propósito de realizar nuevos cambios.

En este contexto, lanza su ultimátum a Juan. Éste permanece unos momentos ante la ventana, para acabar de asimilar el mensaje de Alfredo y se pregunta cómo afrontar la situación.

E6. Guía del estudio para el caso Dream Equity

1. El caso describe un problema en dos niveles:
 - a) Nivel explícito: cómo resolver la cuestión planteada por Alfredo. En este plano, el asunto no plantea una especial dificultad. Se trata simplemente de que valore las alternativas que ha propuesto el propio Alfredo y elegir la que le parezca más oportuna, en función de la variable a la que haya dado más importancia. Si juzga que la compañía no puede admitir un chantaje de este estilo, no cabe más opción que sugerir a Alfredo que abandone la organización. Pero si piensa que alguien de ese perfil podrá desarrollarse mejor en otro lugar; o considera preferible retener a un empleado valioso (aunque conflictivo), en atención a su buen desempeño y como modo de frenar en lo posible la salida de profesionales con talento, la alternativa más acertada sería buscar una nueva Delegación en la que Alfredo pueda trabajar sin conflictos.
 - b) El segundo nivel alude a las circunstancias creadas en la empresa, y que propician de hecho situaciones como la descrita en el caso. ¿Es Alfredo un caso particular, o expresa una tendencia actual y de futuro?
2. En la decisión que tome, debe valorar también el margen real de maniobra de Juan para hacer frente a esta situación. De este modo, evitará planteamientos teóricos del tipo: “aquí habría que...”. Reforzará así la idea de que las decisiones son tomadas por personas bien determinadas, con sus capacidades y también con sus limitaciones.
3. También puede orientar su conclusión sobre este caso hacia el modo en que el problema es (o debería ser) percibido por la dirección general en España, o a nivel corporativo. ¿Se ha planteado sólo lo que puede hacer Juan, o también ha considerado el modo en que la alta

dirección de la compañía podría abordar el problema de fondo?

4. La reflexión sobre el caso tendrá que haber abordado el tema de la gestión del cambio. Paradójicamente, una organización que pretende no cambiar, de hecho cambia. Para ser fiel a sí misma, tendría que haber adaptado sus prácticas a la evolución del mercado y de la sociedad.
5. La aplicación de este caso a la situación de directivos públicos se puede centrar en los siguientes aspectos:
 - a) Estilos de liderazgo: cómo mandan cada uno de los protagonistas de la historia. Cada uno presenta un modelo diferente, con sus fortalezas y sus debilidades. Reflexión sobre el propio estilo de liderazgo.
 - b) Gestión de conflictos: formas de reducir la tensión o reconducir la situación.
 - c) Adaptación de las políticas públicas a la evolución de la sociedad.
 - d) Comunicación interna en la organización. Canales formales e informales
 - e) Y muchos otros aspectos, en función del curso en el que se utilice el caso.

3. role playing

A) DEFINICIÓN

El Role Playing es una técnica didáctica en la que se simula una situación que se presenta en la vida real. El formador describe la situación y asigna a cada participante el papel que debe desempeñar. A partir de ese momento, y dentro del tiempo establecido, los diferentes personajes interactúan como si se tratara de un caso real.

Se trata de una herramienta útil en los siguientes supuestos:

1. Diseñado para la adquisición de habilidades muy prácticas que permiten desenvolverse con eficacia en contextos profesionales en los que resulta necesario interactuar con otras personas: atención (telefónica o presencial) al ciudadano, negociación (interna o externa), gestión de conflictos, toma de decisiones de forma colegiada, entrevistas de selección (de candidatos, proveedores, etc.), comunicación (interna y externa), etc.
2. Es adecuado para aprender a ponerse en el lugar de otras personas, entender sus expectativas y frustraciones, y ser capaz de anticipar sus reacciones. Por ejemplo, la persona que presta un determinado servicio puede jugar el rol de un ciudadano que acude para recibir

esa prestación, y percibir así qué impresiones le producen las diferentes pautas de respuesta profesional en esas situaciones.

3. Se puede usar para el desarrollo de habilidades específicas de un puesto (simulación de situaciones comunes en esa actividad) o de habilidades transversales, como la empatía, el liderazgo, la persuasión, etc.
4. A veces se emplea esta técnica no como una herramienta de formación, sino de evaluación. Por ejemplo, a la hora de seleccionar a una persona entre varios candidatos, etc. De hecho, es un ejercicio que forma parte de procesos como el *assessment center* (valoración de habilidades entre varios candidatos que optan a un puesto, a través de diferentes ejercicios de simulación). Conviene distinguir cuidadosamente ambos usos del role playing. Si los participantes intuyen que puede ser utilizado para evaluarlos bajo algún aspecto, se pueden generar inhibiciones o reacciones indeseadas. La amplia difusión de sátiras sobre estas técnicas, como "El método Gronholm", puede alimentar este tipo de temores.

B) VALORACIÓN DE ESTA HERRAMIENTA

El role playing ofrece algunas ventajas frente a otros métodos pedagógicos. Algunos motivos para utilizar este método son los siguientes:

1. Es un método muy activo.
2. Es una manera de fomentar las habilidades de los participantes en el curso (por ejemplo, a la hora de preparar y presentar un argumento).
3. Ayuda a que los participantes adquieran confianza en sí mismos. Es más fácil realizar una tarea cuando ya se ha hecho antes (aunque sea en un entorno simulado), que cuando se afronta por primera vez.
4. Es una manera útil de averiguar cómo **no** afrontar una situación. Los fallos son identificados en esta fase, y se evita que ocurran en una situación real.
5. Puede arrojar luz sobre los patrones de conducta y cómo las personas se relacionan entre sí. Ayuda a conocerse mejor a sí mismo, y a entender reacciones de otros.

Sin embargo, antes de elegir esta técnica conviene tener en cuenta sus limitaciones:

1. Es una metodología complementaria. De ordinario, se utiliza coordinadamente con otras acciones formativas. Salvo excepciones, no es fácil adquirir habilidades sólo con ejercicios de role playing.
2. Es poco efectivo para el desarrollo de habilidades que no se refieran a habilidades interpersonales.

3. Como ya se ha mencionado, el role playing rompe la dinámica de cursos centrados en el formador, lo que puede generar un cierto rechazo en personas muy habituadas a esa manera de recibir formación. En la medida en que adquieren un cierto protagonismo, determinados perfiles de participantes pueden inhibirse.
4. El empleo de esta técnica requiere un cierto tiempo: preparación, desarrollo del ejercicio, rotación entre los participantes, explotación, cambios en la disposición de la sala, etc. Según su duración, algunos cursos no podrán incluir actividades de este estilo.
5. En ocasiones, se corre el riesgo de desvirtuar los propósitos de aprendizaje al poner en foco en temas que finalmente no son los centrales. Conviene recordar que el role playing no busca únicamente entretener a los participantes sino formar habilidades de una forma amena y dinámica.

3. Para la explotación final del ejercicio, se recomienda disponer los elementos del aula hacia el formador, preferiblemente con las mesas en forma de U, de manera que los participantes continúen interactuando entre ellos.
4. Por las características de este método, no es adecuado para grupos demasiado numerosos, en los que la mayoría intervendría sólo como espectador.
5. En ocasiones, se puede utilizar una cámara para grabar el ejercicio, de forma que en la fase de explotación se observe el resultado y los propios participantes valoren el modo en que lo han realizado. Si se emplea este recurso, además de la cámara es preciso contar con un monitor y los conectores adecuados (de audio y vídeo) que permitan ver y oír las grabaciones. Conviene advertir a los alumnos que las cintas se utilizarán sólo en el marco del curso, y que después serán borradas. De este modo, es más fácil que actúen con naturalidad y sin inhibiciones.

C) RECURSOS Y DISPOSICIÓN DEL AULA

1. En la medida en que el role playing simula una situación real, debe ser realizado en un entorno que guarde un cierto parecido con el escenario natural de las acciones representadas.
2. Sin embargo, como el objetivo no es la brillantez de la puesta en escena, muchas veces basta con disponer adecuadamente los elementos comunes de un aula: mesas, sillas, etc. Lo importante es que los participantes interioricen el papel, más que el decorado.

D) INDICACIÓN DEL MÉTODO DEL ROLE PLAYING EN FUNCIÓN DE LA ACCIÓN FORMATIVA

Esta valoración se refiere al uso exclusivo o preferente del role playing en el contexto de un curso.

Para evaluar el grado de indicación, multiplicar el valor “Duración” por el de “Habilidades” y por el de “Destinatarios”.

1-6 No indicado | 7-18 Escasamente indicado
19-36 Medianamente indicado | 37-64 Altamente indicado

Herramienta	Duración						Habilidades		Destinatarios		
	Menos de 18 h.	18 a 30 h.	30 a 60 h.	60 a 72 h.	72 a 200 h.	Más de 200 h.	Técnicas	Gestión	Directivos	Mandos intermedios	Otros
Role Playing	1	2	2	3	4	4	3	3	2	4	3

E) DOCUMENTOS PARA LA APLICACIÓN PRÁCTICA DE ESTA HERRAMIENTA

1. Ficha técnica para el formador: “Desarrollo de un role playing”.
2. Ficha técnica para el formador: “Explotación formativa de la experiencia”.

E1) Desarrollo de un role playing

a) Preparación e instrucciones previas

El guión de un juego de roles y la asignación de los papeles dependerá del tipo de ejercicio que se lleve a cabo. Por ejemplo, se puede organizar un ejercicio consistente en un supuesto de atención al ciudadano, utilizando grupos de tres personas:

* Empleado público	* Ciudadano
* Observador	

Un juego de roles consistente en una reunión para diseñar propuestas de mejora en un servicio puede organizarse con grupos de cinco personas:

* 2 Empleados Públicos	* 2 Supervisores
* Observador	

Dentro de los preparativos del role playing es importante agrupar a los participantes a los que se atribuye el mismo papel, es decir, todos los ciudadanos, todos los empleados públicos, etc., de manera que puedan intercambiar ideas acerca de cómo asumir su papel y aclarar todo aquello sobre lo que tengan alguna duda. De esa manera la labor del formador es más sencilla, pues se tarda menos tiempo en informar a tres “ciudadanos” juntos que a cada uno de ellos por separado.

El role playing puede ser un método muy dinámico y sus actividades adoptar una vida propia. En ocasiones, el desarrollo de un role playing es impredecible, pero cabe considerar que este hecho es uno de sus puntos fuertes.

Entre las instrucciones que el formador debe dar a los participantes, cabe destacar:

1. Valor pedagógico de la actividad. Como sucede con todos los métodos pedagógicos centrados en los participantes, el **objetivo general** es promover una mejora en las actividades que desarrollan en su trabajo habitual.
2. Los participantes en el curso deben conocer los **objetivos específicos** (por ejemplo, adquirir habilidades en materia de atención telefónica o presencial al ciudadano, etc.).
3. Los participantes deben comprender con claridad qué se les pide que hagan y el papel que le ha tocado desempeñar a cada uno de ellos.
4. Hay que establecer unas normas generales del juego. Concretamente, debe quedar bien claro que los participantes no pueden inventarse nuevos papeles. Si tienen alguna pregunta que formular o algún problema, deben decirselo al formador.
5. Normalmente, se dará a algunos participantes el papel de observadores, para que contemplen el juego de roles en conjunto e informen luego de cómo se ha desarrollado. Los observadores deben disponer de tiempo suficiente para presentar sus informes, pues en éstos se basarán las discusiones una vez concluido el juego.
6. El formador indicará con claridad el momento en que concluye el juego y se va a iniciar el debate general, para que los participantes sepan cuándo deben “abandonar” sus papeles.

b) Diseño y escenificación de las situaciones laborales

1. El formador que utilice esta técnica diseñará en primer lugar una situación que reúna las siguientes características:
 - i. Situación bien acotada, para evitar que la discusión discurra por cauces no deseables o irrelevantes desde el punto de vista de la acción formativa.
 - ii. La situación debe generar una cierta tensión, para que el ejercicio resulte dinámico (un conflicto, un problema común en la práctica y cuya solución requiere de habilidades sociales, etc.).
 - iii. Por último, la situación debe resultar familiar para los participantes, de forma que se puedan meter a fondo en el papel. En todo caso, el ejercicio estará diseñado para que desarrolle las habilidades que constituyan el objetivo de esa acción formativa.
2. Al jugar un papel, es preciso realizar un cierto esfuerzo de dramatización para dar realismo al diálogo entre los personajes. Pero no se trata de una clase de interpretación dramática. Si sobreactuaran, se desvirtuaría la naturaleza de la metodología.

c) Asignación de roles

1. En el momento de asignar los roles, conviene que el número de participantes permita la intervención de varias personas (preferiblemente, no solo dos), pero no tantos para que algunos queden sin contenido real a lo largo del ejercicio. Por ejemplo, en una simulación de atención al ciudadano, se pueden definir diferentes tipos de usuarios de ese servicio, que pasan sucesivamente para realizar sus gestiones. Al mismo tiempo, por parte de quienes prestan el servicio puede estar la persona que atiende en primera línea, el supervisor que observa la marcha de la actividad, etc.
2. Los papeles de cada persona deben ser sencillos y en ellos se debe hacer hincapié en los principales problemas analizados.
3. Los participantes tendrán tiempo suficiente para que preparen su actuación. En esta actividad, se improvisa en función de la interacción con otros participantes, pero el guión de la propia intervención debe estar preparado previamente.
4. El role playing debe basarse en la experiencia de los participantes, aunque en ocasiones se les atribuya deliberadamente un papel que les resulte nuevo o se les ponga en una situación en la que nunca se han encontrado. De hecho, no hay inconveniente en modificar los roles que cada uno juega en la vida real, si esta asignación de tareas permite que los participantes comprendan mejor el punto de vista de sus subordinados, colaboradores, supervisores, etc.

5. Los asistentes al curso que, en un momento determinado, no están jugando ningún rol, asumen un papel activo. Toman nota de los aciertos y de los aspectos mejorables en la intervención de sus compañeros, y luego expresan sus comentarios.
6. En la asignación de roles el formador asume un papel claramente motivador. Por una parte, no conviene forzar a intervenir a alguien a quien le incomoda mucho actuar ante sus compañeros, pero por otra parte se puede generar un clima en el que los alumnos venzan sus inhibiciones y prejuicios. Siempre cuenta con el argumento de que este método es diferente y mucho más activo que una clase convencional, y que su potencial formativo es muy alto para el desarrollo de determinadas capacidades.

E2) Explotación formativa de la experiencia

1. Un role playing debe cerrarse con las conclusiones del formador, a la vista del desarrollo del ejercicio. El aprendizaje se asienta no sólo en la medida en que los alumnos se han enfrentado a una situación, sino también por las observaciones sobre sus aciertos y errores. De hecho, la secuencia puede ser la siguiente:
 - a) Informe de los observadores designados para cada uno de los ejercicios.
 - b) Comentarios del resto de los participantes acerca del ejercicio, para confirmar o precisar el contenido del informe de los observadores.
 - c) Conclusión final del formador.
2. En efecto, conviene que sean los participantes, en primer lugar, quienes evalúen el desarrollo de la sesión y destaquen los aspectos que consideran mejorables. En algunos casos, el formador simplemente confirmará las aportaciones finales de los participantes.
3. En su intervención final, el formador aportará pautas objetivas de actuación ante situaciones semejantes. El role playing sirve para aplicar una explicación previa, pero sobre todo es un modo de autodescubrimiento, una forma de valorar hasta qué punto el participante se desenvuelve del modo más eficiente en una situación determinada. Precisamente al tomar conciencia de sus aciertos (y de sus carencias), se despierta el interés por conocer el juicio y la orientación de un experto.

4. simuladores

A) DEFINICIÓN

Los simuladores de gestión son herramientas de software, diseñadas para su funcionamiento en red, mediante

las cuales los participantes —generalmente organizados en equipos— actúan sobre un entorno de gestión predefinido. Las decisiones que toman modifican la situación sobre la que se desarrolla la actividad y condicionan a su vez las decisiones que toman los demás participantes.

Estas herramientas han tenido desarrollos paralelos a las de otras aplicaciones, como por ejemplo los simuladores aéreos, en los que los alumnos tienen la oportunidad de reproducir con toda exactitud el efecto de sus decisiones sobre el avión que pilotan; mientras que el instructor puede modificar numerosos parámetros: aeropuerto de origen y de destino, condiciones meteorológicas y de visibilidad, incidencias en los equipos de navegación o en los motores, etc. También los videojuegos de última generación, que sólo funcionan en red, utilizan la misma arquitectura: las acciones de cada jugador modifican el escenario de juego y afectan a las decisiones de otros jugadores.

B) EMPLEO DE LOS SIMULADORES EN UNA ACCIÓN FORMATIVA

El uso de simuladores está indicado cuando se pretende desarrollar habilidades como:

1. Visión global en tareas de gestión (efectos de unas decisiones particulares en un contexto más amplio).
2. Comprensión de la información disponible.
3. Toma de decisiones, particularmente en situaciones complejas y críticas.
4. Integración de métodos y principios de análisis a través de una dinámica que incrementa el realismo.
5. Trabajo en equipo, liderazgo, comunicación, negociación, etc.
6. Habilidades no utilizadas habitualmente dentro de la propia área de conocimiento y experiencia.
7. Pensamiento sistémico aplicado a la solución de problemas complejos.
8. Identificación de valores compartidos y objetivos generales.

Por el carácter sofisticado de este tipo de herramientas y por el tipo de habilidades a las que se orientan, el uso de simuladores es adecuado para personas con responsabilidades de alta gestión.

C) INTERACCIÓN ENTRE LOS PARTICIPANTES

El ejercicio con un simulador se realiza de forma no presencial, y a lo largo de un periodo de tiempo, más o menos pro-

longado, en función del entorno de gestión del que se trate. Durante ese tiempo, los participantes acceden a la aplicación mediante sus claves personales, y toman las decisiones que consideren adecuadas. Como ocurre en la realidad, algunas de esas decisiones pueden tener un efecto inmediato en el sistema, mientras que otras producen cambios de forma sucesiva. Los demás participantes observan la modificación del entorno y toman a su vez sus propias decisiones, de acuerdo con el rol que les corresponda. Como es lógico, si forman parte de un mismo equipo pueden e incluso deben acordar previamente los siguientes pasos, sobre todo en el caso de decisiones de alcance estratégico.

Para el funcionamiento del simulador se necesitan 3 elementos al menos:

1. El programa simulador.
2. Una parametrización previa, de acuerdo con las características del escenario descrito y con el nivel de cualificación de los participantes.
3. Un seguimiento que permita graduar el simulador en función de la marcha del ejercicio, así como resolver dudas en cuanto al funcionamiento de la herramienta.

Al tratarse de un modelo sistémico, los resultados son relativamente impredecibles. El sistema, además, actúa a lo largo del ejercicio modificando ciertas variables, tanto económicas (tipos de interés, crecimiento económico, tasas de desempleo, etc.), como sociales (flujos migratorios, cambios demográficos, etc.).

La simulación está supervisada por el instructor, que tiene acceso a las decisiones tomadas por los equipos, resuelve las dudas sobre el manejo del software y aporta orientaciones sobre los resultados obtenidos por cada equipo.

D) EXPLOTACIÓN FORMATIVA DE LA EXPERIENCIA

Como en otras acciones formativas no convencionales, la experiencia aporta un alto nivel de aprendizaje, pero éste debe ser reforzado a través de los comentarios de un instructor. No basta con ver el resultado de sus decisiones, conviene además llevar a cabo una reflexión crítica y guiada sobre los aciertos y los fallos cometidos.

Por tanto, el empleo de simuladores en acciones formativas tiene sentido como actividad complementaria, junto a otras metodologías.

E) RECURSOS TÉCNICOS

Los recursos técnicos para el alumno son sencillos: un PC con conexión a Internet. Sin embargo, el desarrollo es muy sofisticado y requiere de un equipo altamente especializado.

F) DESARROLLO DE SIMULADORES PROPIOS

Muchos de los simuladores disponibles están diseñados para el desarrollo de habilidades en un contexto empresarial. Por eso, reproducen condiciones de mercado en las que unos equipos compiten con otros. Sólo algunos, diseñados para el desarrollo de capacidades más generales, pueden ser útiles para directivos de Administraciones Públicas, tras los oportunos cambios de parametrización.

El empleo de simuladores por parte de empleados y directivos del sector público exige el desarrollo de herramientas específicas, diseñadas en lógica cooperativa, no competitiva. El objetivo no es obtener mejor resultado que otros, sino administrar unos recursos del modo más eficiente, de acuerdo con políticas públicas previamente definidas.

La producción de simuladores de estas características supone costes elevados pero resultaría muy novedosa, introduciría factores de gran cualificación en la formación de altos directivos de Administraciones Públicas y daría lugar a productos atractivos para diferentes niveles de la Administración, dentro y fuera de España.

Indicación del uso de simuladores de gestión en función de la acción formativa

Esta valoración se refiere al uso complementario de simuladores en el contexto de un curso.

Para evaluar el grado de indicación, multiplicar el valor "Duración" por el de "Habilidades" y por el de "Destinatarios".

1-6 No indicado | 7-18 Escasamente indicado
19-36 Medianamente indicado | 37-64 Altamente indicado

Herramienta	Duración						Habilidades		Destinatarios		
	Menos de 18 h.	18 a 30 h.	30 a 60 h.	60 a 72 h.	72 a 200 h.	Más de 200 h.	Técnicas	Gestión	Directivos	Mandos intermedios	Otros
Simuladores	1	1	1	2	3	4	1	4	4	2	1

G) DOCUMENTOS PARA LA APLICACIÓN PRÁCTICA DE ESTA HERRAMIENTA

Ficha técnica para el formador: “**Instrucciones para el uso de simuladores en una acción formativa**”.

Los simuladores son aplicaciones diseñadas para su funcionamiento en red, mediante las cuales los participantes en una acción formativa —generalmente organizados en equipos— actúan sobre un entorno de gestión predefinido. Las decisiones que toman modifican la situación sobre la que se desarrolla la actividad y condicionan a su vez las decisiones que toman los demás participantes.

El uso de simuladores propone desarrollar en los participantes habilidades orientadas al trabajo en equipo y a la toma de decisiones. Esta herramienta se orienta hacia dos tipos de decisiones:

- a) En tiempo real. Respuestas rápidas ante los cambios que se producen en el entorno en el que desarrollan su acción. Este tipo de decisiones tienen un efecto rápido en el sistema.
- b) Sistémicas. Decisiones cuyo resultado no se manifiesta inmediatamente sino al cabo de un tiempo. Suelen corresponder con decisiones sobre políticas públicas, con efectos que tienden a perdurar.

Aunque se trata de aplicaciones de *software* complejas y automatizadas, el papel del tutor es crucial para el éxito de la actividad. Se trata de herramientas de apoyo, siempre bajo la dirección de un formador y en el marco de una acción formativa con objetivos bien definidos. Es preciso que quien dirija la actividad esté familiarizado con la herramienta, tanto en sus aspectos técnicos (funcionamiento de la aplicación) como en los pedagógicos (aprovechamiento de la experiencia para el desarrollo activo de habilidades). Se recomienda que quien vaya a utilizar por primera vez un simulador lo pruebe previamente él mismo, para que pueda orientar a los participantes desde su propia experiencia.

Las tareas que le competen son las siguientes:

1. **Formación de los equipos.** El número es variable, en función de la herramienta utilizada. Con frecuencia, se trata de equipos de trabajo de 4 o 5 miembros. Esto permite que deban contrastar sus puntos de vista con un número suficiente de personas, y que todos intervengan (con grupos más numerosos, alguno de los participantes podría ocupar una posición más pasiva). También de acuerdo con las características del simulador, hay que asignar los roles que correspondan dentro de cada equipo. Por lo general, uno de los participantes asume un papel de coordinación, y cada uno de los

demás suele tener una responsabilidad específica: operaciones, control de gestión, gestión de personas, etc. El criterio utilizado para formar los equipos es la diversidad: cuanto más variado sea el perfil de los componentes de un grupo de trabajo, más enriquecedora resultará la experiencia. En particular, conviene separar a los que en su trabajo habitual forman ya un equipo.

2. **Establecer los tiempos.** De acuerdo con las características del simulador, el tutor de la actividad indicará a los participantes el tiempo que dura el ejercicio. Es habitual que se extienda a lo largo de 8 o 10 semanas. Los equipos suelen tomar decisiones una o dos veces por semana. Con esta información, los participantes podrán evaluar su dedicación a la actividad, así como el procedimiento interno de trabajo dentro de cada equipo.

3. **Facilitar las instrucciones a los participantes.** En una sesión, al inicio de la actividad, hay que dar la siguiente información:

- a) Nombres de usuario y claves de acceso
- b) Orientaciones para el manejo técnico de la herramienta. Conviene que esta parte de la sesión se realice con ordenadores para cada participante, de forma que el aprendizaje sea práctico y permita resolver las dudas que se presenten.
- c) Orientaciones sobre la finalidad pedagógica de la actividad. Como en cualquier metodología que requiere la intervención activa de los participantes, es preciso que adopten un papel protagonista y que asuman plenamente el rol asignado. La eficacia de la actividad depende en buena medida en que actúen como si la simulación fuera una situación real.

4. **Monitorizar el desarrollo de la actividad.** El tutor debe supervisar periódicamente las decisiones tomadas por los equipos, para dinamizar la acción de cada uno (en caso de que observe un nivel insuficiente de participación) y para intervenir directamente en la simulación a través de cambios en los parámetros. De ese modo, el escenario en el que actúan los equipos se ve modificado no sólo por las decisiones que toman, sino por variables de entorno que van cambiando como ocurre en la realidad.

5. **Resolver las dudas** que vayan surgiendo a lo largo del desarrollo de la actividad. Son los participantes quienes deben tomar sus decisiones, que sólo serán evaluadas al final del ejercicio. Pero en fases intermedias pueden surgir dudas sobre el manejo de la herramienta y otras cuestiones de tipo técnico.

Explotación formativa de la experiencia. Finalizado el ejercicio de simulación, el tutor tendrá una sesión con los participantes para dirigir la discusión de éstos acerca de su experiencia de aprendizaje, y para que el formador exponga sus propias conclusiones.

5. *outdoor training*

A) DEFINICIÓN

El *outdoor training* es una acción formativa desarrollada fuera del ambiente laboral y de las instalaciones destinadas habitualmente a actividades docentes, en un entorno que permite realizar ejercicios de tipo deportivo o lúdico, con el objetivo de desarrollar determinadas habilidades.

Esta herramienta permite romper rutinas y sacar a los participantes de su zona de confort. En escenarios que no asocian ni al trabajo ni a la formación, realizan actividades donde sus roles habituales se transforman y donde los retos a los que se enfrentan son totalmente nuevos.

El medio natural sitúa los participantes en un nivel de igualdad: las posiciones jerárquicas de partida pierden importancia, pues todos deben enfrentarse a unas mismas situaciones, desenvolverse en un mismo entorno de incertidumbre, y desarrollar las capacidades para resolver los problemas que se les presentan.

Es un tipo de formación que sorprende, resulta estimulante y permite extraer conclusiones a las que no es fácil llegar mediante otras metodologías.

Otra ventaja de esta herramienta es que genera vínculos estrechos entre los participantes, de forma que resulta particularmente indicada al inicio de un programa de larga duración, pues produce una mayor cohesión en el grupo y acelera el conocimiento mutuo.

Al igual que ocurre con otras metodologías propuestas en este manual, conviene destacar que el *outdoor training* es una herramienta formativa rigurosa, con objetivos bien definidos y perfectamente aplicable a las necesidades específicas de los empleados públicos. Es cierto que en el sector privado se recurre a este procedimiento con fines tanto didácticos como —en ocasiones— de incentivo. La propia selección de los emplazamientos tiene alicientes que pueden ser interpretados como una forma de recompensa. Además, los costes asociados a este tipo de actividades, superiores en todo caso a los de una acción formativa convencional, pueden parecer característicos de empresas que deben cuidar la imagen que proyectan, tanto externa (hacia el mercado), como interna (hacia sus propios empleados). Como es lógico, habrá que evaluar en cada caso la relación coste-beneficio de una acción formativa de este estilo, pero también es cierto que las Administraciones Públicas han de recurrir a todos los procedimientos que consideren útiles para la consecución de sus fines, independientemente de que el uso que se haga de ellos en el sector privado tenga matices propios.

B) PREPARACIÓN Y DESARROLLO DE UNA SESIÓN DE OUTDOOR TRAINING

Una jornada de *outdoor training* no es una sucesión estandarizada de ejercicios al aire libre. Cada una tiene un diseño específico en función de los objetivos particulares de ese curso. El primer paso es diseñar la jornada con los instructores, de acuerdo con las habilidades que se pretenden desarrollar.

La jornada comienza con el viaje hasta el lugar elegido. Una vez en este emplazamiento, los instructores explican el sentido de las actividades previstas. En esta fase, se crea un ambiente que fomenta la participación, la iniciativa, la creatividad, el espíritu de equipo y el afán de superación.

A continuación se desarrollan los diferentes ejercicios. Al final, los instructores recapitulan las experiencias vividas y las enseñanzas que se han extraído de cada una de ellas.

C) INTERACCIÓN ENTRE LOS PARTICIPANTES

Desde el primer momento, una jornada de *outdoor training* crea un ambiente de participación y trabajo en equipo. La relación entre los participantes no es competitiva, como si se tratara de una práctica deportiva en la que el objetivo es ganar. Por el contrario, se trata de que todos superen las dificultades propias de cada ejercicio a través de un esfuerzo coordinado, la redefinición constante de roles, la complementariedad de sus respectivas capacidades y las formas naturales de liderazgo. Se prima la capacidad de llegar a acuerdos, de generar conocimiento mediante aportaciones diferentes y de alcanzar objetivos de una manera compartida, frente a valores como la prevalencia del mejor dotado para actividades al aire libre, la simple puesta en ejercicio de capacidades ya adquiridas o el esfuerzo individualista. La clave del éxito en este tipo de acciones es la creación de situaciones muy novedosas para los participantes, en las que sus pautas rutinarias de comportamiento resultan claramente insuficientes.

D) EXPLOTACIÓN FORMATIVA DE LA EXPERIENCIA

Como en las demás herramientas descritas en este Manual, las jornadas de *outdoor training* deben traducir las experiencias vividas a conocimientos consolidados. Para eso, los instructores ofrecerán pautas que permitan extraer conclusiones operativas para el propio puesto de trabajo, a partir de las observaciones que hayan realizado a lo largo de la jornada. Es el momento de subrayar los aciertos (soluciones imaginativas, coordinación en las tareas, comunicación fluida, etc.) y también las carencias (recurso a solucio-

nes estereotipadas, pasividad, falta de iniciativa, etc.) que la jornada haya puesto de manifiesto.

E) RECURSOS MATERIALES Y ELECCIÓN DE LOS EMPLAZAMIENTOS

Los recursos materiales dependen del tipo de ejercicios que se realicen. Pueden ser muy variados: cuerdas, poleas, pelotas, recipientes, arneses, mosquetones, trajes de neopreno... En realidad, se pueden realizar extraordinarias actividades de *outdoor training* con recursos sobrios, pues una de las enseñanzas características de este tipo de ejercicios es que se pueden obtener resultados sorprendentes mediante un uso imaginativo de materiales accesibles.

Los emplazamientos se elegirán con los siguientes criterios: entorno óptimo para los ejercicios previstos, no muy lejano para simplificar los desplazamientos, con las instalaciones adecuadas para las sesiones que se impartan al comienzo y al final de la jornada, y para las comidas. Suele ser recomendable que cerca del emplazamiento elegido haya algún espacio cubierto, por si las condiciones meteorológicas impiden el desarrollo de actividades al aire libre.

F) NORMAS DE SEGURIDAD Y GARANTÍAS PREVIAS

Cuando una actividad de *outdoor training* es dirigida por profesionales, el riesgo para los participantes es similar al que corren en su propio puesto de trabajo o en una actividad formativa convencional. Aun así, es preciso exigir a los instructores que los materiales utilizados que tengan que ver con la seguridad de los participantes sean de la calidad necesaria. También deberán recabar información sobre problemas de salud de los asistentes, por si es preciso excluir a alguno de un determinado ejercicio. Por último, la organización responsable de la actividad deberá acreditar los derechos de uso del emplazamiento elegido, la titulación requerida para los instructores de acuerdo con el tipo de actividades que vayan a dirigir, y la suscripción de las oportunas pólizas de responsabilidad civil.

Indicación del método del outdoor training en función de la acción formativa

Esta valoración se refiere al uso ocasional del outdoor training en el contexto de un curso.

Para evaluar el grado de indicación, multiplicar el valor "Duración" por el de "Habilidades" y por el de "Destinatarios".

1-6 No indicado | 7-18 Escasamente indicado
19-36 Medianamente indicado | 37-64 Altamente indicado

Herramienta	Duración						Habilidades		Destinatarios		
	Menos de 18 h.	18 a 30 h.	30 a 60 h.	60 a 72 h.	72 a 200 h.	Más de 200 h.	Técnicas	Gestión	Directivos	Mandos intermedios	Otros
Outdoor Training	1	1	2	3	4	4	1	4	3	4	2

G) DOCUMENTOS PARA LA APLICACIÓN PRÁCTICA DE ESTA HERRAMIENTA

Ficha técnica para el coordinador de un programa que incluya alguna acción de *Outdoor Training*.

La metodología del *Outdoor Training* (OT) es un excelente complemento en el marco de acciones formativas que pretendan el desarrollo de determinadas habilidades. Para asegurar su eficacia, el coordinador del programa en el que incluye una acción de OT debe supervisar el trabajo de

quienes lo organizan y ejecutan (generalmente, profesionales especialmente preparados para este tipo de actividades). Esto exige intervenir en tres fases:

- Preparación de la actividad de OT:
 - Facilitará a los organizadores de la actividad la información precisa sobre los contenidos del programa y sobre los objetivos que se propone conseguir. En particular, pondrá el énfasis sobre las habilidades que pretende desarrollar el programa, de forma que los organizadores elijan los ejercicios más adecuados.

- b) Dará las pautas adecuadas para la constitución de equipos. En algunos casos, puede elaborarlos directamente el coordinador. Otras veces, los formarán los organizadores de la actividad, con los criterios que facilite el coordinador.
 - c) Asimismo, informará a los organizadores sobre el perfil de los participantes (edad, nivel de responsabilidad, etc.), de forma que los ejercicios se ajusten al nivel de dificultad correcto.
 - d) Solicitará las instrucciones que deben ser facilitadas previamente a los participantes: todos los detalles que se refieran al desplazamiento, horarios y vestimenta adecuada para la actividad. Con estos datos, podrá informar después a los asistentes.
2. Durante el desarrollo de la actividad de OT:
- a) Conviene que el coordinador o algún otro formador que intervenga en el programa asista a la actividad como observador.
 - b) De ordinario, los comportamientos de los participantes en ese entorno dan una información muy valiosa sobre el grado de aprovechamiento de la formación ya recibida, y ofrece elementos para insistir en el futuro sobre aspectos mejorables.
 - c) La presencia de alguien a quien los participantes asocian más directamente con el programa permite que éstos visualicen la continuidad entre el resto de las acciones formativas y esta actividad en concreto.
 - d) Los cambios de impresiones con los organizadores de la actividad de OT permiten sugerirles algunas líneas de trabajo sobre las que vale la pena centrar la atención, durante el desarrollo de los ejercicios. Además, puede recibir de éstos informaciones valiosas para evaluar el aprovechamiento de los participantes.
 - e) Al observar los comportamientos de los participantes pueden prestarles algún tipo de apoyo si observan que a alguno le cuesta vencer sus dudas o temores.
3. Después de la actividad:
- a) Aparte de la sesión de explotación (conclusiones de la actividad y aplicaciones al puesto de trabajo) que dirijan los organizadores al término de la jornada de OT, el coordinador del programa debe reforzar el aprovechamiento de esta acción formativa en los días o semanas sucesivos.
 - b) Al tratarse de una acción formativa basada en la experiencia, los participantes pasan por diversas fases: la propia experiencia (Jornada de OT), el intercambio de impresiones con otros participantes, la interpretación de las situaciones que han vivido, la proyección de esas experiencias a sus circunstancias laborales, y las conclusiones en términos de mejora y consolidación de habilidades.

- c) Las tres primeras fases se pueden realizar durante la propia jornada de OT, pero las dos últimas requieren de una reflexión más detenida. De hecho, conviene que sea encauzada por el coordinador del programa o por otro formador, en el aula. Algunas preguntas útiles para dirigir esta reflexión son: ¿qué hemos vivido durante la jornada de OT? ¿Cómo hemos reaccionado? ¿Por qué hemos actuado de un modo o de otro? ¿Ahora qué, cómo puedo aplicar este aprendizaje a mi actividad profesional?

6. formación a través de la utilización de las nuevas tecnologías

A) PRESENTACIÓN

La formación on line es la que se realiza a través de la red sin necesidad de contacto presencial. El uso de la formación on line no es una metodología en sí misma, sino un medio de distribución de la formación y de desarrollo del aprendizaje que contiene un conjunto de metodologías, bien propias del uso de la red (foros, chats), bien de la utilización de metodologías presenciales adaptadas a su uso on line (casos, lecciones magistrales).

Para el desarrollo de la formación on line se suelen utilizar plataformas tecnológicas o entornos de aprendizaje que facilitan diferentes herramientas de aplicación en la formación.

El INAP utiliza como plataforma Moodle. Este es un entorno de formación en Internet, comúnmente denominado por las siglas LMS (Learning Management System, Sistema de Gestión del Aprendizaje), o plataformas de teleformación.

El principal rasgo característico de este tipo de entornos o aplicaciones, es que permiten gestionar y desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje a través de Internet, utilizando para ello una serie de herramientas de comunicación, trabajo colaborativo, gestión y seguimiento de los participantes de una forma integrada.

Moodle es una plataforma tipo Open Source, bajo la licencia pública GNU, lo cual significa básicamente que aunque tiene derechos de autor, puede descargarse, copiarse, utilizarse y modificarse libremente siempre que no se altere o elimine la licencia original ni los derechos de autor, y se aplique esta misma licencia a cualquier trabajo derivado de él. Actualmente Moodle es la plataforma para aprendizaje Open Source que más se utiliza en todo el mundo.

Moodle no es sólo un depósito de contenidos didácticos; su finalidad principal es proporcionar herramientas que facilitan esta interacción dentro de un entorno digital. Por otro lado, es importante no perder nunca de vista que el papel del profesor no debe limitarse a transmitir la información o el conocimiento en sentido vertical (profesor-participantes), sino que todos los participantes son elaboradores activos de esa información y conocimiento. Se establece, por tanto, un proceso de enseñanza-aprendizaje también a nivel horizontal (entre los propios participantes). El papel del profesor será el de “dinamizador/facilitador” del proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Su labor consiste en orientar y asesorar en ese proceso, mediante las siguientes tareas:

- Moderar los debates.
- Promover la participación en las diferentes actividades grupales del curso.
- Fomentar la propuesta de mejoras por parte de participantes.

B) ROLES EN LA FORMACIÓN ON LINE

En la formación on line se pueden identificar cuatro roles:

Profesor. Responsable del programa formativo: debe fijar los objetivos, contenidos, desarrollo del programa y criterios de evaluación.

Tutor. En aquellos casos que exista esta figura, el tutor es la persona que acompaña al participante a lo largo del programa. En algunos casos, coincide la figura del tutor y del profesor y, en otros casos, el profesor no se involucra en el desarrollo del programa en el tiempo, ni de la dinamización de la formación on line, responsabilidades que recaen en el tutor.

Participante/Alumno. Persona que realiza el proceso de aprendizaje a través del seguimiento de la formación on line.

Administrador. Persona con responsabilidades de administración de la plataforma que se utiliza en la formación on line.

Moodle permite la gestión de los alumnos en grupos diferenciados, de tal manera que un curso con un gran número de alumnos pueda ser dividido en varios grupos con tutores distintos. Así todos los alumnos verán la misma documentación y las mismas tareas, pero la actividad concreta que desarrollen (tareas, foros, etc.) se gestionará en espacios específicos asignados a cada grupo y tutor concreto. En la administración del curso se puede definir que los grupos se vean entre sí (que puedan consultar las tareas, foros, etc. de los otros grupos) o que no se vean entre sí.

C) DISEÑO DE LA FORMACIÓN

El uso de una plataforma de aprendizaje en los programas formativos puede contemplarse desde dos puntos de vista:

- **Formato blended (mixto formación presencial y on line).** En este caso, el uso de la formación on line es complementario al de la formación presencial, de forma que se puede utilizar en mayor o menor grado el catálogo de recursos de la plataforma.
- **Formato on line íntegro.** En este caso, toda la formación se realiza a través del uso de la plataforma de formación sin haber ningún tipo de formación presencial.

Este capítulo aborda la formación on line íntegra, es decir, la que puede impartirse sin necesidad de ningún tipo de formación presencial previa o posterior.

En el diseño de la formación on line, se establecen los objetivos formativos. A partir de ellos, se fijan los contenidos que abordará el programa. En el caso de que los contenidos sean amplios, la formación se suele dividir en unidades temáticas (sesiones). Para su desarrollo, se utilizan una serie de herramientas que se describen en los siguientes apartados.

En el caso de que el programa se divida en unidades temáticas, cada una de ellas debe tener fijados sus objetivos y sus contenidos. La unidad temática se asemeja en la formación on line a la división temporal que se puede establecer en las clases presenciales. Un programa formativo puede tener una o varias unidades temáticas.

Las unidades temáticas se ponen a disposición de los alumnos a medida que va avanzando el programa formativo. Cabe establecer criterios como que el participante que no supere una unidad temática (medida que se establece a través de las herramientas de evaluación) no tiene acceso a unidades posteriores.

Para cada unidad temática se debe establecer un formato homogéneo de duración en el tiempo. Así, se recomienda que para lograr los objetivos de formación de cada unidad se fija una duración de una **semana o diez días**. Durante ese tiempo, se presentan una serie de contenidos, se realizan los debates (foros, chats) y se establecen las tareas. Al final, se realiza la evaluación del grado de aprendizaje.

Respecto al número de personas que pueden formar parte de un grupo de formación on line, depende de las herramientas que se vayan a utilizar. En principio, en el caso de que la formación on line se limite exclusivamente a puesta de contenidos a disposición de los participantes sin ningún tipo de interacción con el profesor, no existe limitación en el número de participantes.

En el caso de que en la formación se establezca interacción entre participante y profesor/ tutor, se recomienda un número de personas por profesor/tutor en el entorno de los 25/30 participantes máximo. De esta forma, un mismo programa puede ser impartido a un número elevado de personas, pero se conforman grupos de menor tamaño que desarrollan en paralelo la formación. Cada uno de estos grupos tiene asignado un tutor. En ocasiones, el responsable del programa puede establecer cauces para que en determinados momentos de la formación haya contacto entre los diferentes grupos que están llevando a cabo la formación.

D) ESTRUCTURA DE LOS PROGRAMAS

En el diseño de un programa formativo se pueden identificar tres grandes áreas en el uso de la plataforma on line, unidas a diferentes herramientas disponibles:

- Presentación de contenidos
- Comunicaciones
- Gestión del trabajo de los participantes

1. Presentación de contenidos

Una parte fundamental en la formación on line es la presentación de contenidos, pues éstos suelen ser el primer punto de referencia de los participantes y la base sobre la que se desarrolla el aprendizaje.

En la presentación de contenidos se pueden utilizar diferentes formatos en función de las características de esos contenidos, del perfil de los participantes, etc.

Los formatos para la presentación de contenidos pueden ir desde un texto o una presentación gráfica, hasta la grabación de videos, la utilización de material multimedia interactivo o una combinación de todas de manera abierta y en red.

De manera sintética, se describen diferentes vías de presentación de contenidos, desde las más sencillas hasta las más completas, con la combinación de diferentes herramientas:

- a) **Presentación y lecturas.** Se utilizará para conceptos básicos y que tengan un contenido autoexplicativo. Es el formato más sencillo de presentación de los materiales y su utilización requiere que sean suficientemente autoexplicativos. Una práctica frecuente en la formación on line, que hay que tratar de evitar, es que las presentaciones utilizadas sean las mismas que las utilizadas en formato presencial, en el que las presentaciones van acompañadas de las explicaciones del profesor, hecho que no sucede en la formación on line.

Dentro de un entorno de formación on line, se debe procurar en lo posible que toda la actividad formativa pueda ser experimentada dentro de la plataforma. Esto implica elaborar la documentación para que pueda ser consultada online sin necesidad de que tenga que ser obligatoriamente descargada. De esta forma, se asegura que el alumno pueda acceder a todo el espacio de aprendizaje, independientemente del ordenador que utilice, ya sea personal o profesional. Así, los formatos en PDF son útiles como documentación para conservar una vez terminado el curso, pero no para el día a día de las actividades. Para este objetivo, es recomendable elaborar la documentación en formatos HTML que puedan ser navegables desde la plataforma. Moodle incorpora la posibilidad de añadir los documentos como "Editar página web". Esto es útil en el caso de páginas sencillas, pero para documentos de varias páginas, se puede optar por elaborar la documentación con programas como Exelearning, de software libre, e importar el material como formato IMS dentro de Moodle.

- b) **Videos.** A través de la utilización de videos para la presentación de contenidos, el profesor puede simular la explicación que realizaría en una sesión presencial. En el caso de que el video sea del profesor del programa, permite la personalización de la formación on line, ya que el participante es capaz de identificar visualmente la figura del profesor. Se rompe así, en parte, uno de los problemas que en ocasiones aparece en la formación on line, como es la falta de personalización. Por el contrario, el principal problema es el coste de la producción de contenidos de este tipo. Sin embargo, cada vez disponemos de más herramientas 2.0 gratuitas en la red que facilitan este tipo de producciones audiovisuales: desde una grabación de video con webcam en Skype por ejemplo, hasta una videoconferencia con Ustream.tv o una secuencia de captura de escritorio en video vía web con ScreenToast.com.

Puede ser útil la utilización de videos en red a través de plataformas como youtube o similares, de tal forma que para la explicación de diferentes conceptos se puedan utilizar diferentes fragmentos de videos. Es una forma de explotar la utilización de la red con fines formativos. En este sentido, Moodle permite, a través de la adecuada configuración de los contenidos, que el profesor utilice herramientas de la red sin que el participante deba abandonar el entorno de la plataforma. Esta opción es posible gracias a la flexibilidad de los editores de contenido HTML en Moodle que permiten la incrustación de códigos "embed" propios de las plataformas 2.0 (YouTube, Slideshare, p.ej.) sin necesidad de que sean descargados y alojados en servidores propios (lo cual también evita incurrir en problemas de apropiación indebida de derechos de autor).

- c) **Material multimedia.** La presentación de contenidos en formato multimedia puede combinar de manera integral los dos apartados anteriores. En el material multi-

media se combina el uso de videos, audio (para la explicación de conceptos), gráficos, diapositivas, etc. A través del formato multimedia, se pueden desarrollar conceptos con variada complejidad, desde conceptos muy básicos hasta conceptos complejos.

La presentación de contenidos en Moodle en un formato avanzado permite un paralelismo con el material multimedia, pero en vez de utilizar una producción propia, con el consiguiente consumo de recursos de tiempo y dinero, se aprovechan los recursos disponibles en la red de manera abierta, permitiendo la permanente actualización de contenidos.

Dentro de las propias actividades de Moodle, nos encontramos con la opción de “Lección” donde se pueden elaborar presentaciones multimedia de contenidos e introducir niveles de evaluación para definir distintos grados de consecución de resultados en su consulta progresiva.

d) **Glosario.** En cada uno de los cursos, debe realizarse el glosario de términos relacionado con el programa. Es un material que se pondrá a disposición de los participantes para que entiendan los conceptos de utilización frecuente.

Un glosario es un listado de los términos que se van a usar en un contexto específico, acompañados de sus correspondientes explicaciones. Como tal, en su vertiente colaborativa, es una potente herramienta de aprendizaje, así como un repositorio de información estructurada. A través de esta herramienta, pueden ser los propios participantes, junto con el profesor, quienes elaboren los términos del glosario. En función del nivel al que vaya dirigida la formación y de los objetivos de la misma, las propuestas de términos de los participantes pueden requerir o no la aprobación del profesor.

Los glosarios tienen varias características muy interesantes desde el punto de vista pedagógico. Los términos del glosario se pueden agrupar en categorías, pueden incluir imágenes y tener documentos adjuntos, en varios formatos. Pueden crearse colaborativamente y ser revisados por el profesor antes de publicarse.

La utilización de una plataforma como Moodle permite que la presentación de contenidos de los programas pueda ser de alta calidad, independientemente de la duración del curso, el contenido del mismo y el perfil del destinatario.

Con el fin de alcanzar ese nivel de calidad, el profesor debe conocer las herramientas disponibles en Moodle de tal forma que, durante la realización del curso en el tiempo, la presentación de contenidos se pueda actualizar de manera permanente con nuevos recursos (lecturas, videos, presentaciones, etc.).

En los programas formativos que tienen diferentes unidades temáticas, se recomienda que los contenidos presen-

tados en las unidades que se van desarrollando queden a disposición de los participantes para que, en cualquier momento, puedan consultar contenidos de unidades anteriores.

2. Comunicación

Las herramientas de comunicación permiten la interacción entre el profesor/tutor y los participantes, así como entre ellos mismos.

Las principales herramientas de comunicación disponibles en las plataformas de formación son los foros de discusión y el chat.

a) Foros de discusión

Herramienta de carácter asíncrono (permite que no todos los participantes estén conectados al mismo tiempo), que simula el debate que se puede producir en una sesión presencial. Mediante el mismo, se plantea alguna cuestión ligada al desarrollo de los contenidos para que los participantes y el profesor/tutor aporten sus contestaciones/reflexiones.

El profesor puede configurar el foro en varias modalidades:

- Cada persona tiene capacidad para plantear un tema, al que todos pueden responder.
- Se define un único hilo de discusión y un solo tema. Es un formato adecuado para foros de debates cortos y concretos.
- Los alumnos no pueden ver las opiniones de los demás hasta que no hayan aportado la suya propia.
- Cualquiera pueda empezar un nuevo tema.

b) Chat

Herramienta de comunicación de carácter síncrono que requiere la participación simultánea de todos los participantes. A diferencia del foro, el chat obliga a que todos los participantes deban estar conectados en el tiempo. Por tanto, es una herramienta de duración limitada y que se puede utilizar en una serie de ocasiones a lo largo del programa formativo.

El foro es una herramienta que puede ser continua en el tiempo (por ejemplo a lo largo de una unidad temática), mientras que el chat se puede utilizar una o dos veces en cada unidad temática (semana o diez días).

Se puede distinguir entre los siguientes **tipos de chat**:

- Solo texto. Es la mensajería instantánea. En un chat abierto los participantes plantean cuestiones y pueden contestar a preguntas de sus compañeros y/o del profesor.
- Texto más audio. Se combina el formato texto con el audio. Este formato se emplea, por ejemplo, para que los participantes presenten las preguntas vía texto y el profesor responda a través de audio.
- Texto más Video. Se asemejaría a una sesión presencial, en la que los participantes ven al profesor, que puede combinar una presentación con diapositivas, la presentación de un caso, una sesión magistral, etc. Los participantes van planteando por escrito al profesor sus cuestiones, que pueden ser vistas por el resto. El profesor va recibiendo las preguntas y los comentarios de los participantes, lo cual le permite ir contestando. El profesor puede agrupar la respuesta de varias preguntas si estas se refieren a un mismo aspecto o bien individualizar la respuesta.

Los **objetivos del chat** son:

- Frente al foro, el chat es una comunicación inmediata entre el profesor y el participante, y entre los participantes entre sí. Por esta característica puede permitir resolver dudas en el instante, permite plantear preguntas y obtener respuestas de manera instantánea y puede aportar datos para la evaluación del proceso de aprendizaje que han desarrollado los participantes.
- Suele ser una herramienta complementaria al foro, puesto que su dinámica es diferente, tanto en duración, como en posibilidades de reflexión.

c) Mensajes individuales o grupales

Tanto el foro como el chat son herramientas que se pueden adaptar a las dimensiones del grupo de formación. Así, en grupos de 25/30 personas el profesor/tutor puede decidir establecer un foro en el que participen un grupo reducido de miembros, lo mismo que en el caso de chat. El objetivo puede ser tener una comunicación con personas que, por ejemplo, estén teniendo un menor grado de aprendizaje o que tienen menos tendencia a manifestarse en un grupo amplio de personas.

Pero aparte de la celebración de foros o chat con un número reducido de personas, existe también la posibilidad de que el profesor/tutor establezca comunicación, a través de la plataforma, con personas de manera individual. La ventaja de hacerlo a través de la plataforma de aprendizaje es que todas las comunicaciones quedan registradas, lo que facilita las acciones de seguimiento y evaluación de los participantes.

Aparte de los foros y chats que se pueden realizar en el contexto del desarrollo de los conocimientos, es habitual que existan en el marco del curso lo que se suele deno-

minar “tablón de anuncios”, en el que el administrador y/o los profesores/tutores comunican cualquier novedad respecto a la existencia de nuevos contenidos, realización de foros, etc. Esta herramienta de comunicación es de carácter más general y permite que los participantes tengan conocimiento de cualquier novedad que se está produciendo en el curso que están desarrollando.

3. Gestión del trabajo de los participantes

Al igual que en la formación presencial, en la formación on line se puede diseñar un curso en la que los participantes deben realizar tareas o trabajos que faciliten su aprendizaje. Lo más común es que en cada unidad temática de un curso estén programadas una serie de actividades para el desarrollo por parte de los participantes.

Las tareas pueden ser:

a) Abiertas

Las tareas abiertas son las que el profesor establece para que los participantes hagan algún tipo de trabajo (informes, resolución de casos y/o ejercicios) de manera individual o grupal, fuera de la plataforma, para que posteriormente, una vez elaborado el trabajo, se vuelque en la plataforma en Actividades tipo “Buzón” (como Tareas, Talleres y Bases de Datos), en las que se deposita el trabajo para que pueda ser consultado por el profesor. En este tipo de tareas, la plataforma no es más que un medio que permite encargar los trabajos y recibirlos, pero en sí mismo no gestiona los trabajos de los participantes.

Este tipo de trabajos en la formación on line están ligados a formación de cierto nivel, donde el participante no sólo asimila unos conocimientos sino que estos se ejercitan sobre casos prácticos, búsqueda externa de información o elaboración de informes, por citar algunos ejemplos.

En una unidad temática, una vez presentados los contenidos, el profesor establece los trabajos que los participantes deben realizar: individuales, en parejas o en grupos (4/5 personas). Indica el plazo para su elaboración (2/3 días). Finalizado el plazo, los trabajos son depositados en las Actividades de “buzón” (como Tareas, Talleres y Bases de Datos) de la plataforma. El profesor puede activar la opción de que estos trabajos serán vistos por el resto de los participantes. A partir de ahí, se suele establecer un foro y/o chat relacionado con el contenido del trabajo realizado.

b) Cerradas

Las tareas cerradas son aquellas que el profesor establece en el ámbito de la plataforma (cuestionarios, preguntas abiertas con diferentes opciones, etc.) que el participante debe contestar y que, adecuadamente diseñadas, la

plataforma evalúa. En este caso, la plataforma se convierte en una herramienta de gestión de los trabajos de los participantes, no sólo en la comunicación, si no en la resolución de los mismos y en la evaluación.

Este tipo de tareas donde el participante debe realizar un cuestionario con preguntas del profesor permiten validar el grado de aprendizaje de los participantes, tanto en programas formativos de alto nivel como en los que se desarrollan conceptos básicos. Gestionados a través de la plataforma, estas herramientas permiten generar tareas continuamente con un limitado trabajo del profesor, además de permitir un seguimiento continuo del grado de aprendizaje de los participantes.

Las tareas pueden estar o no programadas en la planificación del curso, de tal manera que el profesor tendrá la potestad para fijar las que crea oportunas.

E) EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

El uso de las plataformas formativas como cauce para el desarrollo on line facilita el seguimiento de los participantes a lo largo de la acción formativa. A través de las herramientas de “Generación de informes” se puede obtener información sobre el grado en el que los participantes han seguido el programa y el acceso a los diferentes recursos (contenidos, foros, chats, actividades). Este tipo de información puede ser compartida, de tal forma que no sólo el profesor conoce esta información sino que también es conocida por el participante, lo que le permite compararse con el seguimiento medio del grupo y, llegado el caso corregir, su participación.

Los informes que genera la plataforma puede ser uno de los **mecanismos de evaluación**. No obstante, a lo largo del desarrollo del programa formativo, el profesor mediante los trabajos y tareas encargadas tiene a su disposición un conjunto de medidas sobre el grado de aprendizaje del participante.

Todas las actividades que son evaluables en Moodle generan una entrada automática dentro del apartado de Calificaciones. El tutor puede indicar la nota de cada actividad y ponderar el peso específico de la misma dentro de la evaluación global.

En la formación on line también es posible establecer unos criterios de evaluación, del mismo modo que en la formación on line.

Grado de aprendizaje. Este se valorará a través de las pruebas o trabajos realizados por el alumno. En la medida que el profesor utilice la plataforma para la generación de tareas que son evaluadas, esta información puede estar disponible en todo momento para el participante.

Participación. La participación puede ser evaluada a través de las herramientas de comunicación como foros o chat. En la medida que el aprendizaje es colaborativo (no sólo profesor-participante si no participantes entre sí) la contribución de los participantes es un elemento valorable. Para ello, además de las estadísticas disponibles en la plataforma sobre el acceso a los foros, el profesor debe evaluar la calidad de la participación en los foros.

Otro aspecto que cabe considerar en evaluación es el grado de cumplimiento de los participantes respecto a los compromisos de entrega (fecha de entrega u hora de entrega de trabajos o tareas).

E1) Dinámica de los foros

Los foros de discusión suelen ser una potente herramienta de aprendizaje en la que, además, se facilita el desarrollo de otras habilidades como la concreción en la comunicación o la mejora en la capacidad de expresión escrita.

El profesor actúa habitualmente como moderador de los foros. En particular, debe asumir las siguientes tareas:

- Establecer las reglas de actuación para lograr los objetivos de aprendizaje.
- Potenciar la participación de todos.
- Destacar las aportaciones de mayor interés.
- Reorientar la discusión en aquellos casos en que derive hacia temas irrelevantes en el contexto de la acción formativa.

A lo largo de una unidad temática, el profesor puede abrir tantos foros como estime conveniente, con reglas específicas para cada uno de ellos. No obstante, no es conveniente fragmentar demasiado la comunicación en numerosos foros; la dispersión puede resultar contraproducente. Para evitarlo, es más conveniente que un mismo foro pueda abordar diferentes líneas de discusión. Cada una de ellas responde a un tema más amplio. En la medida en que el profesor percibe que está surgiendo un nuevo tema en el debate, debe generar una nueva línea de discusión. El orden en la realización de foros permite que aporten al proceso de aprendizaje, no sólo en el momento de su realización, sino también en fases posteriores.

El foro puede tener una duración limitada en el tiempo (por unidad temática) o quedar abierto a lo largo del programa formativo. Con el fin de estimular la participación de todos, se recomienda que los foros tengan una duración limitada. El profesor establecerá el final de los mismos con un mensaje a modo de conclusiones.

Los foros en Moodle permiten la edición en formato HTML por lo que el alumno puede enriquecer sus contribucio-

nes con hipervínculos a páginas web, incrustación de material multimedia, etc. Además, también permiten que se puedan adjuntar documentos.

El foro puede servir para la evaluación de los alumnos, del mismo modo que la participación en clase en las sesiones presenciales. De esta forma, la contribución de los alumnos puede ser calificada directamente por el profesor dentro de la plataforma.

De los formatos de foros que permite Moodle, el más recomendable es aquel en el que el participante, para poder ver las aportaciones de sus compañeros, debe contribuir al foro. De esta manera, el aprendizaje es plenamente colaborativo y, además, impide que los participantes se excusen en la participación de otros para no hacer aportación alguna al foro.

En algunos programas formativos, el foro es la herramienta de aprendizaje principal. Es el caso en el que no ha existido presentación de contenidos y el foro es la herramienta utilizada para la explicación de conceptos y la presentación de preguntas por parte de los participantes. El foro como única herramienta de aprendizaje puede ser útil en programas de actualización periódica de duración corta y que permite al profesor y a los participantes poner en común diferentes conocimientos.

E2) Dinámica de los chat

El chat debe ser convocado con suficiente antelación y normalmente está previsto en la planificación de cada unidad temática (Por ejemplo, “Se realizará un chat el jueves 14 a las 17.30h”).

Al inicio del chat, el profesor puede solicitar una confirmación de que los participantes están participando on line. En ese momento, el profesor establece las normas del chat (contenidos, tipos de mensaje, comunicación entre participantes). Estas normas son muy generales, pues una sesión de chat se asemeja a conversaciones abiertas en las que los participantes intervienen en el contexto de la sesión que se está desarrollando. El profesor, al igual que en el foro, debe jugar un papel de moderador a lo largo de toda la sesión.

El chat es también una herramienta de aprendizaje colaborativo, al igual que el foro, por lo que para lograr su máximo aprovechamiento debe facilitarse la participación de todos los integrantes del grupo que forman parte de la formación.

A pesar de su carácter sincrónico, esto no implica que sea una experiencia efímera. Las conversaciones que tienen lugar en los chats pueden ser conservadas dentro del histórico de la plataforma para su posterior consulta por aquellos alumnos que no pudieron participar en su momento.

7. formación a través de herramientas audiovisuales

A) DEFINICIÓN

En este apartado nos referimos al empleo de apoyos audiovisuales, integrados, fundamentalmente, en lecciones magistrales, aunque también cabe utilizarlos en otros métodos formativos: casos prácticos, *role playing*, etc.

Los principios pedagógicos que aconsejan recurrir a apoyos audiovisuales son los siguientes:

1. Captan la atención e incrementan el nivel de interés de los participantes.
2. Generan recuerdo. Con frecuencia, los contenidos transmitidos en una sesión teórica se desdibujan con el tiempo. Sin embargo, las imágenes se conservan mucho más tiempo en la memoria y juegan un papel de ancla: al hilo de las imágenes recordadas, es fácil recuperar los conceptos que hemos asociado a ellas.
3. Facilitan la participación activa de los asistentes, en la medida en que solemos estar más dispuestos a expresar nuestra opinión sobre un relato que sobre una explicación conceptual.
4. Concretan la explicación general a un caso particular. Al igual que ocurre en los casos prácticos, la reflexión sobre historias (reales o ficticias) permite una mejor aplicación del contenido del curso.

B) MATERIALES AUDIOVISUALES ÚTILES PARA LA FORMACIÓN

Entre los productos más utilizados para ilustrar gráficamente una explicación se pueden citar los siguientes:

4. Programas diseñados y producidos con una finalidad didáctica. Incluyen:
 - a) Un guión en el que se describen situaciones comunes en el ámbito profesional del que se trate.
 - b) Los actores representan diferentes pautas de respuesta, para que los participantes se formen una opinión sobre la conveniencia o no de sus comportamientos.
 - c) En ocasiones, se filman dos versiones: una en la que se recogen los errores más frecuentes, y otra en la que la historia acaba bien porque los actores han actuado con acierto. De ese modo, los asistentes a la proyección pueden comparar los dos relatos sobre una misma situación.

- d) Este tipo de productos están disponibles en el mercado, aunque también cabe producir algunos específicos, para las necesidades propias del Instituto.
- Reportajes producidos originalmente para su difusión a través de canales de TV, tanto generalistas como especializados (culturales, etc.). En esta categoría podemos citar programas biográficos (útiles para cursos de liderazgo y habilidades directivas), entrevistas a personajes que han destacado por algún aspecto, fragmentos de discursos de grandes oradores, reportajes históricos, etc.
 - Fragmentos de películas producidas para su exhibición comercial. Tienen la ventaja de que están realizadas con muchos medios, cuentan con buenos actores profesionales y suelen relatar historias capaces de captar la atención y producir impacto. Al utilizarlas hay que tener en cuenta la protección de derechos sobre el empleo de este material.

C) RECURSOS TÉCNICOS

Una clave del éxito en este tipo de actividades es el adecuado funcionamiento de los recursos técnicos. Si algo falla, la atención se dispersa o se pierde el ritmo de la sesión. Los elementos necesarios son:

- Proyector de vídeo, conectado al dispositivo capaz de reproducir las imágenes grabadas. El proyector puede ser fijo o móvil, pero en todo caso debe tener la potencia suficiente para una correcta visualización de las imágenes, de acuerdo con las condiciones de luz de la sala. De hecho, suele ser recomendable que la proyección no se realice en unas condiciones de oscuridad total, para facilitar que los participantes puedan tomar sus notas y evitar el “efecto cine” (relajación propia de un contexto no profesional).
- Dispositivo de reproducción de las imágenes. Lo más habitual es utilizar un PC, con lector de DVD o nuevos soportes de grabación (bluray, etc.), y el software adecuado (Media player, WinDVD, etc.). Conviene tener en cuenta que no todos los formatos de vídeo son leídos por cualquier PC. A veces es preciso instalar codecs o algún software específico. Por eso, se aconseja que el formador pruebe siempre y con antelación el funcionamiento de los equipos.

- Cada vez están más extendidos otros dispositivos diseñados específicamente para este uso, como los discos duros multimedia, que incluyen un reproductor y se conectan directamente al proyector.
- La señal de sonido debe salir hacia dispositivos capaces de reproducirla, en función del tamaño de la sala: altavoces portátiles conectados al PC, altavoces del proyector, megafonía de la sala, etc. En general, los altavoces internos de los ordenadores no suelen dar el volumen ni la calidad suficiente.
- Otras veces, de acuerdo con el tamaño de la sala y el número de asistentes, se puede utilizar un monitor de TV, con sus propios altavoces. En ese caso, no suele hacer falta un PC, sino un reproductor de DVD.

D) DESARROLLO DE PRODUCTOS AUDIOVISUALES PROPIOS

Como se ha mencionado anteriormente, hay productos audiovisuales diseñados específicamente para la formación. Los que están disponibles en el mercado suelen describir situaciones en el contexto de empresas privadas. A veces, el contexto en el que se desarrolla la acción puede ser hasta cierto punto indiferente, pues las habilidades que se pretende desarrollar no están muy condicionadas por el hecho de que haya que ejercerlas en organizaciones comerciales o en Administraciones Públicas. En otros casos, se puede valorar la conveniencia de producir algún documento audiovisual para uso propio, de acuerdo con las características de la formación que se imparte en el INAP.

E) INDICACIÓN DE LOS RECURSOS AUDIOVISUALES EN FUNCIÓN DE LA ACCIÓN FORMATIVA

Esta valoración se refiere al uso de recursos audiovisuales en el contexto de un curso.

Para evaluar el grado de indicación, multiplicar el valor “Duración” por el de “Habilidades” y por el de “Destinatarios”.

1-6 No indicado | 7-18 Escasamente indicado
19-36 Medianamente indicado | 37-64 Altamente indicado

Herramienta	Duración						Habilidades		Destinatarios		
	Menos de 18 h.	18 a 30 h.	30 a 60 h.	60 a 72 h.	72 a 200 h.	Más de 200 h.	Técnicas	Gestión	Directivos	Mandos intermedios	Otros
Programas formativos	2	3	4	4	4	4	4	3	2	3	3
Reportajes o películas	2	3	4	4	4	4	1	4	3	2	2

F) DOCUMENTOS PARA LA APLICACIÓN PRÁCTICA DE ESTA HERRAMIENTA

1. Ficha técnica para el formador: “Selección y empleo de materiales audiovisuales en acciones formativas”
2. Ficha técnica para el formador: “Gestión de derechos sobre los materiales empleados”.

F1) Selección y empleo de materiales audiovisuales en acciones formativas

1. La selección de materiales audiovisuales está condicionada por los siguientes factores:

- a) Tipo de documento más adecuado, entre los diferentes tipos disponibles:
 - i. Programas diseñados y producidos con una finalidad didáctica
 - ii. Reportajes producidos originalmente para su difusión a través de canales de TV, tanto generalistas como especializados (culturales, etc.): programas biográficos (útiles para cursos de liderazgo y habilidades directivas), entrevistas a personajes que han destacado por algún aspecto, fragmentos de discursos de grandes oradores, reportajes históricos, etc.
 - iii. Fragmentos de películas producidas para su exhibición comercial. Tienen la ventaja de que están realizadas con muchos medios, cuentan con buenos actores profesionales y suelen relatar historias capaces de captar la atención y producir impacto. Al utilizarlas hay que tener en cuenta la protección de derechos sobre el empleo de este material.
- b) Pertinencia. Se trata de elegir productos que estén perfectamente integrados en el objetivo didáctico de la sesión. El uso de estos soportes audiovisuales es un procedimiento riguroso y con una sólida base pedagógica, no un simple golpe de efecto o un elemento de distensión.
- c) Duración proporcionada. Los cortes elegidos pueden tener una duración orientativa de entre dos y diez minutos. Conviene recordar que se trata de apoyos, ya que una proyección, en sí misma, no suele tener eficacia formativa. La técnica del cine forum es diferente a la que aquí se describe, y sólo muy excepcionalmente puede tener interés en el marco de las actividades del INAP. No es recomendable dedicar mucho tiempo a la proyección continuada de un mismo producto audiovisual.

2. La secuencia aconsejable para engarzar un soporte audiovisual es la siguiente:

- a) Primero se introduce el tema y se describen los conceptos fundamentales.
- b) Luego, se explica brevemente en qué consiste el documento que se va a proyectar, para que los participantes estén en contexto.
- c) Antes de iniciar la proyección, se puede advertir a los participantes cuáles son los elementos que deben identificar en las escenas, para que tomen notas y expongan sus observaciones en la discusión posterior.
- d) Tras la proyección, se da paso a esta discusión.
- e) Finalmente, el formador extrae las conclusiones.

F2) Gestión de derechos sobre los materiales empleados

Los formadores que intervengan en actividades del INAP utilizarán materiales audiovisuales en condiciones que no entren en conflicto con los derechos que correspondan a sus productores o distribuidores. En concreto:

1. Si se trata de productos comerciales elaborados por terceros, con una finalidad didáctica, se debe acreditar el pago de los correspondientes cánones de uso o la cesión de derechos.
2. Los reportajes o programas deben ser proyectados desde un soporte (DVD, etc.) legítimamente adquirido, o desde un canal de difusión (broadcast) fiable desde el punto de vista del respeto a los derechos de autor (YouTube, etc.).
3. Los fragmentos de películas comerciales sólo deben ser utilizados en las siguientes condiciones:
 - a) Desde un soporte (DVD, etc.) legítimamente adquirido.
 - b) En el marco de una sesión formativa. Es decir, no deben incluirse en otro producto audiovisual de elaboración propia que pueda ser distribuido de forma amplia.
 - c) De forma no íntegra. Es decir, sin que pueda suplir en ningún caso al visionado de esa película en una sala de cine o través de cualquier otro cauce comercial.

2 sistemas de evaluación

A) LA EVALUACIÓN DENTRO DEL PROCESO FORMATIVO

Los sistemas de evaluación cumplen un triple papel en los procesos formativos:

1. **Para el alumno**, refuerzan el proceso de aprendizaje, en la medida en que estos sistemas le ofrecen una valiosa información sobre el grado en el que ha incorporado los conocimientos y competencias a las que se orienta la formación. Un buen sistema de evaluación le permite saber qué aspectos de la acción formativa se han consolidado adecuadamente en él, y en qué otros aspectos tiene todavía áreas de mejora. En este sentido se puede afirmar que la evaluación no es un añadido final al proceso formativo, sino que forma parte intrínseca de éste.
2. **Para los organizadores de la formación**, los sistemas de evaluación permiten conocer de forma objetiva la eficacia de las acciones que promueven. Esta información sirve para introducir continuas mejoras tanto en el diseño como en la ejecución de toda su actividad formativa. Quienes promueven la formación lideran una comunidad de aprendizaje en la que todos (incluidos ellos mismos) están abiertos a continuos procesos de mejora y de cambio.
3. **Desde el punto de vista formal**, los sistemas de evaluación son un requerimiento obligado en algunos supuestos:
 - a) Cuando la acción formativa incluye la concesión de un título.
 - b) Cuando la realización del curso es un requisito del cargo o tiene consecuencias administrativas, y su aprovechamiento debe quedar descrito a través de algún tipo de procedimiento.

Conviene advertir que, más allá de los requerimientos administrativos, los sistemas de evaluación son útiles en sí mismos, pues ofrecen una información valiosa y facilitan la implicación de todas las partes implicadas en el proceso formativo.

Al mismo tiempo, es preciso diseñar cuidadosamente los criterios y procedimientos de evaluación, pues como ocurre en el mundo físico la observación modifica el fenómeno. Si la acción formativa incluye algún sistema de evaluación, el alumno la afrontará condicionado por los procedimientos establecidos para medir su aprovechamiento. Por ejemplo, si la evaluación consiste en una prueba

objetiva de conocimientos, el esfuerzo de aprendizaje del alumno se orientará a la memorización de unos contenidos. Esto puede ser útil si el propósito del curso es precisamente la transmisión de esos conocimientos, pero resultará ineficaz si el objetivo era más bien desarrollar competencias de gestión.

Del mismo modo, los criterios que se utilicen en la evaluación de los formadores influirán sobre el modo en que éstos plantean su tarea en el aula.

La evaluación es una herramienta más, y como tal debe ser utilizada en función de los objetivos que se proponga cada acción formativa. Además, al tratarse de una herramienta y estar al servicio del objetivo final de la formación (el aprendizaje), los procesos de evaluación deben regirse por un principio de economía: se utilizarán de forma que ofrezcan una información relevante, con el mínimo empleo de recursos por parte de los docentes o de los organizadores de la formación. La experiencia muestra, por ejemplo, que cuestionarios de evaluación de una acción formativa con demasiados ítems acaban ofreciendo unos resultados reiterativos en algunos de sus apartados y cargan de trabajo inútil a quienes deben tramitar esos datos. Basta con aplicar herramientas estadísticas a los datos extraídos de estas encuestas para encontrar correlaciones entre dos o más valores, por lo que en sucesivas evaluaciones se pueden suprimir las cuestiones que resultan redundantes.

En los apartados siguientes se describen diferentes procedimientos de evaluación, para que, en cada caso, se seleccionen los más adecuados al curso del que se trate.

B) CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LOS PARTICIPANTES EN ACCIONES FORMATIVAS

1. Catálogo de criterios y ponderación

A la hora de diseñar un sistema de evaluación, conviene definir previamente los criterios que se van a utilizar, y comunicarlos a los alumnos al comienzo del curso. Si se utiliza más de un criterio, hay que definir (y comunicar) cuánto pondera cada uno. Por ejemplo: prueba objetiva final, 80%; asistencia y participación, 20%. En principio, es preferible que los criterios objetivos y cuantificables tengan más peso que los subjetivos y cualitativos.

2. Pruebas objetivas

Las pruebas objetivas de conocimientos se pueden realizar bajo diversos formatos:

- a) Escritas. Se trata de un ejercicio de verificación de conocimientos, a través de preguntas abiertas (temas) o en forma de respuestas de elección múltiple (test). Es un tipo de prueba adecuado cuando lo que pretende el curso es transmitir conocimientos. Sin embargo, ofrecen una información parcial cuando lo que se busca es el desarrollo de competencias.
- b) Orales. Tienen ventajas sobre las pruebas escritas, en cuanto que permiten evaluar no sólo la adquisición de conocimientos sino también la capacidad de transmitirlos de una forma convincente a través de un discurso ordenado. También permiten la interacción entre docente y alumno, a través de preguntas que sirven para tener una idea aún más precisa del aprendizaje que se ha llevado a cabo. Su principal inconveniente se deriva de la dedicación que requiere. Además, si la prueba es realizada por un único docente y no por un tribunal, la valoración depende del criterio subjetivo de una persona, sin posibilidad de recurrir a un soporte documental si fuera preciso contrastar esa apreciación del profesor. De hecho, es un recurso de evaluación que sólo se suele usar en cursos de larga duración, y cuando el tipo de competencias que se desea verificar incluye la expresión oral.

3. Participación

- a) En los cursos en los que interesa desarrollar competencias como la participación activa, la iniciativa o el trabajo en equipo, se puede incluir una valoración de este criterio, ponderado de una manera proporcionada dentro de la nota final.
- b) Por ejemplo, la participación es un criterio indicado cuando se utiliza el método del caso.
- c) Conviene distinguir el criterio de participación de la simple asistencia al curso. De hecho, la asistencia puede ser un criterio negativo de evaluación, en la medida en que se establezca el número de clases a las que se debe asistir para que se considere realizado el curso. La participación es un criterio positivo, pues refleja y número y la calidad de las intervenciones de un participante a lo largo del curso.
- d) La asistencia debe ser controlada a través de una hoja de firmas, o procedimiento similar. En el caso de cursos on-line, el propio sistema incluirá las herramientas para registrar los accesos y la interacción del alumno con los contenidos del curso. En ningún caso resulta recomendable que sea el docente quien realice directamente ese control, algo que sería más propio de un entorno escolar.

- e) Si el curso, por sus contenidos y objetivos, reclama una cierta participación de los asistentes, es recomendable que el formador cuente previamente con una lista que incluya alguna información básica sobre los alumnos, y si es posible una foto de cada uno, de forma que pueda orientar las sesiones de acuerdo con el perfil de los participantes. Además, a la hora de evaluar la participación será más fácil que asocie la imagen de cada alumno a su nombre.
- f) Resulta también muy útil que los alumnos tengan sobre la mesa un pequeño letrero con su nombre, de modo que el formador les identifique fácilmente y pueda dirigirse a ellos de forma personalizada.
- g) En cuanto a los listados con datos de los participantes, los formadores sólo harán uso de esa información a efectos docentes y de evaluación. Aunque este principio constituye una norma básica en la práctica profesional de un profesor, se valorará incluso la conveniencia de incluir la correspondiente observación en las copias de esos listados, cuando sean facilitadas a formadores externos, con una mención explícita a la *Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal*.

4. Trabajos y actividades

- a) La evaluación mediante trabajos está indicada para cursos en los que se pretenda desarrollar competencias relativas a la búsqueda, sistematización y conclusiones sobre documentación disponible. Es un método poco apropiado cuando lo que se pretende es la memorización de contenidos fundamentales.
- b) Al realizar el encargo, conviene fijar el plazo de acuerdo con el coordinador del curso, para asegurar que la carga de trabajo va a estar bien compensada a lo largo del programa. No hay inconveniente (al contrario) en que un programa sea exigente, pero la distribución de tareas debe estar distribuida de forma racional, a fin de facilitar el aprovechamiento.
- c) También hay que precisar el modo de envío (e-mail, copia impresa, a través de la plataforma on-line, etc.), así como los requerimientos formales y la extensión orientativa.

5. Feed-back del formador a los participantes

- a) Tal y como se ha descrito en este Manual, la evaluación forma parte del proceso de aprendizaje. Por eso, resulta muy útil que los participantes reciban la mayor información posible sobre su nivel de aprovechamiento, de forma que se consoliden las competencias desarrolladas, o se descubran áreas de mejora.
- b) En cursos que requieren una evaluación con efectos administrativos, la calificación final será de ordinario

APTO o NO APTO. Esta información es poco significativa para valorar el aprovechamiento del curso, por parte del alumno.

- c) Independientemente de la calificación de APTO o NO APTO, el alumno suele tener interés en conocer la nota de los ejercicios realizados, en una escala de 0 a 10 (es el sistema al que están habituadas las personas que han realizado sus estudios en España).
- d) En la medida en que la disponibilidad de los formadores para los cursos en los que intervienen lo permita, resulta muy útil una información más detallada sobre los aciertos o fallos en los ejercicios realizados. Puede servir el mismo documento que el alumno ha entregado, con las anotaciones oportunas.
- e) Hay herramientas de formación que, por su propia naturaleza, incluyen los comentarios finales del formador sobre el trabajo realizado (discusión de casos, ejercicios de *outdoor*, etc.).
- f) Para que el *feed-back* tenga utilidad, es recomendable que esté disponible para los participantes en el curso en un plazo máximo de diez días desde que realizaron la prueba. En otro caso, el alumno ya ha olvidado sus respuestas y una nota final de la materia les ofrece una información de escasa relevancia.

6. Uso de nuevas tecnologías en la evaluación de los participantes

- a) En la medida en que los sistemas lo permitan, la evaluación que realiza el profesor puede ser transmitida por él directamente a la plataforma on-line en la que los participantes la consultan. De este modo, se agiliza el proceso, de introducción de calificaciones y se reduce el riesgo de erratas.
- b) Cada alumno podrá consultar su propia evaluación, así como los comentarios que haya redactado el formador para él (pero no los datos correspondientes a otros compañeros de curso).

C) EVALUACIÓN DE LOS FORMADORES

Del mismo modo que los participantes reciben una valiosa información a través de los sistemas de evaluación a los que están sujetos, también ellos aportan un conocimiento muy relevante sobre la calidad de las acciones formativas, tanto en lo que se refiere a la propia actividad docente (evaluación de los formadores) como a otros aspectos de entorno (evaluación de recursos).

1. Criterios de evaluación

La eficacia en la acción docente de un formador depende de varios factores, por lo que su evaluación requiere prestar atención a diferentes criterios. Por ejemplo, si un profesor comunica de forma atractiva y produce impacto sobre los participantes en un curso, habrá que valorar si además transmite conocimientos y ayuda a desarrollar competencias útiles para el desempeño profesional de los participantes. Paralelamente, si acredita conocimientos y experiencias de gran calidad, convendrá prestar atención a su capacidad de transmitirlos y al modo en que capta la atención de los alumnos. Además de solicitar una valoración global sobre el formador, la encuesta incluirá las siguientes cuestiones:

- a) Dominio de la materia (criterio de conocimiento)
- b) Exposición clara y estructurada (criterio de comunicación)
- c) Capacidad de relacionar los contenidos con la actividad profesional de los participantes (criterio de utilidad)
- d) Realización de actividades prácticas que faciliten la comprensión de la materia (criterio de dinamización y de fomento de la participación activa)
- e) Respuesta a las preguntas formuladas (criterio de interactividad y de disponibilidad).
- f) Creación de un clima adecuado para el aprendizaje (criterio de relación interpersonal).

2. Documentación

- a) Aunque la documentación la entregue el Instituto, con una plantilla propia que dé unidad a los diferentes materiales de un curso, el contenido es responsabilidad del formador. La valoración de estos documentos se incluye en el apartado que corresponde al profesor.
- b) La documentación es útil en la medida en que se facilita en el momento adecuado: con la antelación debida, si su lectura previa es un requisito para el buen aprovechamiento del curso, o al término de una sesión si se ha diseñado como un material de refuerzo para los contenidos transmitidos.
- c) Su valor también depende de la actualidad de los contenidos. Por ejemplo, legislación vigente, casos que resulten próximos en el tiempo, bibliografía reciente, etc.
- d) También hay que valorar su carácter sintético. Si resulta demasiado exhaustiva supone costes innecesarios y resulta poco manejable.
- e) Salvo en cursos que se apoyen de una manera preferente en la documentación aportada, no suele ser necesario descender a este nivel de detalle en la valoración de los materiales aportados. De ordinario, resulta suficiente una pregunta genérica en este apartado.

3. Modelos de encuesta

Se recogen en Anexo los modelos de encuesta para diferentes tipos de curso

4. Circunstancias (tiempo y lugar) y tamaño relevante de la muestra

- a) La realización de la encuesta supone un pequeño esfuerzo añadido para los participantes en una acción formativa. Conviene que el proceso de evaluación resulte sencillo y oportuno, de forma que faciliten siempre esta valiosa aportación.
- b) Se pasará la encuesta dentro del tiempo que los participantes han asignado a la acción formativa, preferiblemente en el lugar en el que se desarrolla ésta. De este modo, se podrá recoger este material al término del curso y se contará con un número alto de respuestas.
- c) Si un formador imparte varias sesiones, se solicitará la evaluación cuando haya terminado la última. Si va a realizar una prueba objetiva de conocimientos, es preferible que la encuesta se realice antes de ese examen, pues esa misma encuesta realizada tras la prueba arrojará resultados distintos, en función de su dificultad.
- d) Si el calendario del curso lo permite, también es recomendable que la evaluación del formador se realice entre la última sesión y el examen, pero no inmediatamente después de la clase final. De ese modo, se corrige la impresión (favorable o desfavorable) que haya producido el formador con su forma de transmitir los contenidos, y se valora su trabajo sólo por el efecto real que ha producido en los participantes.
- e) La encuesta resulta significativa en términos estadísticos en la medida en que responden la mayoría de los participantes. En grupos poco numerosos, y donde no tiene sentido realizar un estudio sobre la muestra estadísticamente relevante, la ausencia de unas pocas encuestas puede distorsionar el resultado. En el Anexo se incluye una tabla que recoge el número de encuestas necesarias para diferentes márgenes de error.

5. *Feed-back* a los formadores

- a) Resulta oportuno facilitar a los formadores un resumen del resultado de las encuestas, siempre de forma agregada (para evitar la personalización). En caso de que algún participante incluya comentarios valorativos poco comedidos o hirientes, se suprimirán del informe que se facilite al formador.
- b) Este *feed-back* tiene como objetivo la mejora en la acción formativa del profesor, y no se utilizará con ningún otro propósito. Además, los resultados obtenidos serán tratados de forma confidencial, sólo en el entorno del Instituto.

6. Uso de nuevas tecnologías en la evaluación de los formadores

- a) Si el curso incluye el uso de herramientas tecnológicas para la formación *on-line*, se puede usar este canal para la realización de las encuestas.
- b) En ese caso, conviene advertir a los participantes que se hará un uso confidencial de la información que faciliten: a efectos prácticos, es como si entregaran un cuestionario escrito sin firmar.
- c) La ventaja de esta forma de realizar encuestas es que los resultados pasan directamente al sistema, sin los costes y la posibilidad de errores que acompañan a toda manipulación posterior de los datos.
- d) La desventaja es que los participantes pueden omitir más fácilmente esta tarea. En los cursos en los que se opte por una evaluación *on-line*, convendrá que el sistema sólo permita acceder a determinadas informaciones útiles para el participante en la medida en que haya completado las encuestas.

D) EVALUACIÓN DE LOS RECURSOS

El proceso de aprendizaje depende principalmente del esfuerzo del propio interesado y de la interacción entre los diferentes actores que intervienen. Sin embargo, los factores ambientales pueden llegar a tener una poderosa influencia. Por eso, interesa recoger la opinión de los alumnos acerca de estos aspectos. En concreto, interesa encuestar a los participantes sobre:

1. Organización y coordinación

- a) Es el aspecto más técnico de los que entran en juego en la preparación de la formación. Las preguntas del cuestionario a este respecto indagan sobre el diseño general del curso y sobre la coordinación entre los diferentes formadores.
- b) Esta evaluación sirve, entre otras cosas, para descubrir reiteraciones innecesarias por parte de dos o más formadores, así como lagunas en los temarios.

2. Instalaciones y recursos técnicos

- a) Las preguntas en este apartado pueden ser genéricas (y por lo tanto poco numerosas), a fin de evitar que se pierda de vista el contenido preferente de las acciones formativas. De ordinario, basta una pregunta sobre el aula y el equipamiento.
- b) La consulta a los participantes debe ser algo más detallada en el caso de acciones formativas realizadas fuera de las instalaciones del Instituto, para valorar si el coste añadido está suficientemente justificado y si se han

cubierto las expectativas depositadas en esos recursos ajenos.

- c) Conviene estar atentos a los comentarios cualitativos, que dan orientaciones sobre posibles líneas de mejora: condiciones acústicas del aula, sistemas de megafonía, iluminación, sistemas de control de la temperatura, mobiliario, etc.

3. Uso de nuevas tecnologías en la evaluación de los recursos

- a) Las herramientas utilizadas como soporte para la formación on-line también deben ser valoradas por los participantes, para facilitar un proceso de mejora continua. Su experiencia de usuarios permitirá contrastar las previsiones sobre accesibilidad del sistema, facilidad de navegación, disponibilidad de contenidos, utilidad de los diferentes procedimientos de interacción (con formadores y con los demás participantes), etc.
- b) A su vez, los sistemas de soporte de la formación on-line también se pueden emplear como canal para la realización de encuestas a los participantes, de acuerdo con las pautas descritas en el apartado C, 6.

E) INFORMACIÓN ADICIONAL

1. Evaluación diferida (un tiempo después de la terminación del curso)

- a) Los sistemas de evaluación diferida introducen factores de complejidad en la gestión y exigen un alto nivel de compromiso por parte de los encuestados.
- b) Son útiles para evaluar con más rigor una acción formativa no sólo por la impresión que ha producido al térmi-

no de su desarrollo, sino también por los efectos contrastados en el propio puesto de trabajo, pasado un tiempo.

- c) Estos sistemas utilizan encuestas para los participantes, entre dos y cuatro meses después de un curso, con preguntas específicas sobre la aplicación de los conocimientos adquiridos y de las competencias desarrolladas.
- d) Por las razones mencionadas, sólo resulta aconsejable este tipo de evaluación en el caso de cursos de nuevo diseño, con planteamientos innovadores y sistemas didácticos más sofisticados, cuando se desee verificar su utilidad después de una edición considerada como piloto.

2. Evaluación por terceros (percepción de la utilidad del curso por parte de responsables y compañeros de los participantes)

- a) Otro procedimiento para evaluar, no sólo la impresión subjetiva del participante sino el impacto real de la formación en el desempeño profesional, consiste en pasar un cuestionario a personas que trabajen junto a los participantes en un curso, con preguntas sobre las mejoras observables en su desempeño tras realizar esa acción formativa.
- b) En la medida en que una evaluación de este estilo va más allá de la simple valoración de un curso, sólo se utilizará este sistema cuando otras partes implicadas así lo propongan.
- c) Como en el apartado anterior, se trata de sistemas que ofrecen una información complementaria muy orientada a la aplicación de las acciones formativas, pero que su complejidad sólo están indicados en casos muy excepcionales.

3 formación de formadores

A) NECESIDAD DE LA FORMACIÓN PARA LOS FORMADORES

1. De forma coherente con los principios didácticos expuestos en este Manual, el aprendizaje es un proceso en el que el formador juega un doble papel:
 - Asume la responsabilidad sobre el cumplimiento de los objetivos formativos de cada curso, con relación a los participantes (rol de agente del cambio en las habilidades de los alumnos).
 - Se implica en el proceso de su mejora en el plano de los contenidos y de las técnicas didácticas (rol de protagonista de su propio cambio como docente).
2. Si la formación en habilidades está orientada a una transformación efectiva de quienes intervienen en ese proceso, resulta lógico que el propio formador se someta a una mejora continua. No es posible ayudar a otros a cambiar, si uno mismo no cambia.
3. Como ya se ha mencionado en este Manual, el formador con experiencia deberá plantearse periódicamente algunas de las siguientes preguntas:
 - ¿Qué modificaciones he introducido desde la última vez que impartí este curso?
 - ¿He actualizado los conocimientos sobre la materia, a través de la consulta de bibliografía reciente o de mi relación con otros expertos?
 - ¿He renovado ejemplos y casos prácticos?
 - ¿He valorado la conveniencia de introducir modificaciones metodológicas o de incorporar nuevas herramientas didácticas?
 - ¿He introducido cambios en la documentación que facilito a los alumnos?
 - ¿Desecho con la frecuencia debida los materiales de apoyo que, por sus aspectos formales (tipografía, diseño, soporte) revelan su antigüedad?

B) TIPOS DE FORMACIÓN

Las áreas en las que los formadores mantienen un continuo esfuerzo de actualización son las siguientes:

1. Conocimientos. El contenido de materias que tienen por objeto el desarrollo de habilidades se encuentra en un continuo proceso de transformación. Frente a materias más teóricas, donde el conocimiento permanece invariable durante largos periodos de tiempo, la formación práctica renueva con frecuencia muchos de sus contenidos. Esto exige una consulta habitual de la bibliografía disponible y el acceso a otras fuentes de información. También es preciso actualizar, en su caso, las referencias al marco normativo aplicable a las materias que se imparten, así como a las herramientas tecnológicas que tengan que ver con los contenidos transmitidos (aplicaciones informáticas, sistemas de comunicación, etc.).
2. Habilidades para comunicar mejor. También requiere un continuo proceso de aprendizaje el conjunto de técnicas que permiten transmitir conocimientos de una manera efectiva. Los formadores mejorarán así sus técnicas de expresión verbal y no verbal; sus presentaciones, su capacidad de generar un entorno participativo, etc.
3. Herramientas metodológicas. Sobre todo en el caso de formadores habituados a la lección magistral como herramienta exclusiva, resulta oportuno un esfuerzo de capacitación para el recurso a otras herramientas (discusión de casos, etc.), si las materias que imparten así lo aconsejan.

C) PROCEDIMIENTOS PARA MEJORAR LA FORMACIÓN DE FORMADORES

Las habilidades que reclama la continua actualización de un formador se desarrollan a través de varios procedimientos:

1. Su propia experiencia docente, en la medida en que no resulta repetitiva y supone una oportunidad para contrastar las técnicas que utiliza con el efecto que producen en la formación de los alumnos. En este sentido, resulta muy útil que el formador tome nota del grado de interés que despiertan sus diferentes métodos docentes (a través de la observación de sus alumnos en clase y de sus comentarios fuera del aula); y que preste atención a las valoraciones que éstos realizan en sus evaluaciones.

2. Su contacto con otros expertos de su área de conocimiento, a través del cual puede actualizar conocimientos e intercambiar experiencias sobre métodos didácticos eficaces.
3. Su participación en actividades de actualización específicas para formadores.

D) DOCUMENTOS PARA LA APLICACIÓN PRÁCTICA DE ACCIONES DE FORMACIÓN PARA FORMADORES

5. Ficha técnica: “Elaboración de un plan de formación de formadores”.
6. Ficha técnica: “Programa para una acción formativa para formadores”

D1) Elaboración de un plan de formación de formadores

1. Detección de necesidades de formación:
 - a) El primer paso para la elaboración de un plan de formación de formadores es la identificación de las habilidades que más precisan en un momento determinado.
 - b) Conviene distinguir los siguientes supuestos:
 - i. Adquisición de habilidades docentes básicas, por parte de profesionales que poseen conocimientos en su especialidad pero carecen todavía de experiencia formativa.
 - ii. Desarrollo de habilidades por parte de formadores experimentados, que necesitan actualizar destrezas y conocimientos, por ejemplo, con motivo de la incorporación de una nueva herramienta de e-learning, cambios relevantes en los contenidos sobre los que imparte sus clases, etc.
 - iii. El primer caso reclama acciones formativas genéricas, que faciliten el desarrollo de habilidades docentes básicas.
 - iv. En el segundo caso, por el contrario, es preciso diseñar acciones específicas, de acuerdo con las necesidades concretas del formador o formadores que se encuentren en esa situación.
 - c) Los indicadores que permiten la identificación de estas necesidades son los siguientes:
 - i. Evaluaciones de los alumnos. Cuando un número significativo de participantes en un curso señalan una misma área de mejora, conviene diseñar las acciones necesarias para dar un impulso a esos aspectos de la tarea formativa. Esta información es tanto más relevante, cuando resulta rei-

terativa en varios cursos impartidos por un mismo formador, o en valoraciones de profesores distintos que imparten una misma materia.

- ii. Entrevistas con los propios formadores, para que expresen en qué les interesaría verse apoyados, con vistas a un mejor desempeño de su actividad.
- iii. Los cauces habitualmente empleados para la identificación de necesidades formativas de los empleados públicos pueden ser útiles en la medida en que dan información no sólo sobre los temas que más interesa tratar, sino también sobre el modo de impartir esa formación: metodología, enfoque, etc. Quedan así de manifiesto las habilidades docentes más valoradas.
- iv. Otros cauces informales, como conversaciones con participantes en programas formativos, etc.

2. Planificación de la acción formativa

- a) La planificación de una acción formativa para formadores sigue el mismo procedimiento que cualquier otro curso: objetivos, calendario, recursos, etc., con algunas particularidades específicas.
 - b) A la hora de elegir las metodologías más adecuadas, se pondrá el énfasis en las que permitan un mayor grado de participación. Se trata de una formación especialmente orientada a la práctica, y en la que conviene contar con las experiencias y los puntos de vista de quienes ya han impartido cursos. Aunque los buenos docentes son personas con un gran deseo de seguir aprendiendo, se trata de un colectivo más exigente ya que conocen el proceso formativo desde la perspectiva del formador. Por eso resulta oportuno que tengan un mayor protagonismo.
 - c) En concreto, un procedimiento para asegurar el carácter práctico del aprendizaje es que las acciones formativas para formadores incluyan una rotación de los participantes en el rol de profesor. Por ejemplo, si el curso trata sobre el empleo del método del caso, tras la explicación de quien dirige las sesiones es conveniente que los demás asistentes se ocupen de la discusión de un caso, para poner a prueba su nivel de aprendizaje y recibir los comentarios de sus compañeros.
3. Evaluación de la acción formativa, de los contenidos y de los costes
 - a) Se seguirá, de nuevo, el procedimiento habitual para todo tipo de acciones formativas.
 - b) En este tipo de formación, resultará especialmente útil comparar las evaluaciones que hagan los participantes en cursos impartidos por un formador antes y después de las acciones en las que éste participe para mejorar su calidad docente.

D2) Programa para una acción formativa para formadores

Los contenidos que se detallan a continuación no son un programa en sentido estricto, sino un elenco amplio de temas de los que se pueden seleccionar los más convenientes en cada caso para el diseño de un programa de formación para formadores.

Estos contenidos están especialmente indicados para profesionales con amplios conocimientos técnicos, que van a comenzar a ejercer tareas docentes. En los cursos para formadores más experimentados, convendrá elegir temas más acotados e innovadores.

Contenidos

1. El rol del formador: los conocimientos como condición necesaria, pero no suficiente para la actividad docente.
2. Diseño y planificación de la acción formativa: objetivos, desarrollo y secuencia temporal.
3. Metodologías:
 - a) Lección magistral
 - b) Casos prácticos
 - c) Role Playing

- d) Simuladores
 - e) Outdoor training
 - f) Formación a través del uso de las nuevas tecnologías
 - g) Formación a través de herramientas audiovisuales
4. Entorno y recursos técnicos:
 - a) Disposición del aula
 - b) Sistemas audiovisuales
 - c) El uso de presentaciones y otros recursos de apoyo
5. Habilidades de un buen formador:
 - a) Comunicador (técnicas básicas)
 - b) Autoridad y proximidad
 - c) Flexibilidad para la adaptación del contenido a las características específicas del grupo
6. La formación de profesionales en ejercicio:
 - a) Motivaciones de los adultos para aprender
 - b) Adecuación de las técnicas generales a los diferentes perfiles de alumnos

Procedimientos de valoración de una acción formativa: cómo verificar su impacto en los niveles de desempeño reales de los alumnos.

