

Sánchez-Martín, M.; Chacón-Moscoso, S. y Sanduvete-Chaves, S. (2015). Potenciar la calidad en formación continua: una aplicación en el ámbito deportivo / Enhancing Quality in Training Programs: An Application in the Sport Area. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 15 (60) pp. 613-629.
[Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista60/artpotenciar633.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista60/artpotenciar633.htm)
DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2015.60.001>

ORIGINAL

POTENCIAR LA CALIDAD EN FORMACIÓN CONTINUA: UNA APLICACIÓN EN EL ÁMBITO DEPORTIVO

ENHANCING QUALITY IN TRAINING PROGRAMS: AN APPLICATION IN THE SPORT AREA

Sánchez-Martín, M.¹; Chacón-Moscoso, S.² y Sanduvete-Chaves, S.³

¹ Profesora Adjunta, Universidad Loyola Andalucía, España, msanchez@uloyola.es

² Profesor Titular de Universidad, Universidad de Sevilla, España; Universidad Autónoma de Chile, Chile, schacon@us.es

³ Profesora Contratada Doctora, Universidad de Sevilla, España, sussancha@us.es

AGRADECIMIENTOS O FINANCIACIÓN

El presente trabajo forma parte de los resultados obtenidos en los proyectos de investigación SEJ2004-05360/EDUC, P06-HUM-01458, PSI2011-29587 y 1150096 subvencionados por el Ministerio de Educación y Ciencia, por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía, por el Ministerio de Ciencia e Innovación, y por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico -FONDECYT- de Chile, respectivamente.

Los autores agradecemos enormemente los comentarios recibidos por parte de Christopher Thompson. Consideramos que el contenido de este trabajo ha sido sustancialmente clarificado y mejorado como resultado.

UNESCO code/ Código Unesco: 6105.99 Evaluación de programas/ Program evaluation; 5311 Organización y dirección de empresas/ Organization and Business Management.

Clasificación Consejo de Europa / Council of Europe classification: 1. Administración organización y gestión del deporte/ Administration organization and sport management.

Recibido 3 de agosto de 2012 **Received** August 3, 2012

Aceptado 29 de octubre de 2013 **Accepted** October 29, 2013

RESUMEN

En el ámbito educativo, la gestión de la calidad suele llevarse a cabo mediante la aplicación de modelos específicos para este ámbito o bien mediante modelos estándares. Ambas alternativas tienen sus ventajas e inconvenientes; sin embargo, la mayoría de las organizaciones educativas prefieren implantar

modelos estándares que suelen conllevar ciertos desajustes durante su implementación. Para hacer frente a esta situación, en este trabajo se propone un instrumento que, aplicado durante los procesos evaluativos de estas organizaciones, facilita la especificación y mejora de la *participación*, la *utilidad* y la *transparencia*, creando un contexto que favorezca la aplicación exitosa de los modelos estándares de gestión. Se describe su aplicación en la evaluación de necesidades llevada a cabo en el Departamento de Formación Continua de una organización andaluza dedicada al ámbito deportivo; se analizan los resultados mediante indicadores clave antes y después de aplicar el instrumento; y se valoran las ventajas obtenidas.

PALABRAS CLAVE: Educación, formación continua, gestión de la calidad, deporte

ABSTRACT

In the field of education, specific or standard models of quality management are usually performed. Both alternatives have their advantages and disadvantages, but most educational organizations prefer to implement standard models which usually include some mismatches during their implementation. To address this situation, we propose an instrument that, when applied during the evaluation processes of these organizations, facilitates the specification and improvement of *participation*, *usefulness* and *transparency*. This creates a context that enhances the successful application of standard models. The instrument implementation is described in the needs assessment process of the Training Program Department in an Andalusian sports organization. Results are analyzed using key indicators before and after applying the instrument. Finally, potential advantages are discussed.

KEY WORDS: Education, training program, quality management, sport

INTRODUCCIÓN

La aplicación de un Modelo de Gestión de la Calidad (MGC) es uno de los objetivos prioritarios de la mayoría de las organizaciones que desean progresar. Esta temática comenzó a despuntar en el ámbito industrial, pero hoy en día es un objetivo a lograr para cualquier tipo de empresa. Según Abdi, Awan y Bhatti (2008), un 85% de las empresas adoptan las normas ISO-9000 como MGC, cuya implementación aumenta las ventas, las exportaciones, la rentabilidad así como el bienestar tanto del propietario como de los trabajadores.

Las organizaciones que en lugar de producir bienes se dedican a la educación vieron en estos modelos una oportunidad de orientarse más a los mercados, a semejanza de otros negocios (Liao, Chang y Wu, 2010a) y comenzaron a aplicar MGC sin tener en cuenta que presentaban características específicas (Asif, Awan, Khan y Ahmad, 2011). El ámbito educativo es multidimensional y complejo, puede ser interpretado de diversas formas por diferentes implicados y sus resultados pueden ser tangibles, intangibles o la

adición de valor a través de, por ejemplo, los resultados de los exámenes, el empleo, las ganancias o la satisfacción (Becket y Brookes, 2008).

Precisamente debido a las características que presenta el ámbito educativo, actualmente no existe un consenso sobre cómo gestionar eficazmente la calidad, entendida desde la perspectiva de la educación superior y centros de formación continua. Como resultado de esta complejidad, se han adoptado fundamentalmente dos aproximaciones para gestionar la calidad (Becket y Brookes, 2008): 1. Por una parte, están los contenidos, criterios, directrices o modelos desarrollados específicamente para la educación. Algunos ejemplos son los modelos de Regnier, Kopelow, Lane y Alden (2005), el de Liao, Chang y Wu (2010b) o el estándar ISO/IEC 19796-1 para el aprendizaje, educación y formación (Pawlowski, 2007). Según Becket y Brookes (2008), la mayor aportación de este tipo de aproximaciones es el reconocimiento de la importancia de la experiencia de aprendizaje de los alumnos en las iniciativas de gestión de la calidad y, ya que se han desarrollado específicamente para el ámbito educativo, se pretende que sean más compatibles con el papel principal de la educación que los modelos industriales. Sin embargo, salvo casos contados como el modelo de Srikanthan y Dalrymple (2004), la mayoría se han elaborado tomando como referente los modelos industriales. Además, estos enfoques parecen no estar teniendo mucha aceptación en Europa (Ehlers, Hildebrandt, Görtz y Pawlowski, 2005) y las empresas siguen prefiriendo aplicar modelos estándares. 2. Por otra parte, se encuentran los modelos estándares de gestión de la calidad como las normas ISO o el modelo EFQM. Estos modelos tienen la ventaja de la adopción de un enfoque estratégico para la medición de la calidad y la gestión, así como el compromiso en la auto-evaluación frente a criterios predeterminados y la obtención de beneficios en las funciones de administración y servicios. Sin embargo, para lograr esto, deben cumplirse unos requisitos críticos durante su implementación, como son un alto nivel de compromiso, la satisfacción del cliente y la delimitación de unos objetivos estratégicos a medio o largo plazo. También son necesarios un liderazgo efectivo y suficientes niveles de financiación y recursos humanos (Becket y Brookes, 2008; Cruickshank, 2003).

Así, a pesar de la gran aplicación que se ha hecho y aún se sigue haciendo de los MGC en organizaciones educativas como universidades o centros de formación continua (Becket y Brookes, 2008; Kasperavičiūt, 2011; Sakthivel y Raju, 2006), diversos estudios han comprobado la dificultad de su implementación en estos contextos (Asif et al., 2011; Liao et al., 2010a; Pawlowski, 2007; Sirvanci, 2004). Se ha detectado en la literatura especializada varias limitaciones y desajustes al aplicar estos modelos estándares en este tipo de organizaciones (Domínguez y Lozano, 2005), como la falta de proporcionalidad entre la inversión en esfuerzo y tiempo con la mejora que se consigue; el mayor interés por la imagen de la institución que por la calidad de la formación, entendida como la adecuación de dicha formación a las necesidades reales de los demandantes; la dificultad de aplicación directa de modelos estándares en organizaciones no relacionadas con la producción de bienes (Pawlowski, 2007; Van den Berghe, 1998), debido principalmente a la falta de especificación de los objetivos a cumplir, y a la estructura vertical de comunicación entre los empleados (Boyer, 2003); así como la necesidad de

buscar alternativas que permitan evaluar aspectos como los procesos, la transferencia o el impacto, ya que la calidad de la formación suele evaluarse teniendo en cuenta básicamente criterios de resultado (Andrés, 2005; Aragón, 2004; Dickerson, 2000; Domínguez y Lozano, 2005).

Así mismo, también se han observado otras dificultades relacionadas con la gestión y liderazgo y con las estructuras burocráticas existentes que merman la aplicación de los modelos. Además, se debate sobre el rol del alumno como cliente o co-productor en el sistema y el impacto que esto tiene en la medición y gestión de la calidad (Becket y Brookes, 2008).

Un agravante de esta situación viene dado por el contexto socio económico en el que nos encontramos, ya que toda organización debe minimizar costes y más aún aquellas que se financian total o parcialmente con fondos públicos, como es el caso de buena parte de las universidades y centros de formación continua (Martínez y Martínez, 2009). Es esencial que las organizaciones sigan apostando por la calidad, pero desde la base de la eficiencia económica y teniendo en cuenta las limitaciones de recursos existentes.

En resumen podemos decir que, a pesar de las limitaciones comentadas al implementar modelos estándares, muchas organizaciones han confiado en ellos, bien aplicados directamente o adaptados para su uso en el ámbito educativo. Así, surge la necesidad de desarrollar estrategias que faciliten la aplicación exitosa de MGC consolidados, ya que estas limitaciones no implican que no tengan el potencial de mejorar la calidad de las instituciones educativas y lograr la mejora continua (Liao, Chang y Wu, 2010a).

La principal contribución de este trabajo viene desde la metodología y consiste en aportar un instrumento que, aplicado en los procesos evaluativos de las organizaciones, potencie un contexto proclive para la aplicación eficaz de un MGC. Este instrumento se estructura sobre tres referentes básicos de los MGC, que enhebran el buen funcionamiento de un sistema: la *participación*, la *utilidad* y la *transparencia*. Se plantea que la especificación y mejora de estos referentes provocará un contexto facilitador para la aplicación de un MGC en el ámbito que se aborda, minimizando los desajustes comentados (Amo y Cousins, 2007). Tal y como decía Pawlowski (2007), el apropiado cumplimiento de los objetivos y necesidades de las partes interesadas (lo cual bien podría ser la satisfacción del usuario, uno de los objetivos primordiales de las empresas para implantar un MGC y muy ligado a la calidad; Calabuig, Burillo, Crespo, Mundina y Gallardo, 2010) es el resultado de una negociación participativa y transparente dentro de una organización. He aquí la importancia de estos constructos para propiciar un contexto que potencie y mejore la calidad organizacional.

Así, la *participación* se entiende como la concreción de las distintas acciones a ejecutar por los implicados a lo largo de una intervención (Chacón, Anguera, Pérez-Gil y Holgado, 2002; Feterman y Wandersman, 2007); la *utilidad* como el uso instrumental de los resultados de la evaluación, como referente para la toma de decisiones (Vedung, 1996; Weiss, 1979); y la *transparencia* implicaría

la disponibilidad y accesibilidad de la información sobre el proceso para todo aquel interesado (Anguera, Chacón y Sánchez-Martín, 2008).

El instrumento comentado es un protocolo metodológico, cuyo objetivo principal es facilitar que se especifiquen todos los procesos de la organización y que, como consecuencia, se puedan medir los indicadores de *participación*, *utilidad* y *transparencia*. Así mismo, la medición de estos tres referentes posibilitará que posteriormente puedan mejorarse y que se cree un contexto proclive para la implementación de un MGC, minimizando los desajustes de su aplicación en organizaciones educativas (ver Figura 1).

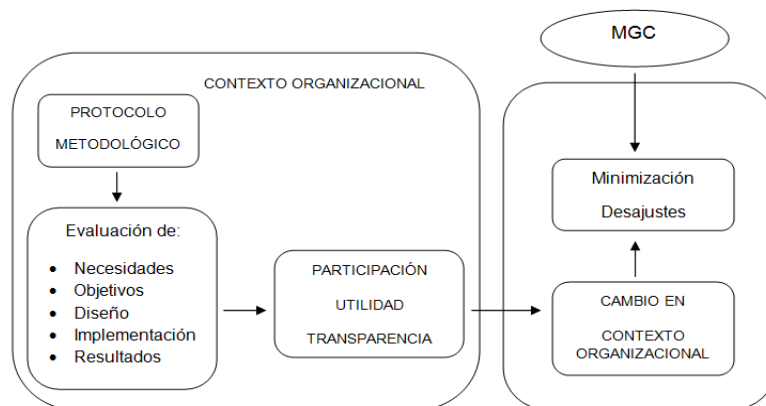


Figura 1. Esquema de cómo el protocolo metodológico favorece un contexto que minimice los desajustes al implementar un MGC.

En este trabajo, la problemática comentada se focaliza en el ámbito de la formación continua (Alemna, 2001), mediante la cual las organizaciones pretenden responder y cubrir las necesidades de formación y adaptación de los trabajadores, potenciando la mejora continua y la recualificación de las personas; y, más específicamente, en cómo facilitar la implementación de MGC en una organización del ámbito deportivo que imparte este tipo de formación.

De forma concreta, los objetivos de este trabajo son: 1. Aportar un instrumento para facilitar la aplicación de modelos estándares de calidad en contextos educativos; y 2. Ilustrar, mediante buenas prácticas, la aplicación y potencialidad de esta herramienta, en un proceso de evaluación de necesidades formativas (NNFF) en una organización educativa del ámbito deportivo.

PROTOCOLO METODOLÓGICO PARA EL DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN

En la Tabla 1 puede observarse cómo el protocolo metodológico se organiza desde dos dimensiones (Anguera et al., 2008; Chacón, Sanduvete, Portell y Anguera, 2013): I. *Secuencia de tipos de evaluación* (antes, durante y después de la implementación); y II. *Referentes metodológicos* (objetivo, metodología -participante/s, instrumento/s y procedimiento- y valoración). Estas dimensiones son coherentes con el planteamiento de Pawlowski (2007), según el cual para el desarrollo de la calidad deben identificarse los actores y procesos relevantes para una organización, así como los instrumentos y métodos en base a unos objetivos previos; y da respuesta a las cuestiones vitales que según

Petridou y Chatzipanagiotou (2004) deben responderse en la planificación en centros de formación continua.

Tabla 1			
Protocolo metodológico para el diseño, implementación y evaluación de programas de formación			
<i>Secuencia de tipos de evaluación</i>	<i>Referentes metodológicos</i>		
	Objetivo	Metodología	Valoración
Antes	Evaluación de necesidades		
	Evaluación de objetivos		
	Evaluación del diseño		
Durante	Evaluación de la implementación		
Después	Evaluación de resultados		

La aplicación del protocolo metodológico formaría parte del proceso de evaluación de programas, imprescindible en toda organización que se dedique a la formación continua (Hernández-Mendo, 2001). Su aplicación se ilustra en un proceso de evaluación de NNFF, además de por una cuestión práctica de espacio, por considerarse una etapa esencial para lograr la competitividad y eficiencia de los servicios (De Diego, Fraile y Boada, 2004), encontrándose intrínsecamente ligada a la participación y posterior satisfacción de los usuarios. Si bien podría implementarse en el resto de etapas evaluativas.

Para realizar la aplicación se utilizó el modelo teórico de Altschuld y Witkin (2000), adaptado por Chacón, Lara y Pérez-Gil (2002). Según este modelo, el proceso de evaluación de necesidades se compone de tres etapas sucesivas: la pre-evaluación, la evaluación principal y la post-evaluación. En la Tabla 2, se concreta este modelo mediante el protocolo metodológico.

Tabla 2					
Referentes metodológicos en evaluación de necesidades					
<i>Referentes metodológicos</i>					
Objetivo	Metodología			Valoración	
	Participantes	Instrumento/s	Procedimiento		
Pre-evaluación	Determinar información preexistente sobre necesidades. Identificar áreas de mayor necesidad. Fijar límites y delimitar fuentes potenciales de recogida de más información.	Unidades a partir de las cuales detectar necesidades preexistentes.	Diversos instrumentos en función del tipo de necesidades a analizar, del conocimiento previo existente sobre ellas y del contexto organizacional. Es frecuente utilizar instrumentos no estandarizados	Recopilar necesidades preexistentes. Organizar información recopilada. Elaborar informe técnico. Planificar siguiente fase. Especificar criterios preliminares para analizar la evaluación de necesidades al final del proceso.	Describir de forma preliminar las necesidades preexistentes.
Evaluación principal	Realizar la recogida principal de datos (necesidades actualmente existentes).	Unidades a partir de las cuales detectar necesidades existentes.	Diversos instrumentos en función del tipo de necesidades a analizar, del conocimiento previo existente sobre ellas y del contexto organizacional. Es frecuente utilizar instrumentos no estandarizados	Administrar instrumentos seleccionados. Recoger y analizar los datos acerca de necesidades existentes. Elaborar informe técnico. Planificar siguiente fase. Establecer prioridades preliminares para la valoración final de necesidades.	Describir, de forma preliminar, las necesidades existentes.
Post-evaluación	Priorizar necesidades. Conectar datos recogidos previamente con planes de acción a determinar e implementar.	Unidades procedentes de fases previas. Es posible la participación de otros implicados relevantes.	Instrumentos suficientemente objetivos como para priorizar necesidades detectadas evitando manejar criterios de conveniencia.	Delimitar prioridades finales y criterios para tomar decisiones. Ponderar alternativas para subsanar necesidades más prioritarias. Formular planes de acción (considerando recursos asignados). Elaborar informe técnico.	Valorar necesidades en función de criterios de priorización previamente delimitados. Valorar el proceso y resultados de la evaluación de necesidades.

A continuación, se describe la aplicación del protocolo en la evaluación de necesidades llevado a cabo en el año 2006 para el diseño del Programa de Formación 2007, en el Departamento de Formación Continua de una organización andaluza de referencia en el ámbito deportivo, dedicada al fomento de la formación deportiva, la investigación, el estudio, documentación y difusión de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte; y en materia de enseñanzas náutico-deportivas (Chacón, Sánchez-Martín, Sanduvete y Holgado, 2007).

MÉTODOS

1. ETAPA 1: Pre-evaluación

1.1. Objetivo

Determinar la información preexistente sobre NNFF en la organización, en este caso, las necesidades detectadas en el transcurso del Programa de Formación previo (año 2005); identificar áreas con más NNFF; y delimitar potenciales fuentes de recogida de más tipos y volumen de información.

1.2. Método

1.2.1. Participantes. Conformaron la muestra 355 asistentes a acciones formativas (AAFF) del Programa de Formación previo. Se caracterizaban por formar parte del sistema deportivo andaluz pudiendo ser, por ejemplo, licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, docentes o coordinadores de programas deportivos. De acuerdo con las directrices de la organización, la recogida de información fue anónima con objeto de favorecer la participación de los usuarios y evitar la deseabilidad social en sus respuestas.

1.2.2. Instrumentos. *Cuestionario de satisfacción.* Los datos fueron obtenidos a partir de un ítem abierto de dicho cuestionario, concretamente del ítem 14 *Plantee otras AAFF en las que le gustaría participar para mejorar el desarrollo de su trabajo* (Chacón, Gómez, Sánchez-Martín y Sanduvete, 2006).

1.2.3. Procedimiento. El equipo técnico recopiló 149 NNFF diferentes que incluían, tanto a aquellas solicitadas en el ítem 14 de los cuestionarios de satisfacción administrados en las AAFF implementadas durante el Programa de Formación 2005, como a otras 5 AAFF planificadas en dicho Programa pero no implementadas. La dirección de la organización y el equipo técnico agruparon dichas AAFF en función de la temática en seis áreas de conocimiento establecidas por la dirección (Gestión y Administración Deportiva, Medicina Deportiva, Infraestructura Deportiva, Turismo Deportivo, Actividad Física y Deportiva, y Formación de Formadores). Posteriormente, el equipo técnico recogió el procedimiento seguido y los resultados obtenidos en un informe. Finalmente, se planificó la siguiente fase (entre otras tareas, el equipo técnico elaboró el cuestionario que se utilizaría en la siguiente fase de evaluación principal) y tanto dirección como equipo técnico acordaron los criterios preliminares para analizar la evaluación de necesidades al final del proceso.

1.3. Valoración

Se realizó una descripción de todas las AAFF demandadas por los participantes en el Programa de Formación previo, junto con las AAFF no implementadas.

2. ETAPA 2: Evaluación principal

2.1. Objetivo

Recoger las NNFF existentes en la organización durante el desarrollo del Programa de Formación que se estaba implementando (año 2006).

2.2. Método

2.2.1. Participantes. Conformaron la muestra, por una parte, 36 agentes deportivos de la Comunidad Autónoma Andaluza que respondieron al cuestionario de evaluación de NNFF, de los 172 a los que se les envió, que presentaban las mismas características que los participantes en la pre-evaluación, y pertenecientes, por ejemplo, a Direcciones Generales relacionadas con el ámbito deportivo, Instituciones Deportivas o Universidades (en total, 15 diferentes grupos implicados); y por otra parte, 148 asistentes a AAFF que expresaron sus NNFF mediante el ítem 14 del cuestionario de satisfacción administrado en las AAFF implementadas hasta el 15 de mayo de 2006 (fecha límite para poder procesar la información e incluirla en el diseño del nuevo Programa). El motivo de abarcar diferentes tipos de participantes fue intentar recopilar la máxima y más variada cantidad de información posible. Al igual que en la fase previa, la recogida de información se realizó anónimamente.

2.2.2. Instrumentos. I. *Cuestionario de evaluación de NNFF*, en el que se preguntaba por la denominación de la NF propuesta, su grado de necesidad (de 1 a 5), la modalidad (presencial, a distancia, tele-formación u otra), la utilidad/mejora en su puesto de trabajo, los destinatarios o colectivo/s con la necesidad y el proponente (puesto de trabajo e institución, entidad o administración en la que trabaja); II. *Cuestionario de satisfacción*. Los datos se obtuvieron a partir del ítem 14 *Plantee otras NNFF que le gustaría satisfacer para mejorar el desarrollo de su trabajo*.

2.2.3. Procedimiento. El equipo técnico envió a 172 agentes deportivos andaluces un correo electrónico que incluía el cuestionario de detección de NNFF, solicitando su cumplimentación y reenvío. Paralelamente, se fueron recopilando las NNFF expresadas voluntariamente por los participantes en el cuestionario de satisfacción. Transcurrido el periodo de tiempo establecido, se recogieron 153 NNFF, que fueron agrupadas por dirección y equipo técnico en las áreas de conocimiento comentadas. Posteriormente, el equipo técnico recogió el procedimiento desarrollado y los resultados obtenidos en un informe. Asimismo, se planificó la siguiente fase; entre otras tareas, el equipo técnico elaboró el cuestionario de priorización de NNFF, y se establecieron las prioridades preliminares para la valoración final de necesidades.

2.3. Valoración

Al igual que en la fase anterior, se describieron las NNFF, en este caso demandadas por los participantes en el Programa de Formación 2006 y agentes deportivos.

3. ETAPA 3: Post-evaluación

3.1. Objetivo

Priorizar las NNFF detectadas en las fases previas, y conectar las NNFF de los implicados con el diseño del Programa de Formación 2007.

3.2. Método

3.2.1. Participantes. Conformaron la muestra 31 agentes deportivos de entre los mismos 172 que tuvieron oportunidad de participar en la fase de evaluación principal. El tratamiento de la información recogida también se realizó anónimamente.

3.2.2. Instrumentos. *Cuestionario de priorización de NNFF.* En él se listaron las 302 NNFF registradas en las fases anteriores, categorizadas en las áreas de conocimiento citadas, y se preguntó a los participantes por el orden de priorización de la NF y el posible lugar de realización de la AF diseñada para cubrirla.

3.2.3. Procedimiento. El equipo técnico envió por correo electrónico el cuestionario de priorización a los mismos agentes deportivos que se tuvieron en cuenta en la fase anterior. Los participantes debían priorizar un máximo de 10 NNFF de la/s área/s de conocimiento en la/s que estuviesen interesados; en base a esta información se tomaría la decisión de qué NNFF atender en el Programa de Formación 2007. Una vez recopilados los cuestionarios cumplimentados, se codificaron y, en base al método de escalamiento de Dunn-Ranking (Sanduvete et al., 2009), el equipo técnico obtuvo el listado de necesidades priorizadas y elaboró un informe en el que se recogieron el procedimiento seguido y los resultados obtenidos.

3.3. Valoración

Tras una valoración global del proceso y los resultados obtenidos, la dirección y el equipo técnico constataron que, de entre los cursos priorizados, 106 presentaban el mismo orden de priorización que otro, aunque esto no afectó negativamente a la toma de decisiones final, y el plan se conformó siguiendo fielmente estos resultados. El criterio de inclusión/exclusión para formar parte del Programa de Formación 2007 fue, una vez aplicado el método de Dunn-Ranking, estar en una posición por encima del punto de corte relativo para cada área de conocimiento. Concretamente, la proporción de AAFF a ofertar por áreas de conocimiento se obtuvo a partir de la frecuencia relativa de NNFF propuestas y priorizadas por áreas, hasta llegar al límite establecido por la dirección de 60 AAFF que, como máximo aproximativo, podían conformar el Programa de Formación con los recursos disponibles.

En base a los informes técnicos elaborados a lo largo del proceso, se publicaron dos libros incluidos dentro de la colección de la organización (Chacón et al., 2007), que pasaron a formar parte de la biblioteca de la organización,

fueron enviados a los agentes potenciales participantes, y fueron comentados y discutidos en un encuentro sobre formación.

4. MEDICIÓN DE LOS REFERENTES

Una vez detallados los objetivos, metodología y sistema de valoración utilizado en cada fase, con ayuda de la aplicación del protocolo metodológico, se pudieron medir, de forma sencilla, los referentes. Para la medición de los referentes *participación, utilidad y transparencia*, en la Tabla 3 se recogen un conjunto de indicadores elaborados a partir del modelo EFQM adaptado para la Junta de Andalucía (Consejería de Justicia y Administración Pública de la Junta de Andalucía, 2004); los cuales son susceptibles de modificarse de acuerdo con el proceso evaluativo concreto que se desee analizar. El uso de indicadores es muy común tanto en evaluación de programas como en el ámbito de la gestión de la calidad, por lo que su uso, además de útil, potencia la convergencia con los MGC.

Tabla 3	
Indicadores para la medición de los referentes	
Especificación	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> - Medición de acciones - Si las acciones favorecieron la respuesta de los potenciales usuarios 	<p>P1. Nº de acciones concretadas y ejecutadas por dirección</p> <p>P2. Nº de acciones concretadas y ejecutadas por equipo técnico</p> <p>P3. Nº de datos recogidos</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Si se recogió de los implicados información completa para la posterior toma de decisiones - Si la información fue suficientemente precisa para facilitar la toma de decisiones - Si la propuesta final coincidió con los datos obtenidos 	<p>U1. Nº de instrumentos utilizados</p> <p>U2. Grado de precisión en los resultados (nº de empates)</p> <p>U3. Grado de ajuste entre los resultados obtenidos y la propuesta definitiva (% de acuerdo)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Si se potenció una política de igualdad - Grado de difusión de información relevante 	<p>T1. Nº de grupos implicados</p> <p>T2. Nº de publicaciones sobre proceso y resultados</p> <p>T3. Nº de estrategias de difusión de proceso y resultados</p>
<p>P: participación; U: utilidad; T: transparencia</p>	

RESULTADOS

En la Tabla 4, se cuantifican los indicadores considerados para la medición de los referentes *participación, utilidad y transparencia*, en el proceso de evaluación de necesidades descrito (año 2006), donde se aplicó el protocolo metodológico; y en la evaluación de necesidades anterior, donde el protocolo metodológico no se aplicó, aunque sí se siguieron unas directrices mínimas en base al mismo modelo teórico utilizado en 2006 (Chacón et al., 2006).

Tabla 4		
Cuantificación de los indicadores para la medición de los referentes, en evaluación de necesidades 2005 y 2006		
INDICADOR	2005	2006
P1. N° de acciones concretadas y ejecutadas por dirección	4	7
P2. N° de acciones concretadas y ejecutadas por equipo técnico	9	14
P3. N° de datos recogidos	217+5	302+31
U1. N° de instrumentos utilizados	2	4
U2. Grado de precisión en los resultados (n° de empates)	121	106
U3. Grado de ajuste entre los resultados obtenidos y la propuesta definitiva (% de acuerdo)	85	100
T1. N° de grupos implicados	9	15
T2. N° de publicaciones sobre proceso y resultados	3	2
T3. N° de estrategias de difusión de proceso y resultados	2	3
P: participación; U: utilidad; T: transparencia		

Se aprecia una mejora en prácticamente todos los indicadores medidos:

- En relación a la *participación*: (P1 y P2) se aumentó el número de acciones concretadas y ejecutadas; (P3) En 2005 se recogieron 217 datos en la pre-evaluación y evaluación principal, y 5 priorizaciones en la post-evaluación, mientras que en 2006 se recogieron 149 NNFF en la pre-evaluación, 153 en la evaluación principal (302 en total) y 31 priorizaciones.
- Respecto a la *utilidad*: (U1) En 2005, se recogió información con dos cuestionarios (uno común en pre-evaluación y evaluación principal; y uno diferente en post-evaluación) mientras que, en 2006, se utilizaron cuatro (uno en pre-evaluación, dos en evaluación principal y uno en post-evaluación); (U2) El número de empates en la priorización final pasó de 121 en 2005 a 106 en 2006; (U3) El grado de ajuste entre los resultados obtenidos en la post-evaluación y la propuesta definitiva del Programa de Formación, aumentó del 85% al 100%.
- En relación a la *transparencia*: (T1) Se pasó de nueve grupos diferentes de implicados a quince; (T3) El número de estrategias de difusión aumentó de dos (biblioteca y envío a implicados) a tres (las dos anteriores, y encuentro sobre formación).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los cambios detectados resultaron indicativos de que la aplicación del protocolo facilitó la especificación y mejora de los referentes *participación*, *utilidad* y *transparencia*. El motivo nos parece claro: cuando los procesos se especifican y se hacen visibles, se pueden observar con mayor lucidez problemáticas latentes y las organizaciones se esfuerzan aún más en minimizarlas o solventarlas. La consecuencia: el entorno cambia en organizaciones de formación continua para hacerse más adecuado a la hora de aplicar con éxito un MGC y minimizar los desajustes que suelen producirse en su implementación; concretamente: I. Se equilibró el esfuerzo y tiempo dedicados a tareas de gestión de la calidad con las mejoras obtenidas, ya que: I. Aumentó el grado de implicación y la *participación*, reflejado en el aumento tanto del número de tareas concretadas que ejecutaron dirección y equipo técnico (coherentes con las que llevar a cabo al aplicar un MGC), como de las respuestas en los participantes; II. Aumentó la *utilidad* de los resultados

obtenidos con las acciones desempeñadas, al recogerse información más variada, precisa, y acorde con la propuesta final. 2. Se potenció la calidad de la formación y la satisfacción de los usuarios, ya que el programa elaborado se ajustó en gran medida a las necesidades reales de los empleados: I. El alto grado de *participación* favoreció una recogida de información más exhaustiva; II. La variedad y precisión de la información recopilada posibilitó el aumento de su *utilidad*, ajustándose el producto final en gran medida a dicha información. 3. Se favoreció la adaptación de los MGC a la organización, ya que se concretaron los objetivos a cumplir y las acciones a realizar; y se fomentó la comunicación horizontal entre empleados por: I. Aumento de la *utilidad*, al ajustarse el programa a lo solicitado por los participantes. II. Aumento de *transparencia*, con la participación de diferentes grupos de implicados, y la difusión y puesta al alcance de cualquier interesado de la información sobre procedimiento y resultados.

La utilidad de este instrumento se ha hecho visible a través de unas buenas prácticas sobre evaluación de necesidades, proceso que no suele llevarse a cabo y que implica, entre otros aspectos, la participación activa de los usuarios. Según Liao et al. (2010b) los factores de gestión de la calidad en educación superior y formación continua serían el enfoque en el cliente, la participación de los trabajadores y equipo de trabajo, la mejora continua, el reconocimiento y recompensa, la educación y formación, y el liderazgo. En este sentido, a través del proceso analizado, se deja constancia de la orientación y el trabajo focalizado que se ha llevado a cabo sobre la mayoría de los factores implicados en la gestión de la calidad en el ámbito educativo. Así, sería necesario asegurar la implicación del equipo directivo en los aspectos de reconocimiento y recompensa y liderazgo, que también resultan esenciales para la adecuada implementación de los MGC (Becket y Brookes, 2008).

Este trabajo también se encuentra en consonancia con la principal línea de investigación reciente dentro del área de la gestión deportiva, la cual tiene como objetivo básico diseñar medidas específicas de la calidad del servicio (Morales, Hernández-Mendo y Blanco, 2009) y de la satisfacción del cliente (Nuviala, Tamayo, Fernández, Pérez-Turpin y Nuviala, 2011).

En este artículo se ha intentado demostrar la utilidad del protocolo metodológico como estrategia integral dentro del proceso evaluativo en organizaciones dedicadas a la formación continua, para promover sinergias que minimicen los desajustes al implementar un MGC en estos contextos. Se considera una herramienta útil y apropiada para épocas de crisis, ya que maximiza los propios recursos organizacionales; además, es de fácil aplicación y coherente con cualquier otro instrumento que desee utilizarse. Para su uso, se aconseja aplicar el protocolo en la situación actual de la organización en la fase evaluativa deseada, y desde ahí delimitar los objetivos a conseguir, especificándolos nuevamente a través del protocolo.

Cabe señalar que el protocolo metodológico se aplicó eficazmente en otras dos organizaciones dedicadas a la formación continua, una de las cuales ya fue acreditada tras implantar un reconocido MGC.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdi, S. N. A., Awan, H. M. y Bhatti, M. (2008). Is quality management a prime requisite for globalization? Some facts from the sports industry. *Quality & Quantity*, 42(6), 821-833. <http://dx.doi.org/10.1007/s11135-007-9135-x>
- Alemna, A. A. (2001). Perception of continuing education for librarianship in Ghana. *New Library World*, 102(1), 44-48. <http://dx.doi.org/10.1108/03074800110365480>
- Altschuld, J. W. y Witkin, B. R. (2000). *From needs assessment to action. Transforming needs into solution strategies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Amo, C. y Cousins, J. B. (2007). Going through the process: an examination of the operationalization of process use in empirical research on evaluation. *New Directions for Evaluation*, 116, 5-26. <http://dx.doi.org/10.1002/ev.240>
- Andrés, M. A. (2005). Propuesta de indicadores del proceso de enseñanza/aprendizaje en la formación profesional en un contexto de gestión de calidad total. *Revista ELección de Investigación y Evaluación Educativa*, 11(1). Disponible en http://www.uv.es/relieve/v11n1/RELIEVEv11n1_4.htm.
- Anguera, M. T., Chacón, S. y Sánchez-Martín, M. (2008). Bases metodológicas en evaluación de programas. En M. T. Anguera, S. Chacón y A. Blanco (Coords.), *Evaluación de programas sociales y sanitarios: un abordaje metodológico* (pp. 37-68). Madrid, España: Síntesis.
- Aragón, L. (2004). La gestión de calidad en educación. *Educación en el 2000*, 8, 21-30. Disponible en https://www.educarm.es/documents/246424/461838/revista8_03.pdf
- Asif, M., Awan, M. S., Khan, M. K. y Ahmad, N. (2011). A model for total quality management in higher education. *Quality & Quantity*, 47(4), 1883-1904. <http://dx.doi.org/10.1007/s11135-011-9632-9>
- Becket, N. y Brookes, M. (2008). Quality management practice in higher education –what quality are we actually enhancing? *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 7(1), 40-54. <http://dx.doi.org/10.3794/johlste.71.174>
- Boyer, C. (2003). Calidad total y formación continua. Razones para una posición crítica. En VV.AA., *Calidad y formación: binomio inseparable* (pp. 137-143). Madrid, España: Instituto Nacional de Empleo.
- Calabuig, F., Burillo, P., Crespo, J., Mundina, J. J. y Gallardo, L. (2010). Satisfacción, calidad y valor percibido en espectadores de atletismo. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(40), 577-593. Disponible en <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista40/artsatisfaccion182.htm>
- Chacón, S., Anguera, M. T., Pérez-Gil, J. A. y Holgado, F. P. (2002). A mutual catalytic model of formative evaluation. The interdependent roles of evaluators and local program practitioners. *Evaluation*, 8(4), 413-432. <http://dx.doi.org/10.1177/13563890260620612>
- Chacón, S., Gómez, N., Sánchez-Martín, M. y Sanduete, S. (2006). *Formación en el Instituto Andaluz del Deporte. Evaluación y diseño. Vol. 1-4*. Málaga, España: Instituto Andaluz del Deporte (Consejería de Turismo, Comercio y Deporte).

- Chacón, S., Lara, A. y Pérez-Gil, J. A. (2002). Needs assessment. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of Psychological Assessment* (Vol. 2, pp. 615-619). Londres, Inglaterra: Sage.
- Chacón, S., Sánchez-Martín, M., Sanduvete, S. y Holgado, F. P. (2007). *Formación en el Instituto Andaluz del Deporte. Evaluación y diseño. Vol. 1-4*. Málaga, España: Instituto Andaluz del Deporte (Consejería de Turismo, Comercio y Deporte).
- Chacón, S., Sanduvete, S., Portell, M. y Anguera, M. T. (2013). Reporting a program evaluation: Needs, program plan, intervention, and decisions. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(1), 58-66. [http://dx.doi.org/10.1016/S1697-2600\(13\)70008-5](http://dx.doi.org/10.1016/S1697-2600(13)70008-5)
- Consejería de Justicia y Administración Pública de la Junta de Andalucía (2004). *Modelo EFQM de excelencia en la Junta de Andalucía*. Sevilla, España: Dirección General de Administración Electrónica y Calidad de los Servicios.
- Cruickshank, M. (2003). Total quality management in the higher education sector: a literature review from an international and Australian perspective. *TQM and Business Excellence*, 14(10), 1159-1167. <http://dx.doi.org/10.1080/1478336032000107717>
- De Diego, R., Fraile, A. y Boada, J. (2004). Training needs among sport technicians. *Psicothema*, 16(1), 84-87. Disponible en <http://www.psicothema.com/pdf/1165.pdf>
- Dickerson, P. (2000). A CQI approach to evaluating continuing education: processes and outcomes. *Journal for Nurses in Staff Development*, 16(1), 34-40. <http://dx.doi.org/10.1097/00124645-200001000-00007>
- Domínguez, G. y Lozano, L. (2005). La calidad, más que una moda, un reto en la Europa de la sociedad del conocimiento: la mejora continua más allá de los modelos y las certificaciones (competencias de un formador que aseguran la calidad). *Revista Complutense de Educación*, 16(1), 57-93. Disponible en <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0505120057A/16048>
- Ehlers, U.-D., Hildebrandt, B., Görtz, L. y Pawlowski, J. M. (2005). Use and distribution of quality approaches in European e-learning. Thessaloniki, Grecia: CEDEFOP.
- Fetterman, D. y Wandersman, A. (2007). Empowerment evaluation: yesterday, today, and tomorrow. *American Journal of Evaluation*, 28(2), 179-198. <http://dx.doi.org/10.1177/1098214007301350>
- Hernández-Mendo, A. (2001). Un cuestionario para evaluar la calidad en programas de actividad física. *Revista de Psicología del Deporte*, 10, 179-196. Disponible en www.rpd-online.com/article/download/164/164
- Kasperavičiūt, R. (2011). Application of the European foundation for quality management excellence model in higher education institutions. *Public Policy and Administration*, 10(3), 387-402. <http://dx.doi.org/10.5755/j01.ppaa.10.3.639>
- Liao, S.-H., Chang, W.-J. y Wu, C.-C. (2010a). Exploring TQM-Innovation relationship in continuing education: a system architecture and propositions. *Total Quality Management & Business Excellence*, 21(11), 1121-1139. <http://dx.doi.org/10.1080/14783363.2010.529330>

- Liao, S.-H., Chang, W.-J. y Wu, C.-C. (2010b). An integrated model for learning organization with strategic view: benchmarking in the knowledge-intensive industry. *Expert Systems with Applications*, 37, 3792–3798. <http://dx.doi.org/10.1016/j.eswa.2009.11.041>
- Martínez, J. A. y Martínez, L. (2009). Percepción del empleado y del cliente en servicios públicos deportivos. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9(34), 158-178. Disponible en <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista34/artpercepcion113.htm>
- Morales, V., Hernández-Mendo, A. y Blanco, A. (2009). Evaluating quality in sports organisations: an adaptation of the SERVQUAL model. *Revista de Psicología del Deporte*, 18(2), 137-150. Disponible en www.rpd-online.com/article/download/301/296
- Nuviala, A., Tamayo, J. A., Fernández, A., Pérez-Turpin, J. A. y Nuviala R. (2011). Calidad del servicio deportivo en la edad escolar desde una doble perspectiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(42), 220-235. Disponible en <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista42/artcalidad210.htm>
- Pawlowski, J. M. (2007). The quality adaptation model: adaptation and adoption of the Quality Standard ISO/IEC 19796-1 for learning, education, and training. *Educational Technology & Society*, 10(2), 3-16. Disponible en http://www.ifets.info/journals/10_2/2.pdf
- Petridou, E. y Chatzipanagiotou, P. (2004). The planning process in managing organisations of continuing education: the case of Greek vocational training institutions. *The International Journal of Educational Management*, 18(4), 215-223. <http://dx.doi.org/10.1108/09513540410538804>
- Regnier, K., Kopelow, M., Lane, D. y Alden, E. (2005). Accreditation for learning and change: quality and improvement as the outcome. *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 25, 174-182. <http://dx.doi.org/10.1002/chp.26>
- Sakthivel, P. B. y Raju, R. (2006). Conceptualizing total quality management in engineering education and developing a TQM educational excellence model. *Total Quality Management*, 17(7), 913–934. <http://dx.doi.org/10.1080/14783360600595476>
- Sanduvete, S., Barbero, M. I., Chacón, S., Pérez-Gil, J. A., Holgado, F. P., Sánchez-Martín, M. y Lozano, J. A. (2009). Métodos de escalamiento aplicados a la priorización de necesidades de formación en organizaciones. *Psicothema*, 21(4), 509-514. Disponible en <http://www.psicothema.com/pdf/3662.pdf>
- Sirvanci, M. B. (2004). Critical issues for TQM implementation in higher education. *The TQM Magazine*, 16(6), 382-386. <http://dx.doi.org/10.1108/09544780410563293>
- Srikanthan, G. y Dalrymple, J. (2004). A synthesis of a quality management model for education in universities. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 266-279. <http://dx.doi.org/10.1108/09513540410538859>
- Van den Berghe, W. (1998). *Aplicación de las Normas ISO 9000 a la enseñanza y la formación*. Luxemburgo, Luxemburgo: Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP).

- Vedung, E. (1996). Utilización de la evaluación de programas. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (pp. 321-338). Madrid, España: Síntesis.
- Weiss, C. H. (1979). The many meanings of research utilization. *Public Administration Review*, 39(5), 426-431. <http://dx.doi.org/10.2307/3109916>

Número de citas totales / Total references: 40 (100%)

Número de citas propias de la revista / Journal's own references: 3 (7,5%)