



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

E-ISSN: 1696-4713

RINACE@uam.es

Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Gairín Sallán, Joaquín

La Evaluación del Impacto en Programas de Formación

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 8, núm. 5, 2010,
pp. 19-43

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119084002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



LA EVALUACIÓN DEL IMPACTO EN PROGRAMAS DE FORMACIÓN

Joaquín Gairín Sallán

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 5

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art1.pdf>

Fecha de recepción: 20 de junio de 2010
Fecha de dictaminación: 20 de septiembre de 2010
Fecha de aceptación: 20 de septiembre de 2010



Las siguientes aportaciones tratan de acercarnos a una perspectiva de la evaluación pocas veces tratada y muchas veces olvidada por decisiones conscientes o inconscientes. A menudo, se relaciona con el cumplimiento de los objetivos o la revisión de procesos, pero pocas veces se vincula con las políticas, necesidades o problemáticas que dieron origen al programa de intervención. Sin embargo, el hacerlo nos parece necesario si no queremos caer en la utilización de la evaluación como un instrumento de mera comprobación y de autojustificación.

La presente aportación analiza la evaluación de impacto en el marco de la formación por y para las organizaciones, revisando aspectos conceptuales, metodológicos y modelos de intervención, para acabar reseñando algunas problemáticas y retos que se le plantean. Ahonda así en el sentido que debe tener la consideración de los efectos que la realización de programas de formación consigue.

Esta focalización no menosprecia las visiones y usos de la evaluación normalizadora, como la certificación de instituciones, programas o resultados, o su utilidad para el autocontrol, la autoexigencia y la mejora procesual; más bien las complementa y profundiza en una dimensión con matices propios y relacionada con los anteriores conceptos.

1. LA FORMACIÓN EN EL CONTEXTO ORGANIZACIONAL

Resulta interesante analizar, a partir de propuestas anteriores (Gairín, 2001, 2004a), los cambios de orientación que ha tenido la formación en las organizaciones, pasando de ser un requisito de selección a considerarse como una parte de la estrategia que posibilita posiciones ventajosas en relación al cambio o como la esencia que permite el aprendizaje de la organización.

1.1. La formación

Las características del entorno cambiante exigen de las organizaciones, cada vez más, una adaptación continua al cambio, cuya dirección y contenidos entran en el terreno de las posibilidades (de aquí el concepto de contingencia). La estrategia a adoptar por las organizaciones, se sitúa así en una doble línea: adaptarse a los cambios y conformarlos de la forma más ventajosa posible.

La tradicional estrategia de las organizaciones centrada en los productos y exigencias externas (mercado, usuarios, etc.) y en la actuación de pocas personas queda afectada por la capacidad de todos los miembros, sean o no directivos, para orientarse a los cambios del entorno. Los recursos humanos adquieren así una gran importancia cualitativa y cuantitativa y como objeto y sujetos de la estrategia organizacional. El proyecto de la organización a la que ha de servir la formación y su extensión a todos sus miembros serán los dos ejes sobre los que ahora se vétebra la concepción y planificación de la formación.

La formación deja de ser así algo puntual y ligado al desarrollo de una propuesta operativa para convertirse en algo general y base de una estrategia de cambio cultural. No se trata sólo de proporcionar habilidades, también de posibilitar un cambio general a partir del cambio personal de conocimientos, habilidades y actitudes.

La concepción de las organizaciones como sistemas formativos permite pasar de procesos de educación informal a una formalización de las instituciones como lugares de aprendizaje y de desarrollo humano. La superación de los límites espacio temporales que habitualmente tenía la formación y la ampliación de los actores y de los roles implicados, serán las consecuencias más inmediatas; también, exige la

reelaboración de los supuestos teórico-prácticos, y con ellos los objetivos, metodologías, estrategias de actuación y sistemas de evaluación, sobre los que se conceptualiza y aplica la formación.

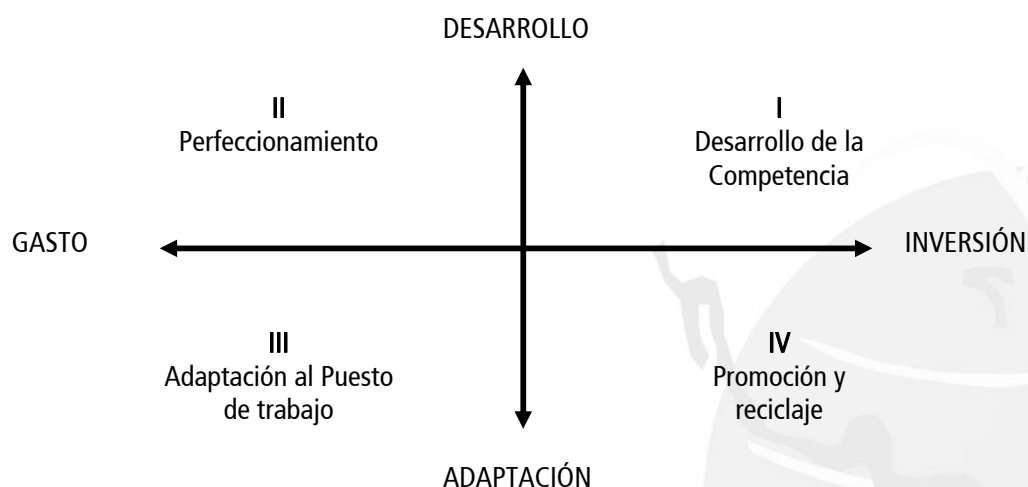
Las nuevas concepciones de la formación¹, los modelos existentes, los sistemas de planificación y desarrollo, la auditoría de formación, el papel de los formadores, el debate sobre las competencias, la formación de formadores, el aprendizaje informal, las comunidades de prácticas, etc., serán, en consecuencia, cuestiones básicas a plantearse en este contexto. No cabe obviar, tampoco, algunas de las limitaciones que se detectan sobre los nuevos planteamientos (Rufino y otros, 1999) y que hacen referencia al carácter contextualizado y grupal de los procesos formativos que impide su transferencia a otras realidades o al abuso laboral que se puede dar al tener trabajadores altamente especializados para una realidad concreta.

1.2. La formación en las organizaciones

La formación en las organizaciones tiene el claro propósito de incidir sobre las personas para modificar su campo de conocimientos, cambiar sus actitudes o desarrollar sus habilidades. De una manera genérica, podemos decir que sus objetivos son: a) habilitar para realizar las tareas que demanda la organización, en general, y el puesto de trabajo, en particular, en coherencia con las exigencias actuales, nuevos propósitos o cambios en el entorno socio-laboral y b) promover la satisfacción profesional y personal, gracias a un mayor conocimiento y adaptación a nuestras posibilidades.

La gráfica 1 simplifica los diferentes paradigmas de formación, ya planteados por Castillejo, Sarramona y Vázquez (1989:427), adoptando como criterio diferenciador los binomios desarrollo-adaptación y gasto-inversión. Si bien *el desarrollo de la competencia* busca crear expertos que permitan una mayor implantación de los productos de la organización y *el perfeccionamiento* trata de incrementar el potencial del capital humano de la organización ante los nuevos retos, *la adaptación al puesto de trabajo* plantea técnicas específicas para un determinado puesto de trabajo y *la promoción y el reciclaje* intenta, por último, combinar la formación en situaciones de reconversión con la promoción profesional.

GRÁFICA 1. PARADIGMAS BÁSICOS DE LA FORMACIÓN EN LA EMPRESA



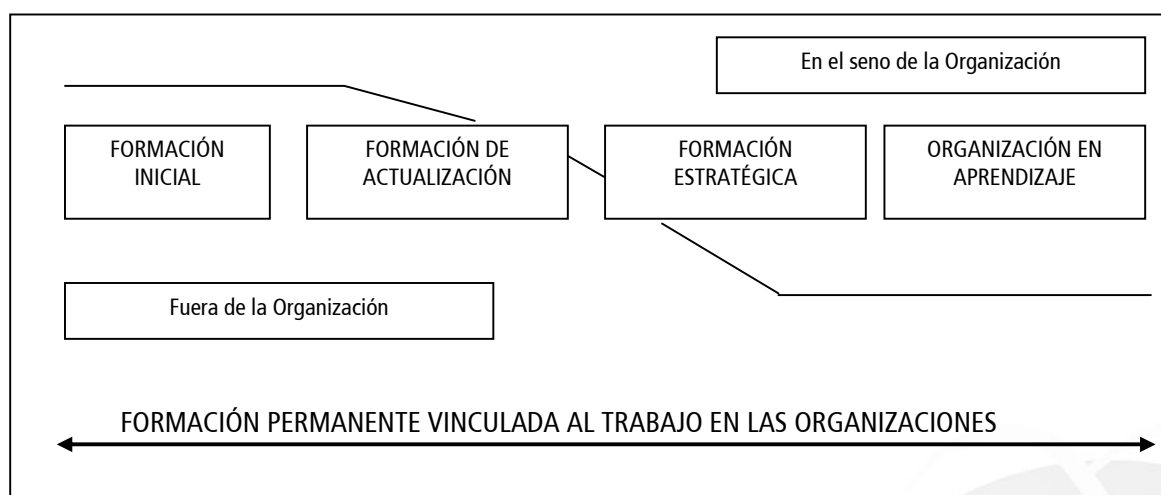
¹ Véase, al respecto, las últimas aportaciones en Gairín, 2010.

La formación orientada a mejorar el desempeño profesional y el desarrollo personal², aún siendo importante, puede considerarse como una visión restrictiva. Por una parte, cabe entender, cada vez más, que la formación es una responsabilidad colectiva, si tenemos en cuenta que el trabajo profesional se realiza en contextos organizados que tienen una misión que cumplir que involucra y compromete a todos sus miembros; por otra, su vinculación al desarrollo organizacional la hacen ser el eje central de cualquier transformación que pretenda la organización.

La formación se centra, en estas circunstancias, hacia la reestructuración, la cultura –la fortaleza de una organización son los valores y vínculos que se establecen-, el aprendizaje –la capacidad para “leer” e interpretar personalmente una realidad mudable y difícilmente universalizable-, los equipos –la construcción de unidades autónomas, autodirigidas y con capacidad de cambio-, la calidad –vector transversal de los procesos y productos en el seno de la organización-, y la visión –el pensamiento global, la sabiduría compartida- (Pont, 1997:320-321).

La gráfica 2 identifica en esta perspectiva las tipologías de formación que se podrían considerar. Como puede verse, la formación, ajena inicialmente al contexto organizativo, se integra, cada vez más, en el mismo hasta formar parte imprescindible de su funcionamiento.

**GRÁFICA 2. ESQUEMA DEL CONTINUO FORMATIVO EN RELACIÓN A LAS ORGANIZACIONES
(PONT, 1997:321)**



Si consideramos a la *organización que aprende* como aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma, estamos resaltando el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización. El desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en las que trabajan.

² No consideramos, aunque las conozcamos, otros usos que se puedan hacer de la formación. Así, no puede ni debe ser entendida como una recompensa –“*váyase a tal cursillo y así descansará unos días.*”, un antídoto –“*como hay cierto descontento, mandémosle a recibir formación*”, una reparación –“*no puedo mantenerle en el puesto pero mientras busca un nuevo empleo le ofrezco un curso en...*”, ocio –“*como andamos escasos de trabajo que vayan a que les den un curso*”, o cualquier otra pretensión que persiga finalidades diferentes a las ya señaladas.

Las personas no se forman y desarrollan solamente para satisfacer los fines de la organización delimitados y prescritos sino para ampliar su función.

1.3. La formación en las organizaciones educativas

Si resulta clave para las organizaciones y su futuro el replantear los procesos formativos de su personal, más lo debería ser para las organizaciones educativas sometidas en los últimos años a variedad de demandas y de retos; consecuencia, sin duda, de la realidad socio-cultural dinámica en la que se mueven. El protagonismo de los medios de comunicación, la presencia de nuevas formas de tratamiento de la información o la apertura de fronteras a otras culturas son expresión de un cambio cultural que obliga a resituar el papel de las personas y de su formación y plantea problemas técnicos, éticos y culturales. Paralelamente, la rápida acumulación y transformación de los conocimientos hace absurda una formación que se base en su transmisión y memorización, planteando el reto ya antiguo de transformar el "aprender" en "aprender a aprender".

Algunos cambios organizativos, como ejemplo y más vinculadas a la formación permanente, por ser el tipo de formación en el que pueden incidir más las organizaciones, serían (Gairín, 2004a):

- a. *La formación debería ser descentralizada y al servicio del proyecto institucional.* Abogamos por una formación específica y diferenciada en función de las características propias de cada organización: Aún en el caso de que sea conveniente una formación de carácter general, cuando se dan cambios en los sistemas que afectan a todas las instituciones, siempre será preciso su contextualización y adecuación al marco organizacional específico.
- b. *Las instituciones gestionan su formación.* La autonomía institucional y la contextualización de la formación justifican la posibilidad de que las instituciones demanden directamente la formación, la paguen y la gestionen, con los controles sociales y administrativos que se establezcan.
- c. *La formación es obligatoria para los trabajadores y se vincula a incentivos colectivos.* Considerada la institución como un proyecto colectivo, los logros y los fracasos son de todos sus componentes, lo que obliga a establecer mecanismos que promuevan los incentivos colectivos y horizontales sobre los personales e individuales.
- d. *No se excluye la formación de interés personal, aunque no se promociona.* Muchas organizaciones establecen varias categorías en relación a la formación que demandan los trabajadores. La formación exigida por interés de la organización o vinculada a la mejora del desempeño en el puesto de trabajo se considera prioritaria, es pagada y se realiza dentro del horario laboral; la formación relacionada con la promoción suele ser pagada, aunque se realiza fuera del horario laboral; y la formación de interés personal queda al margen de las ayudas institucionales³
- e. *La formación se vincula al desarrollo profesional;* esto, es no puede quedar aislada de otras condiciones laborales y estructurales que afectan al ejercicio profesional.
- f. *La formación asume modelos de intervención actuales.* Así, da respuesta a nuevas competencias (instrumentales, comunicativas y sociales), combina variados objetivos (conceptuales,

³ Esta opción no excluye el que no puedan existir ayudas. Muchas veces, instituciones externas (la Administración, Fundaciones,...) las proporcionan cuando entre sus objetivos está el promover la movilidad profesional o el mejorar la base formativa de los profesionales.

procedimentales y actitudinales), trata contenidos de actualidad, utiliza metodologías adecuadas (vinculación a situaciones problemáticas de la práctica, centradas en la reflexión e innovación, énfasis en los procesos estratégicos,...) y mantiene una orientación coherente con el modelo institucional pretendido (potenciación del trabajo colaborativo, identificación con la cultura institucional, promoción de la autonomía y responsabilidad profesional,..). Paralelamente, establece y promueve mecanismos de desaprendizaje que permitan la apertura mental a los nuevos planteamientos.

- g. *La formación comparte e incorpora planteamientos de evaluación, investigación e innovación.* De hecho, constituye un soporte para el análisis de la realidad y los procesos de cambio que se pretendan.
- h. *La formación se identifica y promueve determinados valores.* Algunos de ellos deberían hacer referencia a: la igualdad de oportunidades de acceso a las acciones formativas, la calidad del servicio que se presta, la complementariedad y coordinación de las acciones formativas, su adecuación a los usuarios, la discriminación positiva a favor de colectivos especiales o el fomento de la participación, entre otros. La consideración de nuevos valores supone, además, una mayor apertura hacia el entorno externo y hacia las exigencias de la sociedad.

En definitiva, se trata de resaltar el papel instrumental de la formación sin que ello signifique que se le asigne un rol pasivo; al contrario, la sitúa por su carácter operativo y transformador en el centro de los procesos de cambio, impulsando y reforzando la cultura de la formación permanente y haciendo realidad la idea de "*aprender durante toda la vida y toda la vida para aprender*".

2. LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN

Si la reflexión sobre la formación nos ilustra sobre sus referentes actuales, la reflexión sobre la evaluación nos ha de permitir situar la evaluación del impacto y recuperar algunas de las características que como evaluación debe considerar.

2.1. Planificar y evaluar la formación para el cambio

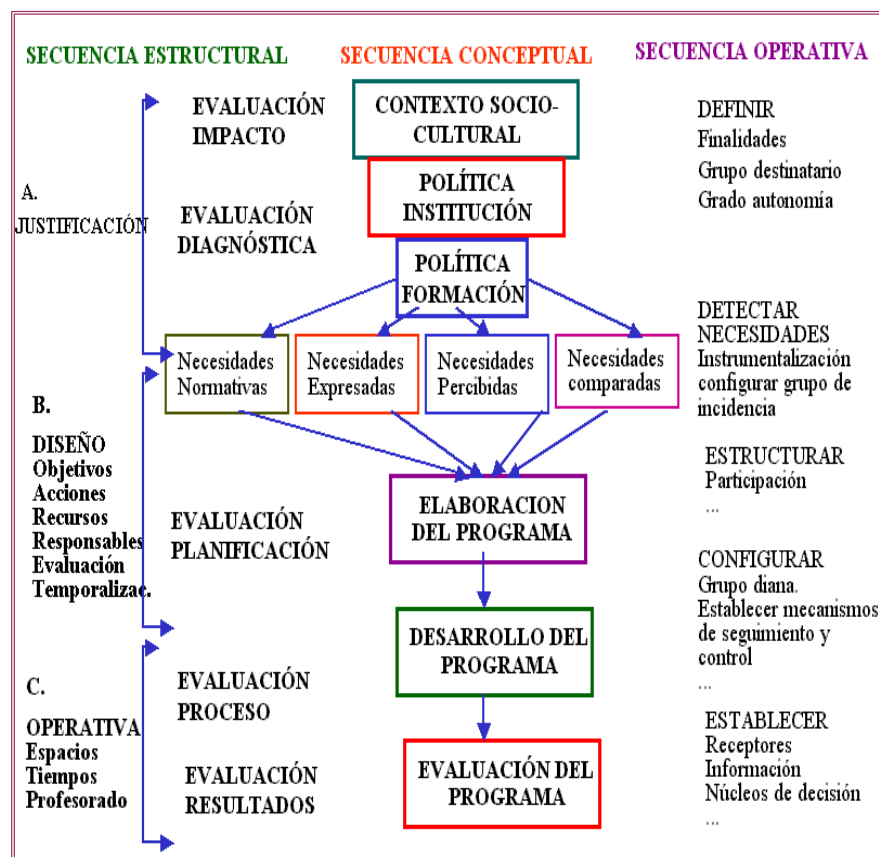
La planificación, entendida como sistematización previa a la intervención, es consustancial al proceso de formación. Si entendemos la formación como la actividad dirigida a conseguir unos determinados objetivos, no podemos concebirla sin una mínima sistematización (sea desde planteamientos muy estructurado a otros que ponen énfasis en los procesos de participación o en la revisión permanente de las actuaciones) que permita ordenar los procesos y actividades a realizar.

La gráfica 3 nos presenta un esquema útil para procesos de planificación general que puede ser integrador de las diferentes posibilidades que conocemos. Su desarrollo, que puede ser parte de un proceso cíclico de planificación, acción, evaluación y mejora, parte de aportaciones anteriores (Gairín, 1996, 1997 y 2000) y presenta la secuencia conceptual, estructural y operativa que sirve a la elaboración de programas de formación. Algunas observaciones al caso serían:

1. Realidad socio-cultural, política institucional y política de formación deben mantener mantienen entre sí un alto nivel de coherencia. No obstante, se pueden producir disfunciones cuando la política institucional no responde a las necesidades contextuales, la formación no se mueve en los parámetros establecidos, la realidad socio-cultural no define claramente las funciones de las

instituciones o éstas no clarifican sus metas. Así, unas demandas sociales ambiguas, una política formativa o socio-económica contradictoria y poco especificada, una legislación con grandes lagunas serán elementos que influirán negativamente en el desarrollo de un proceso positivo de planificación y evaluación.

GRÁFICA 3. SECUENCIA CONCEPTUAL, ESTRUCTURAL Y OPERATIVA EN LA ELABORACIÓN DE PROGRAMAS

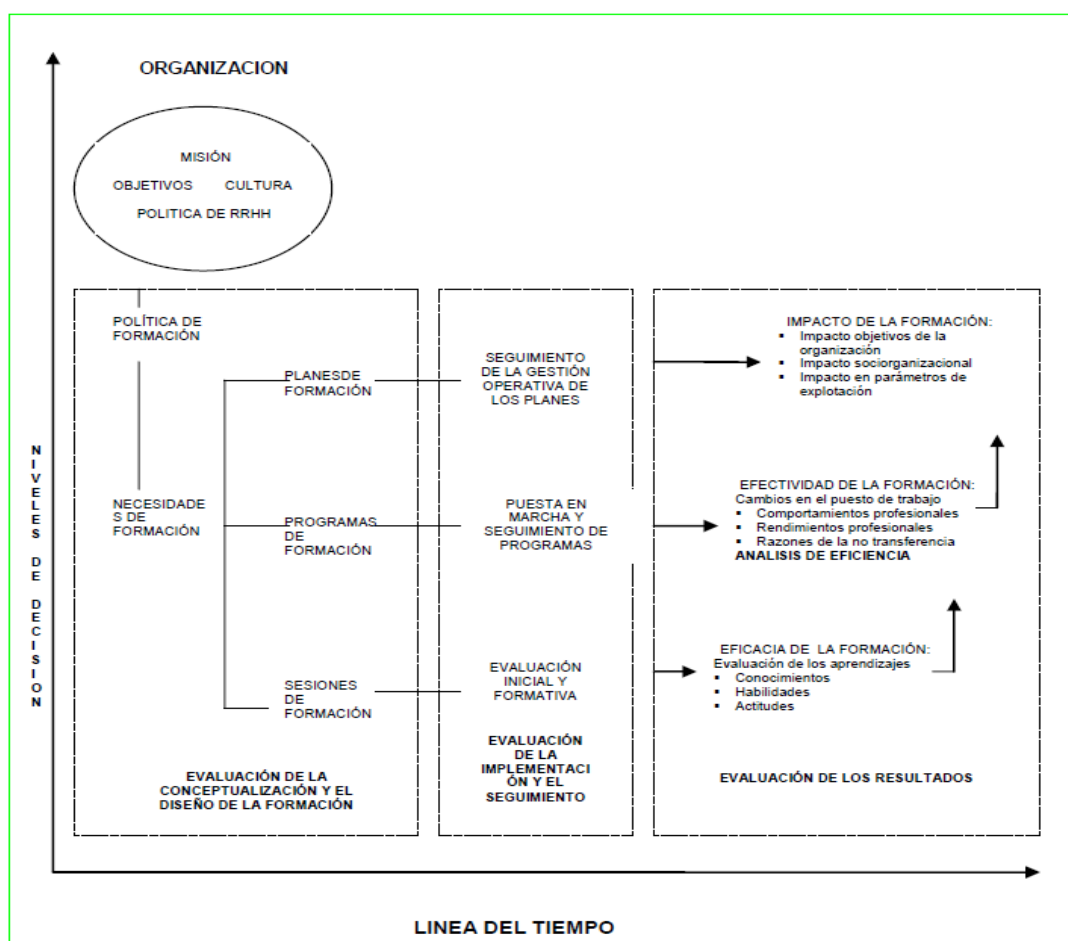


- La secuencia conceptual no sólo delimita la estructura de los programas sino que también define las actuaciones que a nivel operativo hay que realizar. Así, el establecimiento de mecanismos de seguimiento y control conlleva actuaciones de guía, motivación, formación y supervisión y la autonomía definida puede afectar en mayor o menor grado a aspectos curriculares, organizativos, administrativos u otros. Asimismo, la secuencia operativa puede incluir actuaciones de promoción o supervisión y también contemplar procesos de negociación, la estructuración de medios de acción o el control de procesos y resultados.
- El proceso de planificación deberá considerar la secuencia conceptual e instalarse en lo estructural u operativo, de acuerdo al momento de actuación en que nos situemos. Paralelamente, destacamos que los procesos de planificación y evaluación deben estar plenamente conectados y que los diferentes momentos nos permiten hablar de diferentes tipos de evaluación (diagnóstica, de procesos, de resultados, de transferencia, de impacto,...)
- Por último, no se puede olvidar el carácter interrelacionado que tienen y el ideológico que cumplen los diferentes componentes del proceso. Así, resulta evidente que la articulación de

buenos programas de formación no solo depende de una adecuada detección de necesidades sino también de una clara definición política de lo que se desea y de la asignación de los medios (humanos y materiales, tanto en calidad como en cantidad) que se requieren. Por otra parte, la participación que se permite, la prioridad a necesidades del sistema sobre las de las personas, el uso de instrumentos estandarizados u otros aspectos reflejan determinadas concepciones de como se entiende la formación, su planificación y evaluación.

La propuesta presentada también nos permite situar la evaluación de impacto como la evaluación centrada en los efectos sobre el puesto de trabajo y la organización (impacto inmediato) o sobre el contexto social (impacto mediato). La diferenciación realizada correspondería a la diferencia que realiza Cabrera entre efectividad de la formación e impacto de la formación (gráfica 4)

GRÁFICA 4. LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN (CABRERA, 2003:24)



2.2. La mejora como objetivo y la evaluación como medio

Como ya decíamos recientemente (Gairín, 2010), la intervención sobre personas e instituciones se supone que procura y pretende la mejora; esto es, organizamos y gestionamos la intervención para lograr cambios en la realidad, cambios que creemos convenientes y necesarios: personas con mayor formación,

procesos más efectivos y que generan más satisfacción, funcionamiento institucional de calidad, más comprensividad en el sistema formativo, etc.

Precisamos conocer si nuestras formas de actuar son o no efectivas, sirven o no a los propósitos explícitos o implícitos que buscamos, hasta qué punto favorecen los resultados que pretendemos, etc. al mismo tiempo que precisamos conocer las razones que avalan las respuestas. Necesitamos así la evaluación para saber si avanzamos y como lo hacemos, conocer en qué avanzamos, averiguar los efectos directos o indirectos de la intervención, comprender las razones que favorecen o no determinados desarrollos; en definitiva, situarnos en el centro de la intervención, comprenderla y posibilitar las rectificaciones que se precisan.

De todas maneras, sólo si definimos las finalidades (satisfacción del cliente o atención a la diversidad, por ejemplo) podremos determinar los criterios que nos permitan evaluar los logros.

Cabe precisar, asimismo y claramente, las condiciones (tiempo, responsable, coste, etc.) en que se mueve la evaluación, pero también el papel y protagonismo que damos a la negociación y la forma de vencer las resistencias al cambio: ¿cuáles son los límites de la negociación?, ¿cómo el responsable tiene conciencia del problema?, ¿podemos y debemos funcionar con sólo dinamizadores internos?, ¿cómo evitar implicarse afectivamente en procesos de evaluación participativa?, etc. son algunas de las preguntas que necesariamente deberemos plantearnos.

Estas circunstancias y las derivadas de la concreción de la propia evaluación (referidas al qué, cómo, cuándo, quién informa, quién evalúa, por qué y para qué se evalúa, entre otras) y de su utilización (¿a quién debe de servir o para quien deben de ser útiles los resultados de la evaluación?, ¿qué proceso es el más adecuado para realizarla?, ¿qué procedimientos son más sensibles para recoger la información más veraz?, ¿qué criterios nos permitirán delimitar el mérito o la importancia de algo?, ¿cuáles son los límites de la propia evaluación?, etc. , al mismo tiempo que considerar la historia, contexto y efectos de la actividad evaluativa que se realiza), explican la complejidad de la misma.

El proceso de evaluación refleja, en último extremo, las ideologías subyacentes respecto a lo que ha de ser la intervención, la educación y la evaluación que aplicamos. En este sentido, significa siempre algo más: la evaluación que un programa o una institución realizan refleja lo que consideran importante, quién o quiénes controlan los procesos o quién toma decisiones acerca de las finalidades, métodos, sistemas de organización u otros aspectos.

2.3. Algunas características de la evaluación que no debemos olvidar

En diversas ocasiones hemos analizado los substantivos de la evaluación y de la evaluación de programas (Gairín, 1991, 1996, 1997, 1998 a y b, 2000, 2001 y 2006), caracterizándola como un proceso reflexivo, sistemático y riguroso de indagación sobre la realidad, que atiende al contexto, que considera global y cualitativamente las situaciones, que atiende tanto lo explícito como lo implícito y efectos secundarios y que se rige por principios de utilidad, participación y ética.

Se opta así por determinadas opciones, superando algunos *dilemas*, no necesariamente contrapuestos ni incompatibles, que a menudo hay que considerar (cuadro 1). Nos situamos así en el marco de las últimas *perspectivas* y aportaciones, que insisten en la evaluación como propuesta democrática, comunicación e instrumento de cambio.

Una buena evaluación ha de estar por tanto contextualizada, ser comprensiva, eminentemente formativa, implicar a los usuarios, ser defendible técnicamente (variedad de fuentes, de momentos y de instrumentos) y utilizada éticamente. Asimismo, los modelos de evaluación deben considerarse como esquemas que facilitan la toma de decisiones prácticas y también sirven como modelos para el análisis y la investigación.

CUADRO 1. DILEMAS EN LOS PROCESO DE EVALUACIÓN

- a) Sistematismo *versus* asistematismo.
- b) Proceso estandarizado y centrado en variables explícitas *versus* contextualizado y que también considera las dimensiones implícitas.
- c) Evaluación sectorial *versus* evaluación global.
- d) Perfección *versus* rigor y utilidad.
- e) Proceso técnico *versus* actitud reflexiva.
- f) Proceso puntual *versus* proceso permanente.
- g) Lo subjetivo *versus* lo intersubjetivo.
- h) Lo impuesto *versus* lo participativo y negociado.
- i) Proceso mecánico *versus* proceso ético y valorativo.
- j) La evaluación como justificación *versus* la evaluación como propuesta de cambio.

A ello habría que añadir:

- g) Cualquier planteamiento evaluativo ha de ser viable, objetivo y defendible.
- h) La evaluación no sólo ha de considerar los resultados explícitos o implícitos, también los procesos y la situación de partida y siempre desde la contrastación de contenidos, métodos, agentes e instrumentos de evaluación.

La evaluación de programas debería diferenciar, tanto positiva como negativamente, entre efectos " no previstos" y " no previsibles" y considerar los resultados indirectos. Asimismo, entender que la participación en los procesos de evaluación no sólo es una exigencia técnica, sino social (garantía de utilidad y aplicabilidad de los obtenidos); también, lo importante que es dejar claras las limitaciones que han existido, particularmente las referidas a los niveles de implicación y responsabilidad, recursos disponibles, incidencias, resistencias a la evaluación y procesos similares.

Todo ello justifica ampliamente la insistencia que hacemos de la evaluación como resultado de una actitud que lleva, más allá de la aplicación de procedimientos técnicos, a una disposición constante a la reflexión sobre las propias actuaciones y sobre la forma de conseguir una mayor calidad en las diferentes realizaciones.

3. LA EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LA FORMACIÓN

Delimitado el concepto de evaluación de impacto, se presentan a continuación algunos modelos que la hacen posible.

3.1. Concepto y desarrollo de la evaluación del impacto de la formación

La evaluación del impacto y la rentabilidad de la formación es una de las modalidades de evaluación de la formación que se da en las organizaciones, como ya hemos visto. Por impacto de la formación podemos entender con Pineda (2000:124) las repercusiones que la realización de unas acciones formativas conllevan para la organización, en términos de respuesta a las necesidades de formación, de resolución de problemas y de contribución al alcance de los objetivos estratégicos que la organización tiene planteados.

La formación puede tener efectos sobre la persona, sobre el puesto de trabajo y sobre la organización (ámbito propio, para algunos autores de la evaluación de impacto), aunque estén relacionados y no siempre sea posible o conveniente diferenciarlos, si consideramos, por ejemplo, que muchas actividades formativas pretenden cambiar las concepciones del participante como medio para promover luego cambios en la organización. De todas formas, esa diferenciación nos permite introducir el término de transferencia y considerar que los efectos sobre la organización se pueden medir económicamente (rentabilidad económica) o no.

Veredas (2005: 7) considera la evaluación de la transferencia como la "*evaluación del grado de aplicación de los aprendido –conocimientos, habilidades y actitudes- al puesto de trabajo*" y el impacto se refiere, para él, al "*aumento de la competitividad de las empresas y la mejora de la situación laboral de los trabajadores (efectos deseados indirectos) y también de otros posibles efectos no buscados que pudieran registrarse*". Para Soffo (cit. Garzón, 2007), la transferencia de la formación es la aplicación de los conocimientos, conductas y actitudes, aprendidas en la formación, en el puesto de trabajo y el subsiguiente mantenimiento del mismo después de un determinado período de tiempo. Bajo el mismo planteamiento, Pereda y Berrocal utilizan el término de transferibilidad, que pretende:

"Conocer hasta qué punto las competencias adquiridas, desarrolladas, activadas y/o inhibidas a través de los programas y acciones formativas, han podido aplicar los formados a su trabajo diario y, como consecuencia de ello, si ha mejorado su eficacia, eficiencia y/o seguridad. En definitiva, en este caso se trata es de evaluar la aplicabilidad y utilidad de los contenidos formativos al trabajo diario de la empresa". (2006:214)

De todas formas, en la dirección que señalábamos, cabe recordar como Soffo (1999) añadió una dimensión organizacional a la definición de transferencia de aprendizaje, haciendo notar que si se aplica lo aprendido al puesto de trabajo esto conlleva un incremento del funcionamiento y la productividad. Distingue, asimismo, dos tipos de transferencia: a) la transferencia "próxima" se refiere a la utilización de la réplica de conocimientos, conductas y actitudes previas en situaciones idénticas a como fueron adquiridas; y b) la deseable transferencia "lejana" cuando se aplican los conocimientos, conductas y actitudes en situaciones diferentes a las del sitio dónde fue adquirido el aprendizaje.

La realización de evaluaciones de impacto exige analizar el lugar y contexto de trabajo y de la organización al cabo de un tiempo de finalizada la formación, por entender que una aplicación inmediata de lo aprendido no siempre es posible por afectar a un ciclo laboral ya iniciado o por exigir una experiencia profesional que aún no se posee. También demanda actuaciones y observaciones en el puesto de trabajo y en las organizaciones, implicando en el proceso a otros miembros de la organización (superiores, compañeros, usuarios, ..) diferentes al participante de la formación.

No cabe excluir en ese proceso la utilización de diseños reflexivos Cabrera (2003), que no exigen la creación de grupos de comparación y son especialmente útiles para programas que teniendo una

cobertura total presentan la imposibilidad de establecer grupos control o resulta difícil encontrar grupos de referencia que no participan del proceso de formación. Particularmente, esta propuesta es muy pertinente al campo de la formación donde no siempre los cambios en el puesto de trabajo son producto exclusivo de la formación, ni las modificaciones en el desempeño laboral pueden asociarse de manera lineal con procesos formativos.

Pero más allá de la dificultad, resulta necesario y conveniente realizar evaluaciones de impacto. Así, el Informe EPISE 2000 y otros estudios (cit. Pineda, 2000:130) menciona que el 89% de las empresas afirman que evalúan la formación y el 95% lo hacen con la finalidad de comprobar el logro de los objetivos; sin embargo, sólo el 36% de organizaciones afirman realizar evaluaciones de impacto y en la mayoría de los casos afecta a menos del 20% de las acciones formativas que realizan. Asimismo, las organizaciones indican que los motivos para no evaluar el impacto son, en primer lugar, las dificultades de medida (85%), seguidas de la falta de recursos (65%) y de los pocos conocimientos sobre el tema (45%), junto a la falta de apoyo de los órganos directivos.

Garzón (2007: 67-69) analiza los conceptos, incidencia y metodología de la evaluación de impacto en una revisión de investigaciones pudiendo constatar:

- La mayor parte de los estudios se centran en la analizar los efectos económicos de la formación y se vinculan a empresas. Una parte importante de los métodos de trabajo incluyen grupos control y experimental, matriz de análisis de costes, impacto en ingresos laborales, análisis cruzados motivación-rentabilidad económica, o panel de datos.
- Otra parte importante de los estudios se realiza desde servicios socio-laborales interesados en conocer el impacto de programas de capacitación laboral. Aquí los métodos citados son: modelos no paramétricos, estimador 'matching', basado en propensiones estimadas a participar, análisis de trayectorias laborales o envío de currículos a empresas antes y después de la formación

Esta misma autora (Garzón, 2008: 130-134) nos presenta una revisión de estudios sobre las administraciones públicas (2001 al 2007, ambos inclusive). Allí podemos encontrar algunos ejemplos de evaluación anual sobre cursos impartidos en años anteriores e investigaciones que vinculan la evaluación de impacto a: mejoramiento de proceso y productos en el trabajo, crecimiento personal (satisfacción, motivación para la superación) y colectivo (fortalecimiento de equipos de trabajo, identidad institucional aplicación de los conocimientos al puesto de trabajo, satisfacción de necesidades organizacionales y sociales y rendimientos de la inversión.

3.2. Modelos de evaluación de impacto de la formación

Una primera aproximación a los modelos generales de evaluación se podría realizar considerando las propuestas de evaluación de las gráficas 1 y 2. y las recogidas en el cuadro 2 que a continuación se presenta. También podemos considerar las aportaciones de Pineda (2003) que habla de medir la incidencia en distintos espacios (legal, social, económico, pedagógico y organizacional), Stufflebeam con la evaluación de productos (efectos buscados y no buscados, inmediatos y a largo plazo y aplicación que se hace de los del conocimiento adquirido) o los cuatro niveles de Kirkpatrick (1999, 2004) que hablan de reacción, aprendizaje, conducta y resultados y que se comenta en el siguiente apartado.

CUADRO 2. NIVELES Y FACTORES DE EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN (GARZÓN, 2007: 49-51)

| Autores | Niveles y Factores de evaluación | |
|---|---|---|
| MODELO DE EVALUACIÓN Y RESULTADO DE LA FORMACIÓN SERGE BARZUCCHETTI Y JEAN-FRANÇOIS CLAUDE (1998) | Condiciones de Explotación Evaluación de las condiciones de funcionamiento y explotación de la empresa | Definidos en los objetivos de la formación: <ul style="list-style-type: none"> • Cambio cultural • Cambio socio-organizativo • Parámetros de explotación de la empresas • Nivel de participación de la empresa en la vida y en el desarrollo regional: "Empresa ciudadana". |
| | Situación profesional Evaluación del nivel de creación o evolución de las competencias individuales o colectivas necesarias para el trabajo. | Se tiene como referente una norma o modelo definido por la empresa respecto a: <ul style="list-style-type: none"> • Competencias individuales • Competencias colectivas |
| | Situación de formación Evaluación de la adquisición de conocimientos técnicos útiles para mejorar o evolucionar las competencias profesionales. | Transformaciones del participante logradas en la interfase pedagógica: representación nueva de la realidad y nuevos conocimientos que se pueden posteriormente transferir a su desempeño laboral. |
| INGENIERIA DE LA FORMACIÓN: GUY LE BOTERF (1991,2001) | Capacidades y conocimientos Que se adquieren en el proceso de formación | Cumplimiento de los objetivos pedagógicos de acuerdo con el referencial de formación definido previamente. |
| | Comportamientos profesionales Trasladados a la situación de trabajo | Nivel de integración de nuevas competencias a las situaciones reales de trabajo, acorde con un referencial de empleo. |
| | Sobre las condiciones de explotación. Efectos sobre los modos de operar y en los parámetros de explotación. | Es importante desde el enfoque de inversión en formación. Es necesario identificar los parámetros de explotación particularmente sensibles a la acción formativa. |

Además de los autores citados, podemos referenciar con más detalle otros más centrados o más relacionados con los procesos de evaluación de impacto.

El modelo de Phillips, citado por Pineda (2000: 125), parte de los planteamientos de Kirkpatrick, aunque adopta un enfoque mucho más cuantitativo y se centra en desarrollar una metodología que permita evaluar el impacto económico de la formación en las organizaciones. La medición de los resultados a nivel de rentabilidad se realiza mediante el cálculo del retorno de inversión (ROI) a la formación.

Las fases que integran su modelo son: a) recogida de datos; b) aislamiento de los efectos de la formación; c) clasificación de los beneficios en económicos y no económicos; d) conversión a valores monetarios; y e) cálculo del Retorno de Inversión (ROI).

Más allá de que el autor aporta una metodología interesante que permite avanzar en el complejo terreno de la medición y la cuantificación de los beneficios de la formación, la visión que aporta es reduccionista por centrarse casi exclusivamente en los resultados económicos.

El Modelo de Wade, también citado por Pineda (2000:126), concibe la evaluación como la medición del valor que la formación aporta a la organización. Considera cuatro niveles:

- Respuesta: reacción ante la formación y el aprendizaje por parte de los participantes.
- Acción: transferencia de aprendizajes al puesto de trabajo.

- Resultados: efectos de la formación en el negocio, medidos mediante indicadores cuantitativos o duros y cualitativos o blandos.
- Impacto de la formación en la organización, a través del análisis del coste-beneficio.

Aunque se sigue el esquema de Kirkpatrick, se presenta una concepción bidimensional de la evaluación del impacto y la rentabilidad de la formación. Así, identifica dos niveles progresivos: la evaluación de los resultados que la formación genera en el puesto de trabajo, detectable a través de indicadores cualitativos y económicos, y la evaluación del impacto que la formación genera en la organización, para lo que propone el análisis del coste-beneficio como instrumento de medida. La aportación de esta autora reside en diferenciar dos tipos de impactos y en el desarrollo que hace de procedimientos específicos para evaluar cada uno de ellos.

El modelo de Bravo, Contreras y Crespi, citados por Montt (2006:35), tiene también un carácter fuertemente economicista de corte experimental. Proponen un modelo de impacto que especifica los factores causales de los problemas subyacentes, y describe la forma como el programa los enfrenta definiendo una "hipótesis causal" de los distintos niveles que lo componen. Así, se definen cuatro niveles de impacto que habría que considerar:

Nivel 1: *Impacto a nivel de acciones de las empresas*. Referido a los cambios que se producen en las prácticas en el corto plazo, que generalmente se miden con técnicas cualitativas.

Nivel 2: *Impacto en el comportamiento estratégico*. Se trata de cambios que se producen en el mediano o largo plazo, se miden con técnicas cualitativas y se refieren a las mejoras en la dirección de la organización, innovaciones de procesos, innovaciones de productos, en la gestión de los recursos humanos, en las relaciones externas, etc.

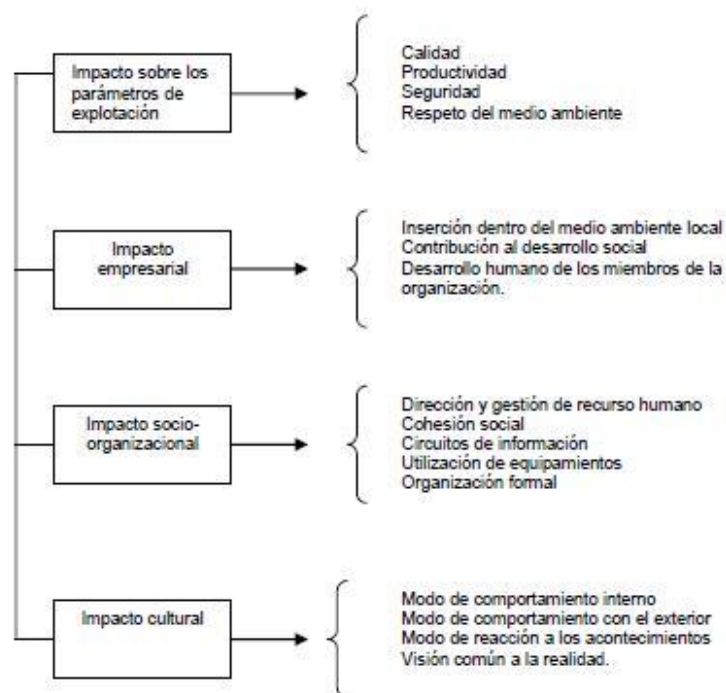
Nivel 3: *Impacto sobre resultados económicos*. Se trata de cambios que también se materializan en el mediano y largo plazo, se miden con técnicas cuantitativas y corresponden a resultados esperados como aumento de las ventas y utilidades, aumento en el número de horas totales trabajadas, crecimiento en la remuneración por hora trabajada, crecimiento en el número de trabajadores empleados, etc.

Nivel 4: *Impacto sobre resultados de política*. Se trata de resultados cualitativos y cuantitativos a mediano y largo plazo, referidos al aumento en la tasa de supervivencia de las empresas, crecimiento en el empleo de empresas, porcentaje de empresas beneficiadas en estratos más vulnerables, etc.

Estos cuatro niveles permite identificar las "condiciones iniciales de intervención" referidas a las características que tenía la organización en el momento de participar en la formación y, establecer, relaciones de manera ascendente mediante diseños experimentales controlados.

Los objetivos relacionados con los parámetros de explotación de Barzucchetti y Claude (1998), recogidos en la gráfica 4 tienen como origen un problema claramente definido, bien sea porque es necesaria una acción correctiva, o porque aún no se ha alcanzado un nivel deseado de participación en el mercado. Por su parte, los objetivos de impacto socio-organizativo, cultural y empresarial, se relacionan indirectamente con un problema concreto y se consideran de difícil cuantificación económica.

GRÁFICA 5. CATEGORÍAS Y SUB-CATEGORÍAS DE LOS OBJETIVOS DE IMPACTO DE BARZUCCHETTI Y CLAUDE (GARZÓN: 2008:107)



El modelo de Cervero y Rotter (1984, 1986), citado por Biencinto y Carballo (2004) y completado por Dimmock en 1993, trata de enlazar la formación continua con el desarrollo profesional de las personas y se constituye en base a cuatro constructos o bloques que se consideran variables independientes: el *programa de formación* continua que se diseña y planifica en función de las necesidades de los sujetos; el propio *profesional en ejercicio* con sus características diferenciales y propias; la naturaleza del *cambio que se propone* producir mediante el programa de formación; y el *sistema social de referencia* de los sujetos objeto de la evaluación. Estos cuatro bloques, a los que se incorporan indicadores, actúan de variables independientes y como variable dependiente el *desarrollo profesional* del sujeto.

Aunque en la validación empírica del modelo los autores encontraron, a través de la técnica de regresión múltiple, que las cuatro variables/ bloques independientes explican del 63% a 81% de la varianza de la variable dependiente, se trata de un estudio muy limitado y basado sólo en las mediciones post-test. Los mismos autores recomiendan utilizar una muestra mayor para poder generalizar resultados y, a su vez, recomiendan el uso de técnicas estadísticas multivariantes para validar los datos obtenidos. De cualquier manera, existe un consenso que apoya la validación de este modelo y es que la evaluación del programa es una parte esencial del propio programa.

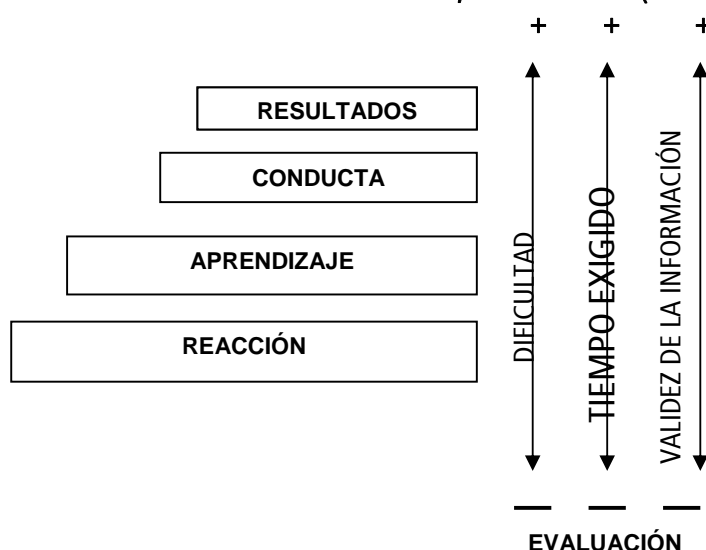
Los modelos de Grotelueschen (1980), Jackson (1994) y Robinson y Robinson, (1989), también citados por Biencinto y Carballo, 2004, difieren en la organización de los elementos que consideran y de ellos retomamos algunas aportaciones: el carácter externo de la evaluación y la implicación de los usuarios en el procesos evaluativo; la utilización de estándares autotreferenciales; y la estrecha colaboración entre los diseñadores y ejecutores de la formación, respectivamente.

Para Teba y Tejero, 2005:148), la formación es un pilar que mantiene relaciones bireccionales con otros subsistemas de gestión de las relaciones humanas, citando entre otros a la motivación, la comunicación, la gestión del desempeño, el ajuste personal-función y el sistema retributivo. También relacionan la formación con la evaluación del rendimiento, valoración del potencial y política salariales (Hooghiemstra y Carretera, 1997, cit. Blanco, 2007:145). Finalmente, Garzón (2008:157-167) considera en la evaluación de los efectos de la formación en la organización: la situación profesional, el impacto sobre los parámetros de eficiencia de la organización y el retorno de la inversión.

3.3. El modelo de Donald Kirkpatrick

El reconocimiento que tiene la propuesta de Kirkpatrick nos parece incontestable. Particularmente, nos resulta atractiva porque liga con nuestra idea de una evaluación integral e integrada (Gairín, 2010), por su orientación cualitativa y porque considera un error convertir la rentabilidad en la meta última de todo proceso evaluativo. La gráfica 5 y el cuadro 3 nos aproximan a su planteamiento:

GRÁFICA 6. NIVELES DE FORMACIÓN Y EVALUACIÓN, SEGÚN KILPATRIK (CUADRO DE CONFECCIÓN PROPIA)



CUADRO 3: OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN SEGÚN KIRKPATRICK (CUADRO DE CONFECCIÓN PROPIA)

| PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN | DEFINICIÓN OPERATIVA | NIVEL | OBJETIVO A EVALUAR | PROCESO DE EVALUACIÓN |
|-------------------------------|--|-------------|--|-----------------------|
| | Grado de reacción, efecto, de los participantes ante la acción formativa | REACCION | Satisfacción del cliente | |
| | Cambios internos en la capacidad personal | APRENDIZAJE | Las actitudes han cambiado, o los conocimientos se han incrementado, o las habilidades han aumentado | |
| | Cambios en la conducta externa | CONDUCTA | Si hay deseo de cambiar, si se sabe lo que hacer y cómo, si existe un clima favorable, y si existen recompensas por el cambio | |
| | Resultados finales relacionados con la acción formativa | RESULTADOS | Incremento de la producción, o mejora de la calidad, o reducción de accidentes, o incrementos de ventas, o reducción de votación en la plantilla, o mayores beneficios | |

La estructura y significado de los distintos niveles de evaluación, aunque inicialmente puedan ser considerados simplistas en su terminología y estructura, se hace compleja si pensamos que la actividad formativa se simultánea con actividades en el puesto de trabajo e incluso con otras actividades formativas. Así, los conceptos utilizados tan sólo deben ser analizados desde la interpretación dada; en caso contrario, producirían confusión (por ejemplo y estrictamente, los cambios de opinión y actitudes no pueden ser considerados como cambios de conducta). Otras observaciones que se podrían realizar son retomadas y completas de un escrito anterior (Gairín, 2007):

- El primer nivel se centra en la satisfacción de los usuarios respecto a la estructura, organización y desarrollo de la formación, considerando que una satisfacción positiva favorece la permanencia de la actuación formativa. El segundo nivel incluye cambios en las capacidades personales, considerando un aumento de los conocimientos, un cambio en las actitudes o un desarrollo de las habilidades, dependiendo de los objetivos y naturaleza de la formación. Así, habrá propuestas que tan sólo pretendan un aumento de conocimientos (actualización en legislación laboral), otras una mejora de las actitudes (calidad del servicio de atención en ventanilla) o de las habilidades (aumento de la rapidez y exactitud en la escritura por ordenador) o ambas (formación de directivos como líderes transformacionales).
- El tercer y cuarto niveles incluyen los anteriores. Para evaluar si lo aprendido se aplica en la práctica, tercer nivel, o si la aplicación está consiguiendo efectos en el entorno, cuarto nivel, habrá que conocer aquello que los participantes aprendieron, segundo nivel, o como reaccionaron a la acción formativa, primer nivel.
- Los dos primeros niveles se vinculan directamente a la actividad formativa y, en este sentido, pueden considerarse como criterios internos aplicables por los monitores/formadores y departamentos de formación. Los niveles tres y cuatro se relacionan con las repercusiones no personales de la formación, permiten hablar de criterios externos y pueden relacionarse con el impacto de la formación.
- Si bien la planificación de la formación parte de los resultados esperados (¿qué cambios quiero conseguir en la organización o en el contexto?), considera los cambios de conducta deseables (¿qué conductas son coherentes con los resultados que queremos conseguir?), define los aprendizajes a realizar (¿qué aprendizajes deben realizar los participantes en relación a las conductas esperadas) y establece las condiciones que permitan grados aceptables de satisfacción, la evaluación se plantea en sentido inverso. Supone verificar la posición ante la formación y medir los aprendizajes (no suele haber aprendizaje si las actitudes ante la formación son contrarias o están contaminadas por problemas de infraestructura u operativos), antes de analizar su aplicación en el puesto de trabajo o su incidencia en los objetivos de la organización.
- La evaluación de los niveles altos es más compleja y exige de mayores recursos (tiempo, formación para los aplicadores,...), aunque proporciona una información más válida y fiable. Como dice el autor, respecto al nivel 4, la evaluación busca conocer los efectos de la acción formativa y dar respuesta a interrogantes variados que no siempre tienen respuesta:

“¿Cuánto mejoró la calidad como consecuencia de la acción formativa sobre la mejora de la calidad total que se ha impartido?, ¿Cuánto ha contribuido a los beneficios?, ¿En cuánto se incrementó la productividad como consecuencia de la acción formativa?, ¿Qué reducción se obtuvo en la rotación de

la plantilla y en el material de desecho?; ¿En cuánto ha mejorado la calidad de vida del trabajo?; ¿En cuánto ha incrementado la producción y en cuánto se han disminuido los costos?; ¿Qué beneficios tangibles hemos recibido a cambio de todo el dinero que se ha invertido?; ¿En cuánto se han incrementado las ventas?; ¿Cuál es el rendimiento de la inversión?”. (Kirkpatrick, 2004:93).

Todas estas preguntas se relacionan con acciones de formación específicas y la dificultad de la respuesta está en que

“los formadores no saben medir los resultados y compararlos con el coste de la acción o porque los hallazgos proporcionarían indicios, como mucho, y no una prueba clara de que los resultados positivos vienen de la acción formativa” (Kirkpatrick, 2004:94).

- No todas las acciones e instituciones de formación pretenden agotar los diferentes niveles: las hay que tan sólo buscan la satisfacción de los usuarios; otras el aprendizaje efectivo y pocas la repercusión social. Así, las instituciones académicas no suelen perseguir cambiar los comportamientos en el puesto de trabajo (conducta), sea porque sus usuarios aún no trabajan o porque tampoco están vinculados (aunque hagan prácticas y colaboraciones puntuales) a ninguna institución donde se pueda valorar el efecto real de la formación recibida. Sin embargo, y aún en este caso, aumenta la preocupación por establecer mecanismos que puedan servir para lograr una formación más útil a las demandas sociales. Mediante un seguimiento de las prácticas en los puestos de trabajo o a través de Observatorios de Graduados, se intenta mejorar las ofertas formativas teniendo en cuenta los efectos de la formación.
- Cada uno de los niveles exige la utilización de reglas, técnicas y procedimientos de evaluación específicos y diferenciados, implicando a formadores, departamentos de formación o especialistas, según sea el nivel de complejidad considerado
- Existe una dificultad real de medir los efectos desde el punto de vista cualitativo, dada la implicación que en su delimitación tienen los factores internos de la conducta. La evaluación de los niveles 3 y 4 exigen colaboración de la organización, cuya inexistencia hace inviable, a veces, medir el impacto. Podríamos decir que el nivel 3 exige complicidades en la organización (ayudas para tareas puntuales) y el 4 implica necesariamente la colaboración de toda la organización y de sus directivos.

Aunque hablamos en muchos casos de factores cualitativos de difícil valoración, que puede mejorar con la práctica, la aproximación de Kirkpatrick puede ser utilizable para lograr mayores niveles de efectividad en la formación. De hecho, puede ayudar a definir mejor los procesos metodológicos, a clarificar los contenidos de la formación, etc. si consideramos las exigencias propias de cada uno de los niveles.

Los niveles considerados podrían ser otros. Así, podríamos hacer referencia a las ocho dimensiones siguientes:

- El programa elaborado, que define y diseña la formación.
- La aceptación del curso por los participantes, que valora sus reacciones.
- El aprendizaje logrado por los participantes.
- Los comportamientos que se introducen en el puesto de trabajo.
- Los resultados de explotación que produce la formación.

- Los procesos que se desarrollan en la acción formativa.
- Los efectos sociales que provoca la formación.
- La organización de la formación, que condiciona la actuación

(Departamento de Formación, 1996:294)

Desde una perspectiva más aplicativa, el efecto producido por la formación puede ser personal o contextual. Cuando consideramos los dos primeros niveles citados podemos hablar de un efecto personal, ya que las consecuencias de la formación inciden en capacidades personales que no necesariamente se traducen en cambios y manifestaciones externas. Pero la formación puede también tener un efecto sobre la realidad contextual, incidiendo en el puesto de trabajo, en la organización donde se realiza la actividad laboral, en la realidad económica a la que sirve e incluso en la incidencia que pueda tener en la realidad socio-cultural.

De todas formas, reducir la evaluación de impacto sólo al análisis de los resultados para la organización o a la verificación de los cambios de conducta en el puesto de trabajo lo consideramos un reduccionismo. Una orientación tan economicista y muy centrada en los resultados, seguramente fruto del desarrollo de la evaluación de impacto en las organizaciones productivas, obvia la importancia de los cambios conceptuales en la persona y la relación que estos pueden tener con el trabajo, la implicación organizativa o el compromiso social.

La *evaluación de la conducta*, en la propuesta de Kirkpatrick que analizamos, incluye la verificación de los deseos de cambiar y de los aprendizajes realizados (¿se saben hacer las cosas?) pero también las posibilidades reales de llevar a cabo a la práctica esos aprendizajes. Pudiera ser que la falta de recursos (infraestructuras obsoletas, inadecuadas o insuficientes), la existencia de un clima humano contrario a la innovación o la presencia de directivos reacios a asumir planteamientos de los trabajadores impidieran que se llevaran a cabo los aprendizajes adquiridos.

El cambio de conducta también exige la existencia de incentivos. Si la formación pretende generar una realidad distinta, es lógico que encuentre resistencia al cambio ante la modificación del equilibrio existente. Promover y establecer una nueva conducta exige establecer incentivos que refuercen las nuevas manifestaciones conductuales mediante motivaciones extrínsecas (elogio del jefe, reconocimientos de los demás, mayor sueldo,..) o intrínsecas (aumento de la satisfacción personal, sentimientos de reconocimiento,...).

En definitiva, la acción formativa que se aplica al puesto de trabajo exige de un contexto en el que: a) la organización debe de estar a favor de la implantación de los aprendizajes y el responsable de la unidad en la que se van a implantar debe considerar el cambio como una mejora; b) la persona debe tener un sentimiento de satisfacción, orgullo y logro cuando pone en práctica su aprendizaje; y c) la organización debe apoyar la motivación extrínseca a través del reconocimiento de su aportación, la mayor libertad de actuación y la mejora económica. (Departamento de Formación, 1996:282).

La *evaluación de los resultados* se relaciona con los efectos que la acción formativa tiene sobre la organización y la consecución de sus fines. Habitualmente, se vincula a una mejora de los resultados económicos, de ventas o de clientes, a la reducción de accidentes de trabajo o de pérdidas de producción por errores, a la estabilidad de plantillas o a factores similares. Cuando nos situamos en organizaciones sociales, el efecto debería tomar en consideración, dada la naturaleza de estas organizaciones, aspectos

como el crecimiento de afiliación, la mayor participación en las reuniones internas, el compromiso efectivo con los fines de la organización y una mejora de las condiciones laborales de todos los afiliados y trabajadores como resultado de una mayor capacidad de negociación.

La medición de los efectos sobre los objetivos de la organización puede también tomar en consideración otros aspectos de “menor calibre” como pudieran ser los relacionados con la cantidad de trabajo realizado, la calidad del mismo o de alguna de sus partes, el cumplimiento de las normas o la utilización que se hace de los procedimientos. Muchas de estas valoraciones tendrán que ver con los objetivos de la acción formativa y se vincularán directamente a ella. Así, por ejemplo, si pensamos en un curso sobre el trabajo en equipo, el control de la organización podría centrarse en la forma como se gestionan los conflictos, una mayor apertura a la incorporación de nuevas ideas, el compartir el liderazgo o el centrarse en los objetivos del equipo antes que en los personales.

4. ALGUNOS PROBLEMAS Y RETOS VINCULADOS A LA EVALUACIÓN DE IMPACTO

Los problemas que podemos identificar y calificar como retos que la evaluación de impacto debe superar son los generales de toda evaluación y los propios como desarrollo específico. Respecto a los primeros, aportaciones anteriores (Gairín, 1991, 1998a, 1998b y 2004b) realizan una aproximación referida a la evaluación de programas de educación formal y no formal, revisando cuestiones generales de tipo conceptual, relacionadas con los conceptos que se utilizan, substantivo, referentes a las decisiones adoptadas sobre el diseño y desarrollo o metodológicas, relacionadas con la operativa; también realizan una revisión de problemáticas específicas referidas a los distintos campos de la educación no formal. Los segundos, los abordamos a continuación.

4.1. La concreción conceptual y selección del modelo

La primera problemática que se plantea tiene que ver con la extensión que se quiere dar al término de evaluación de impacto, ya planteada en el apartado 3.1. Normalmente, se le identifica con los efectos de la formación y se suele centrar en los efectos en el puesto de trabajo (transferencia, para muchos) y en la organización.

Respecto a las *dificultades y facilitadores de la transferencia de lo aprendido* al puesto de trabajo, Olsen (1998: 61-75, cit. Garzón, 2007) menciona, referenciando estudios psicológicos, los cuatro factores que influyen en la misma: a) intervalo de tiempo entre tareas, que también puede hacer olvidar los nuevos aprendizajes; b) el grado de aprendizaje y su transferencia aumenta si aumenta la práctica de la tarea; c) la influencia de la variedad de técnicas mostradas en la formación; y d) la dificultad de la tarea que, aunque difícil de medir, parece aumentar cuando se pasa de una tarea sencilla a una de mayor complejidad, y al revés. También recopila evidencias que hablan de la intervención de supervisor como modelo y reforzador de los cambios, de la existencia de retroalimentación sobre los mismos, la coherencia de los cambios con la realidad de la organización o la credibilidad del formador.

Por su parte, Kelly, también citado por Garzón (2007), delimita algunos de los factores que pueden influir en un bajo nivel de transferencia, identificando: a) Lo aprendido en la formación se consideran tareas secundarias o periféricas a la actividad diaria; b) La transferencia no se preparó durante el desarrollo del programa formativo; c) el diseñador no imparte la formación y generarse incongruencias; d) la dificultad de evaluar por desconocer la situación inicial en el puesto de trabajo.

Si esas consideraciones son ciertas, se resalta la importancia de determinadas prácticas formativas. Podemos así recordar con Ellis que enseñar para la transferencia debe tener 5 componentes: a) la situación de enseñanza debe ser similar al puesto de trabajo; b) proveer de experiencias adecuadas con la tarea original; c) utilizar diferentes ejemplos para explicar los conceptos; d) clarificar e identificar los elementos más importantes de las tareas aprendidas; y e) asegurar que los principios se han entendido antes de esperar la transferencia. Se relacionaría con algunos de ellos la insistencia que se hace en que los participantes de la formación conozcan los objetivos de la formación, se hable de sus motivos para participar, de los contenidos a trabajar vinculados a la práctica profesional, de su aplicación a la práctica, de formación más corta y más frecuente, de la motivación del participante, etc. buscando siempre su implicación.

Respecto a otros *efectos sobre la organización*, Pineda (2000:127) reconoce la existencia de varios procedimientos para evaluar el impacto y la rentabilidad de la formación en las organizaciones. El procedimiento más completo lo estructura en tres fases claramente diferenciadas, que consideran los costes (fijos y variables) implicados, los beneficios (cuantitativos o cualitativos) y la rentabilidad o impacto.

Pero también se puede considerar la rentabilidad social, entendida como (López, Bascuñan y Pacheco, 2003) repercusiones de la formación tanto a nivel de la organización como de la sociedad. Este planteamiento tiene gran importancia en programas formativos que, además de un impacto económico, tienen una notable incidencia social y una importante proyección política, tanto en las organizaciones como en la sociedad.

Los cálculos para conocer cuáles son los beneficios sociales y políticos de la formación son más complejos. Estos cálculos, hasta ahora habían tenido poco interés para las organizaciones. Sin embargo, poco a poco, las organizaciones van introduciendo programas de actuación encaminados a cuantificar, o al menos conocer, cuál es el impacto social de sus actividades.

En cualquier caso, el problema de fondo tiene que ver con las opciones consideradas: ¿qué aspectos de la formación analizar?, ¿qué efectos nos interesan?, ¿cómo medir los efectos?, etc. no dejan de ser opciones discutibles y, en cualquier caso, denotativas de una escala de valores determinada.

4.2. La práctica de la evaluación de impacto

El primer problema identificado se relaciona con el *aislamiento de variables*. El problema para Montt (2006) es establecer de manera fiable la relación existente entre la formación desarrollada y los cambios que se producen en la organización producto de ella, aislando el efecto de otras variables ajenas al programa que también pudiesen influir.

El segundo problema es la concreción de los aspectos de análisis o variables identificadas; particularmente, resulta difícil (por no decir imposible) en el contexto de la formación trasladar determinadas variables a términos económicos o relacionarlas con determinados efectos en la organización y en la realidad social donde se inserta.

No menos importante es la delimitación de indicadores que se derivan de las mismas. Soslayando la limitación de los indicadores estándar (a veces, necesarios cuando se quieren comparar efectos en varios contextos) y su valor como promotores de determinados objetivos de la enseñanza (Gairín, 1996:296), la problemática se traslada a la selección de los más relevantes.

Hay indicadores más robustos, como pueden ser: grado de absentismo, grado de resolución de errores, número de reclamaciones; y otros mucho más ligeros vinculados a: clima laboral, satisfacción de los clientes o percepción social de la corporación. (López, Bascuñan y Pacheco, 2003). Para estos autores, los indicadores vinculados a las repercusiones organizativas y personales de la organización serían: relación entre formación y promoción, impacto de la formación en la mejora del clima organizativo, repercusión de la formación en la disminución de los conflictos sociales, y repercusión/incidencia de la formación en la imagen de la organización. Por su parte, Montt (2006: 58 y sgtes) aporta, partiendo de la clasificación de indicadores tangibles e intangibles (difíciles de medir y cuantificar) algunas propuestas (cuadro 4).

De cualquier manera, parece importante considerar con Pineda (2002); la importancia de utilizar criterios de selección de indicadores como su pertenencia, un coste moderado, fiabilidad, aceptabilidad, número reducido e índice bajo de contaminación; también, el realizar un seguimiento de la evolución del indicador.

CUADRO 4: EJEMPLO DE INDICADORES INTANGIBLES

| | |
|-----------------------------|--|
| Barzuchetti y Claude (1995) | <p>Impacto socio-organizacional</p> <p><i>Organización Formal</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Formalización y actualización de procedimientos (nº de procedimientos formalizados, actualizados, verificados, etc..) Acuerdos y certificaciones obtenidas Circuitos de decisión (retraso medio de las decisiones, distribución de las decisiones) Reparto de trabajo polivalente, funcionamiento de los equipos, reparto de cargas de trabajo. <i>Circuitos de información</i> Información sobre el medio y contexto de la organización (volumen y naturaleza de la información) Circulación de la información (rapidez, finalidad, pertinencia de la información en circulación) Tratamiento informatizado (Actualización de ficheros y bancos de datos) <p><i>Cohesión social</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Movilización del personal autónomo, iniciativa (cambios no deseados, absentismo, sugerencias de mejoras, etc..) Ambiente y clima social (satisfacción del personal, nivel de adhesión a los objetivos de la organización, frecuencia y naturaleza de los conflictos sociales). Integración de las personas <p><i>Utilización de equipamientos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Utilización de material, máquinas (diversidad de los usuarios, nº de funciones por usuario, nº de defectos o fallos debido al mal uso, etc..) <p>Impacto en la cultura</p> <p><i>Visión común de la realidad</i></p> <p>Proyecto e identidad de la organización (tasa de adhesión del personal al proyecto de la organización, tasa de satisfacción de la jerarquía, etc.)</p> |
| | <p><i>Modelos de comportamiento en el exterior</i></p> <p>Abertura hacia el exterior (tiempo dedicado a los clientes/proveedores según la categoría del personal, cambios de clientes y proveedores, tasa de reclamaciones).</p> <p><i>Modos de comportamiento interno</i></p> <p>Relación interna (tiempo dedicado por los gestores a los encuentros formales/informales con el personal, frecuencia de manifestaciones de convivencia, etc..)</p> <p>Impacto en la sociedad</p> <p><i>Inserción en el medio</i></p> <p>Política de relaciones públicas (frecuencia de relaciones con actores sociales, nº de artículos relativos a la organización con los medios de comunicación, jornadas "puertas abiertas", visitas, etc.)</p> <p><i>Desarrollo humano</i></p> <p>Política de desarrollo personal (tasa de trabajo a tiempo parcial, de horarios "a la carta", ayudas a proyectos personales).</p> |

| | |
|----------------|--|
| Bramley (1996) | <p>Adquisición de recursos <i>Flexibilidad</i> Incremento del personal formado. Desarrollo de habilidades para futuros trabajos. Flexibilidad para lograr los cambios exigidos por los clientes. Aumento de clientes. Nuevas ramas de productos/servicios abiertas. Nuevos mercados. Flexibilidad para cambiar los protocolos de procedimientos, etc..</p> <p>Relaciones sociales <i>Expectativas de los grupos de interés</i> Preocupación por los problemas del cliente. Relaciones con los clientes, quejas de los clientes. Calidad de los productos y servicios. Imagen de la organización.</p> <p>Procesos internos <i>Clima de la organización</i> Adhesión de las personas a la misión y planes estratégicos de la organización <i>Conciencia de que los refuerzos son recompensados</i> Moral e implicación en el trabajo. Satisfacción en el trabajo. Clima de estímulo y motivación por el trabajo. Absentismo. Excesivos cortes de trabajo. Quejas de los trabajadores.</p> |
|----------------|--|

Un tercer problema se vincula a los procedimientos de trabajo. La ausencia de una instrumentalización adecuada, la dificultad de acceso a determinadas informaciones necesarias de la organización, la falta de apoyo de los directivos, son algunos ejemplos. Recuerda también Ferrández Lafuente (2006) la falta de medios para poner en práctica las habilidades adquiridas, las exigencias del trabajo diario, la poca identificación del trabajador con la razón de su formación, la cultura organizacional y la presión grupal que no asume nuevos planteamientos, la carencia de refuerzo en el puesto de trabajo o la percepción de que las nuevas competencias no son aplicables. No menos importantes son los problemas operativos que, como la falta de tiempo, recursos insuficientes o clima desfavorable al cambio, También mencionados por Tejada y Ferrández (2007).

Por último, uno de los problemas que puede evidenciar la evaluación de impacto es que los efectos positivos de una acción formativa se repiten cada año en algunos o todos los aspectos analizados. Se ratifica así la calidad de la formación y el cumplimiento de sus propósitos, pero evitar caer en la complacencia, como se dice en los informes del grupo de investigación EDO (Gairín, 2008 y 2009), exige revisar si los propósitos de la formación y las efectos que se desean siguen siendo tan válidos como lo fueron cuando se planificaron por primera vez.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barzuchetti, S. y Claude, J.F., (1995). *Evaluation de la formation et performance de l'entreprise*. Liasions, Rueil-Malmaison.
- Biencinto, C. y Carballo, R. (2004). Revisión de modelos de evaluación del impacto de la formación en el ámbito sanitario: de lo general a lo específico. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* 10 (2). http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_5.htm (consulta 18/08/2010)
- Blanco, A. (2007). *Trabajadores competentes. Introducción y reflexiones sobre la gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: ESIC.
- Cabrera, F. (2003). *Evaluación de la formación*. Barcelona: Síntesis Educación
- Castillejo, J.L., Sarramona, J. y Vázquez, G. (1989): Pedagogía laboral. *Revista Española de Pedagogía*, 46 (181), pp 421-440.

- Departamento de Formación (1996). *Curso de formación de formadores*. Madrid: Central Hispano- Centro Superior de Estudios de Gestión, Análisis y Evaluación UCM.
- EPISE (2000). *Evaluación de la formación en las empresas españolas*. Barcelona: EPISE.
- Ferrández, E. (2006). *La evaluación de impacto en el Máster de Formación de Formadores CIFO-FLC. Informe de investigación*. Barcelona. UAB, Departamento de Pedagogía Aplicada.
- Gairín, J. (1991). Problemáticas que afectan a la evaluación ne programas de formación ocupacional. En *Congreso Internacional de Formación Ocupacional*, Barcelona (documento policopiado).
- Gairín, J. (1996). La detección de necesidades de formación. En Gairín, J. y otros (Coord.): *Formación para el empleo*. Barcelona: Grupo CIFO- Dpto Pedagogía Aplicada, U. Autónoma de Barcelona, pp 71-116.
- Gairín, J. (1997). La planificación y desarrollo de planes. En Gairín, J. y Ferrández, A. (Coord). *Planificación y Gestión de Instituciones de formación*. Barcelona: Praxis, pp 151-152.
- Gairín, J. (1998a). La participación en los procesos de evaluación. Algunas problemáticas. *Organización y Gestión educativa*, 6, 9-12.
- Gairín, J. (1998b). La evaluación del contexto de aprendizaje. En Medina, A. y otros (Coord.). *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: UNED, Madrid, pp 83-135.
- Gairín, J. (2000). La planificación de propuestas formativas. En Monclús, A. (Coord). *Formación, empleo y competencias*. Granada: Comares, pp 109-164.
- Gairín, J. (2001). L'organització i la gestió de la formació. En CABRERA, F. y otros (Coord.). *Formació a les organitzacions: un camp obert als professionals de la pedagogia*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona, pp 52-76.
- Gairín, J. (2004a). La formación en las organizaciones. En Yañez. J. y otros (coord.). *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la U. de Sevilla, pp 182-192.
- Gairín, J. (2004b). Interrogantes y problemáticas de la evaluación de programas de la educación no formal. En Yañez. J. y otros (coord.). *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la U. de Sevilla, pp 360-372.
- Gairín, J. (2006). Detección de necesidades de formación y planificación integral de la oferta formativa y de los centros de formación. *Máster de gestión de la calidad de la formación*. Madrid: INAP-UNED, módulo IV, unidad 3
- Gairín, J. (2007). La evaluación del impacto de la formación. En Jornadas sobre "El impacto de la formación en la negociación colectiva". Escuela Sindical Juan Muñiz Zapico, Madrid, 2-4 de Marzo de 1999 (documento interno).
- Gairín, J. (2008). *Avaluació dels efectes i la transferència de la formació. Pla agrupat 2007*. Barcelona: Diputació de Barcelona, Servei de formació (documento interno)
- Gairín, J. (2009): *Avaluació dels efectes i la transferència de la formació. Pla agrupat 2008*. Barcelona: Diputació de Barcelona, Servei de formació (documento interno)

- Gairín, J. (2010). Usos y abusos en la evaluación: la evaluación como autorregulación. En Gairín, J. (Coord). *Nuevas funciones de la evaluación. La evaluación como autorregulación*. Madrid: MEC-Instituto Superior de Formación del Profesorado, capítulo I (en prensa)
- Garzón, A. (2007). *Modelo de evaluación del impacto de la formación*. Barcelona: Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB (documento de trabajo).
- Garzón, A. (2008). *Modelo EIFO para la evaluación del impacto de la formación en la organización*. Barcelona: Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB (trabajo de investigación inédito).
- Kirkpatrick, D. L. (1999). *Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles*. Barcelona: Gestión 2000.
- Kirkpatrick, D. L. (2004). *Evaluación de acciones formativas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Le Boterf, G (1991). *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Bilbao: Deusto.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: ediciones Gestión 2000.
- López, J; Bascuñan, MJ y Pacheco, S; (2003): Evaluación de la Rentabilidad Social de la formación. *Máster en Gestión de la calidad de la formación*. Madrid: INAP-UNED, módulo VI.
- Montt, B; (2006). *Evaluación de efectos e impacto de la formación permanente de profesores*. Barcelona: UAB (tesina inédita).
- Pereda, S. y Berrocal, F. (2006). *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces
- Pineda, P. (2000). Evaluación de impacto de la formación en las organizaciones. *Educación* (27). Barcelona, España.
- Pineda, P. (2003). *Auditoría de la formación. Análisis de las actividades formativas para la mejora de la realidad empresarial*. Barcelona: Gestión 2000.
- Pont, E. (1997). La formación de los recursos humanos en las organizaciones. En Gairín, J. y Ferrández, A. (coord.): *Planificación y gestión de instituciones de formación*. Praxis, Barcelona, pp 317-341.
- Rufino, J.L. y otros. (1999). Contexto empresarial de la formación. *Curso de Experto en Organización, Desarrollo y Evaluación de la Formación Profesional Ocupacional*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Bloque I, Módulo III.
- Teba, R. y Tejero, J. (2005). Procesos de desarrollo del factor humano. En Oltra, V. (Coord). *Desarrollo del factor humano*. Barcelona: UOC, pp 105-190
- Tejada, J. y Ferrández, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9 (2). Ensenada, México: Universidad Autónoma del Estado de México. En <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-tejada2.html> (consulta 10.08.10).
- Veredas, S; (2005). Evaluación de transferencia e impacto de la formación continua en España. *Revista de Formación y Empleo*, 82, pp 17-24.