

**ANTONIO RAMÍREZ DEL RÍO**

*Licenciado en Psicología. Consultor Organizacional y de Recursos Humanos. Profesor del Master en Dirección de Recursos Humanos del Centro de Estudios Financieros.*

**Extracto:**

**E**L autor en este artículo propone un modelo operativo de evaluación de la formación que supere la medición de la simple «satisfacción» de los participantes, para ampliarlo a otras tres dimensiones fundamentales (aprendizaje, transferencia e impacto), que aseguren la utilidad de las acciones formativas tanto para el individuo como para la organización a la que pertenecen.

Hoy en día nadie discute el papel estratégico de los recursos humanos y por tanto la necesidad de gestionarlos con unos criterios sistemáticos que permitan la cuantificación más o menos rigurosa de su valor. Sin embargo, en un ámbito que consume muchos recursos como es la formación continua, la práctica de evaluar sus resultados con cierta profundidad y rigor no parece algo habitual. Sin duda son muchas y variadas las causas explicativas, pero podemos agrupar gran parte de ellas en torno a la **actitud de los gestores y los responsables directos de la formación**. Bien por un escepticismo radical, bien por rechazar la posibilidad de llevar a cabo evaluaciones que no cumplan con todo el rigor científico, lo cierto es que no se suele evaluar más allá de la mera satisfacción de los participantes.

Una visión superadora de las anteriores es la «activista» (RANDALL, 1970) y supone que es mejor evaluar a no hacerlo. Desde este punto de vista, todo aquello que se mide termina por mejorar. Por consiguiente, vale la pena la persecución del planteamiento más riguroso posible en nuestras evaluaciones, sin menoscabo de que no se cumplan todas las garantías relacionadas con la fiabilidad y validez de los resultados obtenidos. Con este fin podemos hacer uso del modelo evaluativo de KIRKPATRICK (1971), quien diferencia cuatro efectos independientes y relacionados de la formación: **satisfacción, aprendizaje, transferencia e impacto**.

Cuando después de un curso utilizamos un cuestionario en el que los participantes expresan vagamente su grado de satisfacción con la experiencia formativa y/o con diversos aspectos de ésta como pueden ser el profesor, la programación, la metodología y los materiales, estamos haciendo uso de la típica *happy sheet* cuyos resultados tienen muy poca utilidad de cara a mejorar la calidad de la formación. Una forma de no quedarnos en la mera satisfacción consiste en objetivar esta herramienta planteando preguntas sobre conductas y hechos observables y concretos. De este modo ampliaremos el propósito del análisis **de la satisfacción a la percepción**.

El fenómeno de la percepción se compone de un aspecto objetivo y otro subjetivo, por tanto, en lo que a la elaboración de los datos se refiere, es indispensable obtener un indicador del grado de acuerdo/desacuerdo (medida de dispersión) en las percepciones de los participantes. A mayor dispersión de los datos, menor acuerdo, y en consecuencia mayor influencia del factor subjetivo de la percepción. Por otro lado, el hecho de elaborar el cuestionario con preguntas esencialmente fácticas, si bien repercute en un mayor número de las mismas, delimita mejor el objeto de nuestro análisis dando menos pie a que el participante refleje juicios de valor y condicionamientos afectivos en sus respuestas.

El siguiente nivel de evaluación es el del aprendizaje. Para poder hablar de aprendizaje resulta ineludible hablar de las competencias humanas que son susceptibles de ser aprendidas: **conocimientos, habilidades y actitudes**. Los conocimientos son aquellas informaciones, sea cual sea su naturaleza, que tenemos almacenadas en la memoria. Las habilidades son cadenas de comportamiento físico y/o mental que ponemos de manifiesto haciendo algo (saber hacer). Finalmente, las actitudes son aquellos prejuicios, valores, ideas preconcebidas, ideologías,... que antes de tener un fundamento lógico, se basan en la parte afectiva y socialmente moldeada de la persona. Una correcta estrategia de aprendizaje en el diseño de la acción formativa depende de haber identificado adecuadamente sus objetivos en los términos de las competencias recién definidas.

Lo más común en este nivel es que la evaluación se centre sobre los conocimientos pues esta clase de competencias, cuando no las más fáciles, son las más económicas de medir. Por el contrario, la evaluación de habilidades y actitudes es menos frecuente. Dada su naturaleza socio-afectiva, las actitudes resultan muy difíciles de cambiar a través de la formación tradicional. Por este motivo con frecuencia se dejan de lado. Por otra parte, la medición de las actitudes también plantea sus dificultades. En primer lugar depende de cuál sea la definición de la que partimos, en segundo lugar la utilización de cuestionarios tiene sus problemas. Existen técnicas alternativas de carácter cualitativo (NEWBY, 1992), sin embargo plantean cierta dificultad e inversión de tiempo. En cuanto a las habilidades, puesto que exigen la reproducción de comportamientos en una situación artificial dentro del aula, suele ser más conveniente evaluarlas en la situación natural del puesto de trabajo, lo cual nos sitúa dentro del siguiente nivel evaluativo del comportamiento o la transferencia.

Ciertamente, el hecho de que se haya producido aprendizaje no quiere decir que el individuo vaya a aplicarlo en su trabajo diario. La transferencia es un proceso delicado que conviene cuidar. Para que tenga lugar es necesario que el empleado traslade a su puesto de trabajo aquellas competencias adquiridas durante la etapa de aprendizaje. **Con demasiada frecuencia los cursos terminan en el aula sin que exista ninguna planificación sobre lo que habrá de ocurrir después.**

Existen muchas influencias que provienen de la organización y que dificultan la aplicación de lo aprendido. Pero atañen todavía más a la responsabilidad del formador aquellas que derivan del propio diseño del programa, como por ejemplo, no formular objetivos de transferencia. Los objetivos de transferencia pueden ser de dos tipos: de rendimiento y de desempeño. Los objetivos de rendimiento tienen que ver con los resultados del trabajo individual, los de desempeño con el modo de obtener dichos resultados. Cuestiones técnicas aparte, en este nivel de evaluación es muy importante hacer una adecuada comunicación y procurar el compromiso de los mandos medios y los propios participantes.

Por último, la evaluación del impacto pretende averiguar cuál es la repercusión de la formación en la empresa. Sin duda éste es el nivel evaluativo más difícil de alcanzar. En una primera instancia cabe hacer un análisis costes-beneficio, cuya finalidad última sería la de cuantificar el retorno sobre la inversión en formación. En cambio, **no todos los resultados de la formación pueden ser transformados en pesetas**, motivo por el cual el análisis anterior es insuficiente para determinar el verdadero impacto de la formación. De manera complementaria puede hacerse un análisis **costes-eficacia** donde los costes no se comparan con indicadores monetarios. En cuyo caso podemos servirnos de criterios duros como unidades de tiempo, medidas de producción, unidades de desperdicio..., pero también de indicadores blandos como pueden ser los relativos a la satisfacción del cliente, el clima laboral, el cambio cultural, los beneficios para la sociedad, etc.

Planteado el modelo anterior podemos observar que los dos primeros niveles se centran en la repercusión de la formación en la persona, mientras que los niveles segundo y tercero lo hacen en la organización. Una visión integral de la evaluación implicaría la **elección de indicadores centrados en el individuo tanto como en la organización** (RAMÍREZ, 1995). Adicionalmente, los criterios elegidos pueden adoptar formas de expresión más o menos informativas, pero en cualquier caso deberán cumplir una serie de requisitos o garantías como ser relevantes, asépticos, fiables, etc.

Establecidos los indicadores y elaborados los instrumentos de recogida de información pertinentes (entrevista, observación, cuestionarios,...), procede la distribución de los participantes en grupos, la determinación del tratamiento que recibirán (formación o no formación), el establecimiento de los momentos de medida, y finalmente, aquellas comparaciones que con los resultados de cada grupo se llevarán a cabo. Todas estas cuestiones, sobre todo la última, tienen que ver con el **diseño metodológico de la evaluación**. Los diseños de evaluación pueden ser muchos, lo que diferencia a unos de otros es el grado de control que ejercen sobre la situación. A mayor grado de control cabe esperar una menor influencia de factores contaminantes ajenos a la formación y, por tanto, una mayor validez de los resultados hallados. Pero **validez científica y validez práctica no son sinónimos** en el mundo de la empresa. En ningún caso el evaluador debe obsesionarse con las garantías científicas de su diseño pues el asunto prioritario es tomar decisiones con celeridad antes que perderse en la parálisis de un análisis desmedido.

**BIBLIOGRAFÍA**

- KIRKPATRICK D.L. «Evaluación del Entrenamiento». En: CRAIG R.L. y BITTEL L.R. *Manual de Entrenamiento y Desarrollo de Personal*. Ed. Diana. México D.F., 1971.
- NEWBY T. «Validating Your Training». *The Kogan Page Practical Trainer Series*. Kogan Page. London. 1992.
- RAMÍREZ DEL RÍO, A. «Valoración Integral de la Formación». *Revista «Estudios Financieros» de Trabajo, Seguridad Social y Recursos Humanos del Centro de Estudios Financieros*. Núm. 151. Págs. 92-136. 1995.
- RANDALL L.K. «Evaluation: A Training Dilemma». *Journal of American Society of Training Directors*. Núm. 14. Págs. 29-35. 1970.