

IMPLICACIONES DE LA EVALUACIÓN DE IMPACTO: UNA EXPERIENCIA EN UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DE FORMADORES

Impact evaluation implications: an experience of a training of trainers program

JOSÉ TEJADA FERNÁNDEZ (DIR.), ELENA FERRÁNDEZ LAFUENTE,
PEDRO JURADO DE LOS SANTOS, ÓSCAR MAS TORELLÓ,
ANTONIO NAVÍO GÁMEZ y CARMEN RUIZ BUENO

Grupo CIFO'

Universitat Autònoma de Barcelona

El presente artículo centra la atención en la evaluación de impacto de la formación y sus implicaciones. Se parte de una conceptualización de la misma, considerando igualmente sus dimensiones e indicadores, así como los problemas más evidentes en su proceso.

Todo ello se estudia a la luz de una experiencia de formación de formadores, donde se analiza el impacto de un programa de formación, implicando a distintos actores, distintas estrategias e instrumentos de recogida de información, para llegar a presentar unos resultados relativos al efecto de dicha acción formativa en los diferentes contextos y niveles institucionales.

Las conclusiones se presentan en torno a tres ejes como son la efectividad de la formación realizada, la valoración de la transferencia producida y, por último, las expectativas de futuro sobre dicho efecto.

Palabras clave: *Evaluación de impacto, Efectividad, Transferencia, Aplicabilidad, Formación de formadores, Desarrollo profesional, Desarrollo institucional.*

Introducción

La creciente competencia en el mercado laboral ha llevado a las empresas a una necesidad constante de puesta al día, así como a una mejora de sus productos y servicios. Estas circunstancias, junto con el cambio constante que está viviendo nuestra sociedad, están produciendo un doble efecto: a) para las empresas preparadas

supone una gran oportunidad, b) para aquellas que no lo están resulta una amenaza. Sea por una cosa o por otra, la formación es el camino para fortalecer a la organización.

Es por ello que la formación en la empresa se plantea como una de las más importantes estrategias de desarrollo de recursos humanos. Es un factor de excelencia y clave para el éxito

(Pineda, 2000). Vista la exigencia de «adaptarse» constantemente a los cambios, en los últimos tiempos se ha dado un incremento en el ámbito de la formación en la empresa, sin embargo no se ha prestado atención en la importancia para garantizar la calidad de la misma, es decir, en la evaluación de la formación.

Para alcanzar la calidad de dicha evaluación se debe perseguir una formación pertinente (o lo que es lo mismo, adaptada a las necesidades existentes en los individuos y en la organización), con un desarrollo adecuado (en consonancia tanto con el contexto, los actores y destinatarios de la misma), a la vez que sea efectiva, eficaz, eficiente y rentable (consecución de los objetivos previstos en el plan de formación).

Con todo, la evaluación es una de las funciones menos desarrolladas y que presenta más deficiencias en las organizaciones. Esto no significa que las organizaciones no evalúen la formación, pues si lo hacen, el problema está en cómo lo hacen y para qué. La mayoría evalúan la formación dirigida fundamentalmente a (Pineda, 2000):

- Logro de objetivos (87% de las organizaciones).
- Satisfacción de los participantes (100% de las organizaciones).
- Transferencia de la formación al puesto de trabajo (62% de las organizaciones).

Así, mientras que la satisfacción de los participantes se evalúa en todas las organizaciones y se aplica a todas las acciones formativas, la evaluación del impacto se da sólo en un tercio de las organizaciones y en menos de una cuarta parte de la formación que se realiza. Además, plantearse la evaluación de impacto manifiesta una cierta preocupación por los efectos de la formación y su consecuente transformación en las organizaciones.

La paradoja es que esta deficitaria situación choca con el hecho que la evaluación de impacto es

uno de los niveles de evaluación que, actualmente, las organizaciones consideran más importante y necesaria.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, la evaluación de impacto nos remite a la actuación personal, profesional o institucional de los participantes en contextos específicos, fuera ya del programa desarrollado. Es, pues, en ese contexto de actuación, donde hay que hacer hincapié verificando si se han satisfecho las necesidades articuladoras del programa, si se produce transferencia de lo aprendido, si se producen cambios significativos en la actuación personal o profesional de los destinatarios y no destinatarios de la formación. Si no es así habrá que verificar la razón de ello e indagar en las problemáticas, causas u obstáculos que lo impiden y explican.

Desde estas consideraciones, en este artículo pretendemos mostrar algunos de los resultados de una evaluación de impacto realizada en el Máster de Formación de Formadores de la Fundación Laboral de la Construcción, teniendo como objetivos específicos los referidos a:

- Verificar la aplicabilidad de la formación recibida y cambios producidos
- Analizar las problemáticas producidas en el proceso de transferencia de los resultados.

Con todo, hay que ser cautos de salida y advertir que toda evaluación de impacto se produce en momentos puntuales. Es decir, no todos los cambios asociados a la formación realizada se producen de manera automática o inmediata, algunos necesitan más tiempo, otros dependen de factores tanto internos como externos, etc. En cualquier caso, estamos ante una aproximación momentánea en la evaluación de impacto, que necesita igualmente otros momentos de réplica para la corroboración definitiva.

Un aspecto diferencial en la aplicación-ajuste que realizamos en esta experiencia de evaluación de impacto en la formación de formadores

es que no se considera la evaluación de la eficiencia, todo lo relativo a costes-beneficios. No es que descartemos tal evaluación sino que en nuestro caso desborda el planteamiento inicial que se centra especialmente en la efectividad del Programa de Formación de Formadores. Aplazamos a otro momento esta preocupación.

Acerca de la evaluación de impacto

La mayoría de las empresas tienen establecido algún tipo de acción formativa dirigida a los trabajadores. Sin embargo, una vez establecida la planificación formativa, nace una nueva preocupación: ¿cuáles son los efectos que la formación produce en la organización? La *evaluación de impacto* intenta dar respuesta a esta cuestión.

Es por ello que este trabajo centra su atención en averiguar las mejoras conseguidas en una organización una vez transcurrido un tiempo después de finalizar la acción formativa. O lo que es lo mismo, en qué medida los aprendizajes adquiridos en las acciones formativas han servido para mejorar el desempeño del propio puesto de trabajo y una mejora en los servicios de la organización y, por tanto, el desarrollo organizacional.

Así pues, la evaluación de impacto hace referencia a los efectos externos de la formación, y por tanto, a los cambios producidos en el puesto de trabajo y en la organización como consecuencia de la acción formativa.

Antes de adentrarnos en el tema que nos ocupa, es preciso contextualizar qué entendemos por evaluación y cuál es su proceso. En consonancia con Tejada (1997), entendemos la evaluación como un *proceso sistemático de recogida de información que implica un juicio de valor orientado a la toma de decisiones*.

Por lo que al proceso de evaluación de acciones formativas se refiere, y para no extendernos en demasía, sólo apuntar que dicho proceso cuenta con tres finalidades esenciales:

1. *diagnóstica* (o de entrada): nos permite conocer la realidad donde se desarrollará el proceso de enseñanza-aprendizaje, las características del contexto y las necesidades formativas de los destinatarios;
2. *formativa* (o de proceso): permite valorar una acción educativa durante su desarrollo en un contexto determinado, con el propósito de mejorar esta acción durante el transcurso de la acción formativa;
3. *sumativa* (o de productos): permite conocer si los objetivos se han conseguido o no los cambios producidos, verificar la valía del programa, tomar decisiones sobre la certificación de los participantes o el rechazo o aceptación del programa.

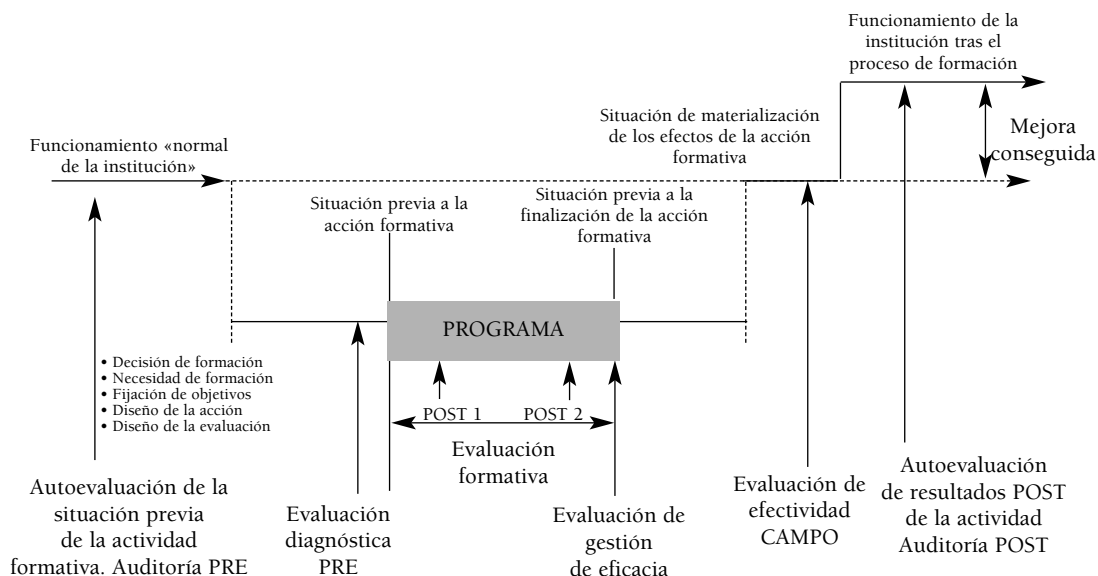
Todo este proceso evaluador se hace al terminar el programa de formación, sin dejar pasar mucho tiempo. Parece lógico pensar que las opiniones, los pensamientos y valoraciones inmediatas de los participantes podrían estar condicionadas por aspectos afectivos, por situaciones grupales o cualquier otro posible error de sesgo. Es por ello que todavía no habríamos finalizado el proceso evaluativo. Para eliminar los posibles errores pensamos en una cuarta finalidad, en la *evaluación de impacto*.

En el siguiente ideograma se muestra el esquema básico de las implicaciones del proceso de evaluación de programas de formación, el cual es a su vez nuestro marco de referencia para plantearnos el momento evaluativo en el que pretendemos hacer hincapié.

Desde otra perspectiva que nos lleva a la misma lógica, podríamos hacer referencia a los elementos que se persiguen bajo la terminología del análisis de sistemas. Éstos hacen referencia a:

- Los *inputs*, es decir, recursos, alumnos, profesorado, equipos...
- Los *throughputs*, es decir, el proceso de desarrollo de la acción formativa.
- Los *outputs*, o lo que es lo mismo, el producto final que se persigue con la acción

GRÁFICO1. Esquema básico de las implicaciones del proceso de evaluación de un programa de formación (en Tejada 2007, a partir de Santos Díez, 1992)



formativa (adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas).

- Los *outcomes*, es decir, los resultados, los efectos producidos en los participantes y en el desempeño de su trabajo, así como en la organización en su conjunto, después de la realización de la acción formativa.

Desde una u otra lógica, en el gráfico 2 se plasma el momento evaluativo al que deseamos hacer referencia.

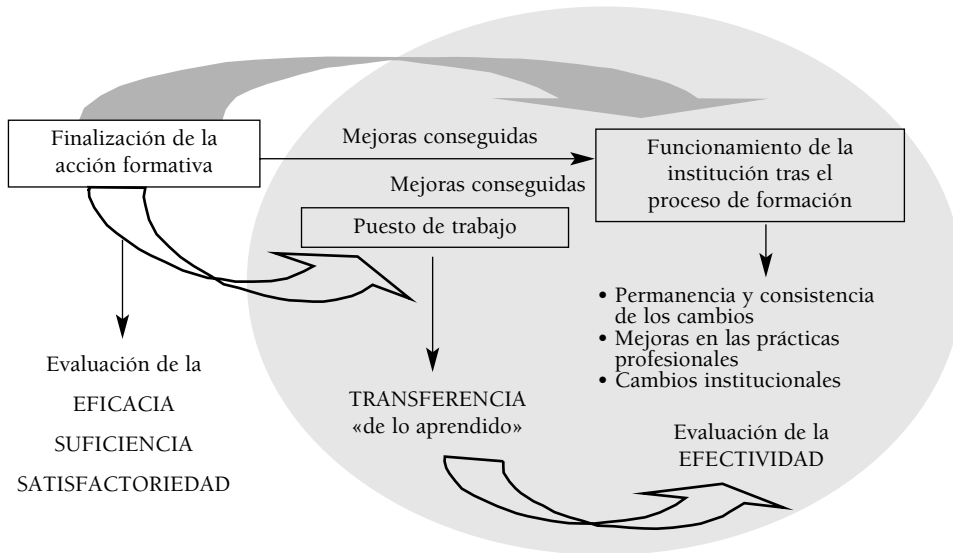
La evaluación de impacto opera una vez transcurrido un tiempo después de la acción formativa, con el propósito de verificar la permanencia y consistencia de los cambios producidos en los sujetos, la mejora de las prácticas profesionales, los cambios institucionales... según las metas del plan de formación. Esta evaluación nos permitirá concluir sobre la eficacia, eficiencia, comprensividad, validez y utilidad del programa, así como sobre su rentabilidad profesional y social. Es por todo ello que en la evaluación de impacto hace-

mos referencia a dos niveles de análisis: desde los individuos (aprendizaje y transferencia de lo aprendido al puesto de trabajo), y desde la organización (impacto sobre la organización y rentabilidad de la formación para la organización —Pineda, 2002—).

Con todo lo dicho hasta el momento, podemos definir la evaluación de impacto como *un proceso orientado a medir los resultados generados (cambios y causas) por las acciones formativas desarrolladas en el escenario socioprofesional originario de las mismas al cabo del tiempo* (Tejada et al., 2006). Su objetivo es medir los resultados transcurrido un tiempo después de la ejecución de los planes de formación y estudiar el grado de realización alcanzado.

Por ello, la evaluación de impacto, más que analizar la satisfacción y los aprendizajes conseguidos, analiza los efectos que las acciones formativas han producido en los puestos de trabajo y en la organización. Así, al proporcionarnos

GRÁFICO 2. La evaluación de impacto



información sobre los cambios conductuales y organizativos, sobre las causas que los han provocado y sobre los factores que los favorecen o dificultan, la evaluación de impacto será un proceso clave para programar nuevas acciones formativas o incluso convertirse en un factor de detección de necesidades o de evaluación diagnóstica.

De alguna forma, también estamos apuntando más allá de la verificación de los cambios de conducta en el puesto de trabajo o el análisis de los resultados para la organización, por cuanto indagamos sobre sus causas y antecedentes de la propia acción formativa. La evaluación de impacto de esta manera, pues, se convierte igualmente en una estrategia de la propia evaluación de la acción formativa más allá del momento y el espacio de la misma, por cuanto viene a significar también la pertinencia e idoneidad de la evaluación diagnóstica, su ajuste a necesidades, el dispositivo inicial de la formación; lo mismo puede indicarnos sobre la evaluación formativa o procesual y otro tanto sobre la final. Si hablamos con propiedad de obstáculos, causas, facilitadores, resistencias, etc.

de la evaluación de impacto, resulta ineludible reparar en el resto de momentos y dimensiones evaluativas antecesoras de esta tipología de evaluación dentro del proceso de evaluación de la formación de programas y acciones formativas.

Esta consideración no es nueva. Muchos de los modelos de evaluación de impacto así lo contemplan (Tejada, 1997; Cabrera, 2000; Pineda, 2000; Peiró, 2001; Abdala, 2001; Biencinto y Carballo, 2004; etcétera).

Dimensiones e indicadores

Podemos definir las grandes dimensiones que explican en impacto de la formación en torno a (Biencinto y Carballo, 2004):

- *Satisfacción*: índice de calidad del programa y correcto funcionamiento del mismo.
- *Valor añadido*: incremento de conocimientos tras haber participado en un programa de formación y su posterior transferencia al puesto de trabajo.

- *Mejora del estatus profesional*: incremento de las competencias profesionales.
- *Mejora organizacional*: incremento de las competencias institucionales.

Aun así, la evaluación es una de las funciones menos desarrolladas y que presenta más deficiencias en las organizaciones. ¿Por qué? Mientras que la satisfacción de los participantes se evalúa en todas las organizaciones, la evaluación de impacto no corre la misma suerte. Tradicionalmente, la evaluación de impacto se ha reducido a una orientación economicista y muy centrada en los resultados. Es por ello que para dejar esta visión (sin negarla) y realizar una evolución de impacto desde una perspectiva pedagógica y para cerciorarnos del alcance del cambio institucional producido nos basamos en los criterios de *efectividad* (toda actividad a desarrollar tiene un punto máximo de calidad de acuerdo con la propia esencia de la actividad) y de *aplicabilidad* (grado en que los participantes de la acción formativa transfieren los conocimientos y habilidades adquiridas al puesto de trabajo) (Ferrández, 2002).

Así, tomado como referente estos criterios, estamos prestando atención en medir la cantidad de aprendizaje que está siendo utilizado en el puesto de trabajo y no, como hacen la mayoría de los programas, medir la cantidad de aprendizaje adquirido al término del curso. Estamos haciendo referencia, pues, a los efectos de la formación. Para tal efecto, deberemos tener en cuenta indicadores tales como:

El logro de la finalidad esperada.

- Valoración de la mejora en relación a:
 - Calidad en el puesto de trabajo.
 - Eficiencia en el trabajo realizado.
 - Motivación hacia el trabajo.
 - Clima laboral.
 - Responsabilidad-autonomía en el puesto de trabajo.
 - Nivel de conocimientos y habilidades.

- Cambios producidos como consecuencia de los aprendizajes adquiridos:

- A nivel personal.
- A nivel social.
- A nivel institucional.

De este modo, este nivel de evaluación ofrece al programa la oportunidad de demostrar su valía a la organización. Por consiguiente, el criterio de aplicabilidad tratará de verificar la aplicación de los aprendizajes adquiridos en la acción formativa al puesto de trabajo. Asimismo, en este nivel se está haciendo referencia a la *transferencia* del aprendizaje al puesto de trabajo, es decir, cómo los participantes en la formación ponen en práctica los aprendizajes. Dicho de otro modo, el propósito de la transferencia del aprendizaje es medir el grado de aplicación de las nuevas habilidades y conocimientos adquiridos al puesto de trabajo.

Es, además, en este momento donde se pone de relieve la necesidad de que los programas de formación se ajusten a las necesidades específicas de cada puesto de trabajo. Un análisis del puesto de trabajo es una manera de hacerlo. En este sentido, se trata de realizar una descripción detallada de las tareas y responsabilidades de cada puesto. Una vez las funciones han quedado relacionadas, pueden ser deducidos los conocimientos, habilidades y actitudes requeridas.

Así, teniendo presente todo lo dicho hasta el momento, podemos establecer los siguientes niveles en la evaluación de impacto. Cabe tener en cuenta que partimos de un momento evaluativo posterior a la finalización del programa de formación, por lo que damos por supuestas las finalidades anteriores, es decir, la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa y la evaluación sumativa, con todo lo que éstas conllevan (detección de necesidades, ajustes del programa al contexto, mejora de la acción en el transcurso del programa, consecución de objetivos propuestos, certificación...). Los niveles de impacto a los que hacemos referencia son:

1. *Satisfacción de los participantes*: apreciar el grado de agrado de los participantes ante la formación recibida, es decir, en qué medida les ha gustado y cómo consideran que dicha formación puede resultarles de utilidad en el desempeño de su trabajo.
2. *Grado de aprendizaje logrado*: verificar si se han alcanzado los objetivos marcados en la acción formativa, es decir, si las personas que han asistido al curso han integrado los conocimientos y habilidades que se pretendían.
3. *Transferencia al puesto de trabajo*: valorar la puesta en práctica de los conocimientos y habilidades desarrolladas en una acción formativa, es decir, evaluar cómo los participantes ponen en práctica los aprendizajes ya no en el aula, sino en el puesto de trabajo.
4. *Verificar el impacto de la formación en el puesto de trabajo y en la organización*: una vez los participantes ponen en práctica las nuevas formas de proceder en su puesto de trabajo (transferencia) cuantificar qué incidencias han tenido esas nuevas competencias en su trabajo y cómo han contribuido a que la organización mejore sus servicios. Se están midiendo los efectos de la formación.
5. *Rentabilidad de la formación*: este último nivel quizá se nos escape a los efectos que pretendemos con este trabajo. Simplemente, apuntar que consiste en calcular el beneficio que le supone a la organización dar formación a sus empleados.

Problemáticas de la evaluación de impacto

El proceso para la evaluación de impacto es costoso e implica una inversión importante en tiempo, puesto que los efectos no se verán inmediatamente después de finalizar la acción formativa, es por ello que pueden surgir resistencias que pueden obstaculizar su puesta en práctica.

Hay muchos factores en el entorno de trabajo que pueden afectar, directa o indirectamente, a la calidad de los servicios e influir en la capacidad para aplicar los nuevos conocimientos y habilidades adquiridas por los trabajadores a los servicios que ofrecen (Sullivan, 2002).

Históricamente, las situaciones de formación raramente resolvían los problemas en el puesto de trabajo causados por otros factores que no fueron los relacionados con la falta de conocimientos y habilidades. En algunas situaciones, los participantes adquieren los conocimientos y habilidades durante la formación sólo para ratificar que no son apoyados en el uso de la nueva información adquirida en el entorno laboral. Por ello, es de vital importancia que una vez se esté de acuerdo en invertir en formación, se esté seguro de que los participantes tengan soporte en su trabajo por parte de la organización, de su entorno laboral, sus supervisores o superiores y sus compañeros de trabajo.

Muchos formadores han sentido frustración después de realizar el diseño y desarrollo de la formación al descubrir que los trabajadores no aplican los conocimientos adquiridos al puesto de trabajo como se esperaba, ¿por qué? Un factor fundamental es que una vez la organización esté dispuesta a invertir en formación, se esté seguro de que los participantes tengan soporte en su trabajo por parte de la organización, de su entorno laboral, sus superiores inmediatos y sus compañeros de trabajo.

En la tabla siguiente se muestran algunas de las resistencias que pueden surgir en el momento de aplicar los conocimientos y habilidades adquiridas al puesto de trabajo (Ferrández, 2006).

Las organizaciones, que entienden la formación como una inversión, consideran la evaluación de impacto como un algo fundamental ya que permite mostrar los resultados que la inversión realizada ha generado, tanto a nivel cualitativo como económico. A pesar de ello, son muy

TABLA 1. Resistencias y estrategias en la transferencia de la formación (Ferrández, 2006)

Resistencias	Facilitadores
Falta de medios para poner en práctica las habilidades adquiridas	Crear las condiciones y disponer de los medios técnicos para poner en práctica las nuevas habilidades
La exigencia del trabajo diario hace que rápidamente se caiga en los mismos hábitos	Dejar tiempo para que el trabajador desarrolle las nuevas formas de trabajo creando las oportunidades necesarias
El trabajador no entiende ni comparte por qué debe realizar la formación: rechaza todo el aprendizaje y no piensa en mejorar el desempeño en el puesto de trabajo	Implicar al trabajador en la formación: <ul style="list-style-type: none"> • Saber por qué hace la formación • Saber exactamente qué se espera de ellos • Saber qué puede conllevar todo ello al desarrollo profesional y a la mejora de la organización
Los compañeros boicotean las nuevas iniciativas Presión grupal Asumir rápidamente nuevas habilidades Se exige al trabajador nuevos comportamientos y distintos a los que se exigen al resto de sus compañeros	Armonizar el proceso de adquisición de las nuevas competencias: los nuevos métodos sean aplicados a toda la organización (implementación)
Poca cultura organizativa	Tienen un superior que les apoya (apoyo institucional) Éste debe ser capaz de crear un buen clima de trabajo
Carencia de reforzamiento en el puesto de trabajo	Tener incentivos para superarse.
Dificultades en el contexto de trabajo	Tienen mejores conocimientos y habilidades para hacer su trabajo
Percepción de que las nuevas competencias no son aplicables	Recibir <i>feedback</i> sobre cómo lo están haciendo

pocas las organizaciones que evalúan el impacto de la formación, dadas las dificultades, tanto técnico-metodológicas como socioinstitucionales que conlleva. Las dificultades más relevantes son:

- Dificultades de medida.
- Falta de recursos.
- Falta de preparación de los profesionales de la formación continua.
- Existencia de un clima humano contrario a la innovación-evaluación.
- Falta de apoyo de los órganos directivos.

Estas dificultades pueden superarse mediante un plan de evaluación de formación y responsabilizando de su diseño y su aplicación a profesionales competentes en temas pedagógicos. Ésta sería una estrategia global que supone un

cambio radical de visión de la formación y su evaluación en la mayoría de las organizaciones.

La evaluación de impacto en el Máster de Formación de Formadores

Como ya planteamos con anterioridad, nos ubicamos en un modelo de evaluación de programas de carácter integrador (Tejada, 1991 y 1997) que nos obliga dentro de los planteamientos de investigación evaluativa a precisar de salida algunos de sus elementos más significativos.

Este posicionamiento, pues, nos obliga a fijar con precisión los objetos, finalidades y criterios de evaluación, a la par que hemos de resolver el abordaje metodológico de dicha evaluación.

Partimos de un planteamiento metodológico abierto, cualitativo y hasta cierto punto emergente en función de la relación que vamos a mantener con nuestro objeto evaluativo.

Objeto y finalidades evaluativas

Las características del objeto a evaluar (Máster de Formación de Formadores), en lo que afecta a la duración temporal (dos años), a su extensión geográfica (territorio nacional), aconsejó la configuración de un equipo de evaluación en estrecha conexión con el propio equipo de planificación y desarrollo del Plan de Formación (Máster de Formación de Formadores).

Las finalidades y objetivos que se proponen en la evaluación del Máster de Formación son básicamente dos de acuerdo a los dos criterios fundamentales implicados en el proceso de evaluación, aunque para ello igualmente se impliquen otros de diferente naturaleza. Concretamente podemos especificar:

1. *La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje con finalidad sumativa* implica el criterio de *eficacia*; tiene como objetivo *conocer el grado de aprendizaje conseguido por los participantes finalizada la acción formativa*. Implica a su vez tres objetivos instrumentales de la evaluación de la eficacia:

- *Conocer las características del «grupo diana»* para que exista la máxima correspondencia posible entre las necesidades formativas de los alumnos y la acción formativa (finalidad *diagnóstica* con criterio de *pertinencia, actualización, coherencia y aplicabilidad*, entre otros), así como para servir de *referencia y conocer el aprendizaje que ha supuesto la acción formativa para el alumno* (análisis del nivel de entrada en conocimientos, destrezas y actitudes de los alumnos a la acción formativa).
- *Conocer la marcha de la acción formativa para su posible modificación durante*

TABLA 2. Dimensiones evaluativas consideradas

Aspecto sobre el que se decide	Tipo de finalidad de evaluación	Criterios de evaluación	Objetivos de la evaluación	
			Básicos-generales	Instrumentales de la evaluación de eficacia
El proceso de enseñanza aprendizaje	Formativa	Suficiencia Satisfactoriedad Eficacia	• Conocer el grado de aprendizaje conseguido por los alumnos participantes	• Conocer la marcha de la acción formativa para su posible modificación durante la misma
	Sumativa	Eficacia		• Conocer los resultados del programa al final de la acción formativa
La aplicación en el puesto de trabajo de lo aprendido	Aplicativa	Efectividad	• Conocer el grado de aplicación de lo aprendido en el puesto de trabajo	• Conocer los cambios y su razón en el escenario laboral • Conocer la mejora personal e institucional

el proceso formativo. Finalidad *formativa* con criterios de *suficiencia, satisfactoriedad y eficacia*.

- *Conocer los resultados inmediatos o directos de la acción formativa*, al final del proceso de formación. Finalidad *sumativa* con criterio de *eficacia*.

2. *La evaluación del grado de aplicación en el puesto de trabajo* de lo impartido en la acción formativa. Finalidad *aplicativa* (impacto) con criterio de *efectividad*.

No olvidamos que en toda evaluación de impacto hemos de considerar igualmente la *evaluación de los medios y recursos* puestos a disposición del Plan, con finalidad *sumativa* con criterio de *eficiencia*, con el objetivo fundamentalmente de *conocer la adecuación de los medios y recursos empleados y la acción formativa realizada*. Trataría de obtener la información sobre la realidad de lo acaecido a efectos de conseguir realizar el máximo de formación con el mínimo de medios implicados (análisis del coste-beneficio).

Metodología

El rigor de la *investigación evaluativa* nos obliga a precisar de antemano, cuando se analizan y evalúan situaciones concretas, el conjunto de supuestos que subyacen en las actuaciones a emprender.

Desde esta óptica, podemos catalogar metodológicamente nuestro estudio como *descriptivo-interpretativo*, a la vez que exige, desde la categoría del objeto, una *evaluación de impacto*, un *estudio de casos* (Stake, 1998; Mateo, 1999), combinándose lo cuantitativo y lo cualitativo.

Queremos destacar, con carácter general, el hecho de partir de un estudio descriptivo a partir de los datos derivados del uso fundamentalmente del cuestionario, que complementaremos con el grupo de discusión y la entrevista.

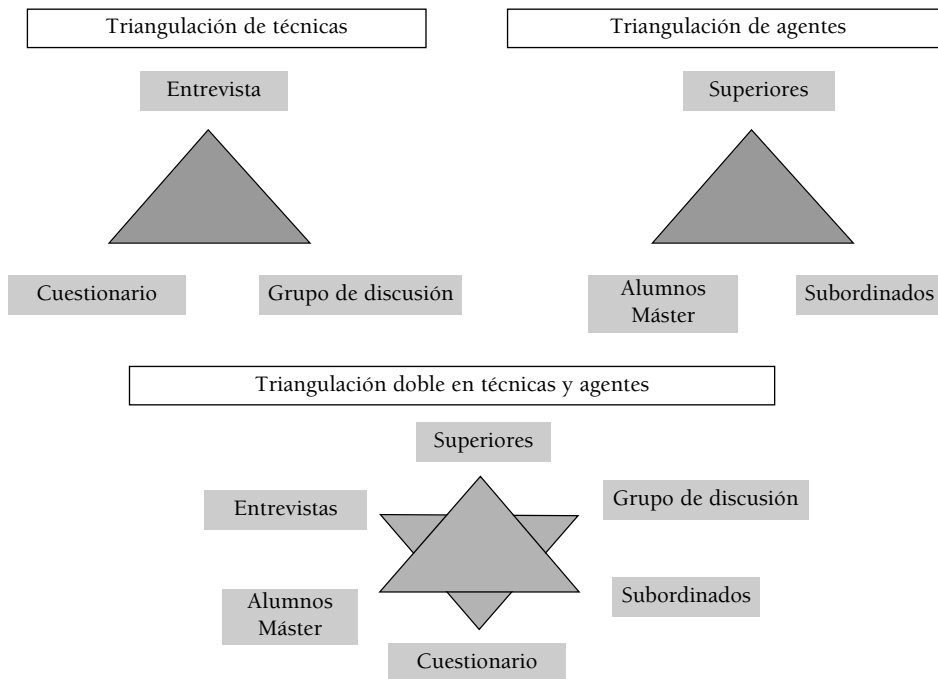
Este acercamiento nos permite explorar e inferir, desde el entorno de las variables implicadas entre sí, en consecuencia directa con el principio de triangulación de instrumentos y fuentes de información.

Este término ha venido a constituirse como una estrategia imprescindible en todas las investigaciones cualitativas hasta llegar a considerarse en una especie de elemento integrador tanto procedimental en la recogida de datos como un indicador de calidad de dichas investigaciones, ya que incide tanto en el diseño de la investigación, como en la selección y aplicación de instrumentos, en el análisis de los datos, en la reflexión y hasta en la elaboración del informe. Viene a ser un eje transversal que garantiza tanto la validez, como la fiabilidad, la veracidad, la presencia de discrepancias, la autenticidad, la transparencia, la contrastación, la credibilidad, etc. que otorga confianza tanto sobre las estrategias metodológicas como sobre la bondad de los hallazgos.

La triangulación está caracterizada por ser una aproximación de múltiples métodos para conocer datos sobre un problema en oposición a realizar una sola. Con esta denominación, «triangulación metodológica», se integra la triangulación de escenarios, de investigadores, de niveles (Cohen, Manion y Morrison, 2000).

El hecho de recoger distinta información procedente de diferentes fuentes (documentos, observaciones, notas de campo, entrevistas, etc.) que pueden manifestar puntos de vista diferentes es también un aliciente y una obligación ética. En esta tesitura el investigador no tiene más remedio que profundizar en los datos contrastando la fidelidad (coherencia de los mismos, o buscando una evidente contradicción). No en todos los momentos de la investigación es necesario realizar procesos de triangulación ni con el mismo enfoque. Determinadas circunstancias o momento aconsejan una u otra posibilidad.

GRÁFICO 3. Posibilidades de triangulación



Población y muestra

La población, objeto de estudio, queda definida por el conjunto de personas de la Fundación Laboral de la Construcción que realizaron la acción formativa del Máster de Formación de Formadores (1ª promoción), sus superiores (directivos-gerentes) y sus iguales y subordinados.

Aunque se ha tomado la opción de identificar la unidad muestral a partir de la inscripción en el máster, por tanto, todos los alumnos que han realizado dicha actividad; de cara al estudio de casos la unidad muestral será el Consejo Territorial de referencia de dicho participante en el que se incluye sus superiores jerárquicos (gerente) y todo el conjunto de iguales y subordinados.

Debemos indicar en todo caso que en este tipo de estudios de casos, por razón de su propia

procedencia, el muestreo es prefijado, viene definido de antemano. Este tipo de estudios muestrales intencionales no se rigen por las leyes de la probabilidad, ni siguen reglas establecidas, ni se decide de antemano el tamaño de la muestra, ya que no es una cuestión de criterio numérico, sino que se persigue una significatividad cualitativa. En estos casos, el evaluador decide el criterio de elección tanto del número de la muestra como de los elementos que la integran sobre la base de las necesidades de información, siendo la saturación el criterio que ha de decidir el considerar que ya existe suficiente información, y por tanto no es necesario incrementar la muestra.

El siguiente paso, una vez definida la población objeto de estudio, sería establecer la muestra que habría de implicarse en el estudio. En aras a una mayor representación de las características

diferenciales de los diversos Consejos Territoriales, se decide realizar una extracción aleatoria simple de centros, que implicando al 50% de los mismos, garanticen dicho hecho diferencial interconsejos. Dentro de los mismos se considera que cinco sujetos del grupo de los iguales-subordinados pueden ser suficientemente representativos del conjunto en nuestra evaluación de impacto de cara a aplicación de los diferentes cuestionarios.

Si tenemos presente el conjunto de variables presentadas como criterio selectivo para extracción de los implicados, la muestra invitada y real quedaría como sigue:

Instrumentalización

Dadas las características ya apuntadas de nuestro estudio de *evaluación de impacto*, desde la lógica de la triangulación, se ha valorado la multiinstrumentación como la estrategia más idónea a tal fin. Desde esta lógica se han valorado *los cuestionarios, la entrevista y el grupo de discusión* como los instrumentos más eficaces y operativos para obtener la información necesaria y dar respuesta a cada uno de los interrogantes derivados de los objetivos generales.

Dados los límites de este trabajo, omitimos mayor especificación en relación a los indicadores tanto de los cuestionarios como de los

guiones de entrevista y grupos de discusión diferenciales para participantes, superiores y subordinados. De la misma forma, obviamos todo el proceso de construcción y validación de los mismos.

Algunos resultados

Caracterización de la muestra

Participantes-alumnos

La edad media de la muestra es de 37 años (con una desviación de 8,9). Este resultado nos indica que estamos ante una muestra relativamente joven desde el punto de vista profesional. Ello a su vez es indicador de su motivación, expectativas y carrera profesional como posteriormente verificaremos en algunas valoraciones particularmente.

El género se distribuye de forma muy similar en un 54,5% masculino y 45,5% femenino.

Un 72,2% de la muestra posee una titulación máxima de licenciatura, ingeniería superior o Arquitectura.

A modo de síntesis, en relación con la experiencia profesional, la media de la muestra está

TABLA 3. Muestra implicada en la evaluación de impacto

Sujetos implicados	Población	Muestra invitada	Muestra real		
			Cuestionarios	Entrevistas	Grupo discusión
Alumnos Máster	14	12	11		Si
Gerentes	17	12	12	3	Si
Iguales	50	30	32		Si
Subordinados (6 centros)					
Total	81	54	51	3	2

en 7,5 años de antigüedad y los años en el cargo que ocupan en la actualidad está en 6,7 años de media. De estos datos, se puede deducir que la mayor parte de la muestra ocupa el mismo cargo en la actualidad que el que ocupó al entrar a formar parte de la organización.

La muestra ha expresado cuáles son las tres principales razones (por orden de importancia) por las que considera que la formación de formadores le ha sido de utilidad. La primera razón dada en un 45,5% de las respuestas ha sido el *aumento de la calidad en la práctica profesional*. Otras de las razones dadas han sido, en un 18,2%, la posibilidad de mejorar de los conocimientos, así como la integración y sistematización de la información (18,2%) y la posibilidad de intercambiar experiencias (18,2%).

Otros implicados

La muestra se compone de dos *cargos*, el de gerente, que representa el 30% de la muestra, y el de subordinado-colega representando un 70% del total de la muestra.

La media de *edad* de la muestra es de 43 años (con una desviación de 9,4). Al igual que la muestra de alumnos participantes, podemos considerar que estamos ante un colectivo medio-joven desde el punto de vista del desarrollo socioprofesional.

El *género* se distribuye en un 28,9% de mujeres frente a un 71,1% de hombres. La diferencia entre cargos se aprecia en el gráfico siguiente. En este sentido, se debe tener en cuenta que los porcentajes de género según el cargo se muestran en proporción a el 28,9% de mujeres (de las que el 27,3% son gerentes y el 72,7% son subordinados-colegas), y al 71,1% de hombres (de los que el 29,6% son gerentes y el 70,4% subordinados-colegas). Esta distribución puede considerarse normal según los referentes sociológicos del contexto.

En cuanto a los *estudios* de la muestra, destacamos que el 58,3% de los gerentes que respondieron al cuestionario tienen estudios superiores de licenciatura. En el resto de los casos el porcentaje se distribuye de manera similar. En lo referente a los subordinados-colegas destacar que el 29,6 de la muestra tiene estudios secundarios de formación profesional. No hay que olvidar que en este segundo caso, los subordinados son profesores con o sin titulación.

En lo referente a la antigüedad en la Fundación Laboral de la Construcción los gerentes tienen una media de ocho años frente a seis años de los subordinados-colegas. Por lo que a los años en el cargo actual se refiere, no existe diferencia entre los cargos, puesto que en los dos casos llevan trabajando el cargo que ocupan en la actualidad una media de seis años.

Valoración del impacto de la formación (participantes-alumnos)

Tal y como se observa en la tabla anterior, conformadas a partir de los datos directos obtenidos a través de los cuestionarios, los participantes en la formación expresan una *valoración positiva* (por encima de la media teórica) en la gran mayoría de ítems en relación a la formación de formadores.

Sin embargo, cabe destacar alguno de ellos:

- Principalmente el que hace referencia al *conocimiento de otras realidades y experiencias profesionales* (con una media de 4,64). Se puede relacionar este dato con el hecho de que durante la formación de formadores han convivido realidades de las distintas Comisiones Territoriales, incrementando por tanto el conocimiento mutuo. Recordemos que el aspecto más valorado de la formación por parte de los participantes ha sido el conocimiento de otras realidades y experiencias profesionales. No debemos olvidar que el intercambio de experiencias

TABLA 4. Valoración de la formación de formadores recibida

Ítems	Media	Desviación
1. Estoy aplicando en la actualidad los aprendizajes del curso	4	,751
2. Mi actividad profesional ha mejorado por la asistencia al curso	3,82	,701
3. Necesitaría profundizar más para poder aplicar los conocimientos del curso	3,09	1,009
4. El curso ha aumentado mi capacidad de trabajo	3,73	1,214
5. El curso me ha servido para integrarme en los objetivos y necesidades de la institución	3,45	,603
6. Noto que lo más rentable para mi práctica profesional ha sido el intercambio de experiencias con otros asistentes al curso	3,82	,505
7. El curso me ha permitido conocer otras realidades y experiencias profesionales	4,64	,809
8. El curso me ha permitido promocionarme	1,64	,982
9. El curso me ha permitido ser más consciente de mis lagunas y posibilidades en mi práctica profesional	4,18	,775
10. La formación recibida me permite ser más competente en mi práctica profesional	4	1,120
11. Mi contexto de trabajo favorece la aplicación de los aprendizajes del curso	3,36	1,104
12. Es difícil trasvasar la información recibida en la práctica profesional	2,27	1,009
13. Mi actividad profesional necesita de formación continuada en la línea de la recibida en el curso	3,73	1,027
14. El curso deberían realizarlo el resto de mis compañeros de trabajo	3,36	,831
15. Los cursos sirven para mejorar la calidad del trabajo	4,09	1,079
16. Los cursos sirven para promocionar	2,18	1
17. Sería conveniente que los cursos continuarán bajo el sistema de educación a distancia	3	1,036
18. Son preferibles las prácticas en situaciones reales a las del aula	3,45	,701
19. Sería conveniente que se entregara al término del curso material impreso para continuar estudiando	3,91	1,044
20. Los materiales impresos entregados en el curso tienen vigencia en mi práctica	3,91	1,168
21. Los objetivos del curso respondían a las necesidades laborales de mi práctica	3,82	,809
22. Los profesores ayudaron a la mejor comprensión de los contenidos del curso	4,36	,786
23. La evaluación del curso estuvo de acuerdo con los objetivos del mismo	4,27	,831
24. El curso respondió plenamente a mis expectativas	4,09	1,287
25. Debería darse más orientación en los cursos acerca del mundo profesional que nos compete	4,10	,505
26. Mantengo contactos con compañeros del curso	4,36	,647
27. He animado a otros compañeros a realizar el curso	4,27	1,348
28. Mis lecturas profesionales se han ampliado a raíz del curso	3,73	,874
29. La aplicación de los aprendizajes del curso ha cambiado positivamente las actitudes de mi jefe (superior) hacia mí	2,18	1
30. La aplicación de los aprendizajes del curso ha cambiado positivamente las actitudes de mis compañeros	2,91	,701

con otros compañeros, en su momento, ha sido valorado como una de las tres principales razones por las que los participantes han considerado útil la formación. Este aspecto se puede relacionar con otro de los más valorados ya que los participantes siguen manteniendo contacto con otros compañeros del curso.

- Todo lo relacionado con el curso en sí ha sido valorado muy positivamente (ítems 19 al 23): *los objetivos, los contenidos, la evaluación, el profesorado...*
- Tanto es así que el curso ha permitido que los participantes sean conscientes de sus lagunas y por lo tanto de sus posibilidades en su práctica profesional (ítem 9), por lo que han expresado con una media de 4,09 que el Máster de Formación de Formadores les ha servido para *mejorar la calidad del trabajo* (ítem 15).
- Presentan una buena valoración de la nueva competencia profesional y de la aplicación de la formación en su práctica profesional (ítems 1 y 10).

Vistos estos puntos, es conveniente resaltar aquellos ítems en los que las puntuaciones expresadas por los participantes han sido valoradas por debajo de la media teórica, pues de hecho son los aspectos a los que se le puede sacar mayor jugo ya que son los que se deberán mejorar y buscar respuestas y soluciones para poder solventarlos.

Así pues, los participantes expresan una *valoración negativa*, fundamentalmente:

- En aquellos aspectos relacionados con la *promoción* (ítems 8 y 16) y con la posibilidad de *transferir la información recibida* en la práctica profesional (ítem 12).
- Concretamente, en el ítem que hacía referencia a la aplicación de los aprendizajes adquiridos en el curso en el propio contexto de trabajo (ítem 11) la media se asoma tímidamente por encima de 3 (concretamente 3,36) y es que según los propios

participantes el contexto condiciona la aplicabilidad de los conocimientos y habilidades adquiridas durante el proceso de formación.

- Muy relacionado con éste último existe un consenso generalizado entre los participantes, y de hecho así lo expresan en el cuestionario, de que la aplicación de los aprendizajes del curso no ha cambiado positivamente la actitud de sus superiores hacia ellos/ellas, pero cómo hacerlo si tienen la sensación de no poder demostrar sus competencias en el puesto de trabajo.

Por otra parte, tenemos todo un conjunto de *valoraciones medias* de la formación recibida. Nos referimos a:

- Necesitaría profundizar más para poder aplicar los conocimientos del curso, el curso lo deberían realizar el resto de mis compañeros de trabajo, sería conveniente que los cursos continuaran bajo la modalidad de formación a distancia, son preferibles las prácticas en situaciones reales a las de aula (ítems 3, 14, 17 y 18 respectivamente).

Valoración del impacto de la formación (otros implicados)

Tal y como se observa en la tabla y gráficas presentadas, la formación de formadores *globalmente está bastante bien valorada por los colectivos* de superiores jerárquicos (gerentes) y subordinados-colegas, puesto que la mayoría de ítems está por encima de la media teórica.

- Podemos encontrar una interpretación a sendos perfiles valorativos a partir de la propia valoración de los ítems 1, 2 y 3; es decir, el alto nivel de *conocimiento de la formación de formadores* que se ha realizado, interés por los contenidos y materiales de formación y el *ajuste de la formación a las necesidades formativas* del propio Consejo Territorial.

TABLA 5. Comparación de la valoración de la formación recibida

Valoración de la formación recibida	Gerente	Subordinados	Significación
1. Conozco el sentido de la formación de formadores que realizaron	4,64	4,29	
2. La formación de formadores respondió a las necesidades detectadas en nuestra Comisión Territorial	3,73	4,12	
3. Me interesé por los contenidos y materiales de la formación hablando con los participantes	4,09	4,13	
4. En la actualidad los participantes están aplicando los contenidos de la formación	3,45	4,36	,002
5. La formación les ha servido para mejorar la calidad del trabajo	3,80	4,07	
6. La formación recibida ha incrementado la motivación ante el trabajo	3,64	3,82	
7. La formación recibida ha mejorado el clima de trabajo en relación con los compañeros	3,30	3,57	
8. La formación recibida aumenta la autoridad y responsabilidad en el puesto de trabajo	3,73	3,96	
9. La formación recibida ha incrementado el nivel de conocimientos y habilidades profesionales de los asistentes al mismo	4,09	3,46	,036
10. La formación recibida ha mejorado la comunicación con los órganos superiores de la institución	3,73	3,64	
11. La formación recibida posibilita mayor colaboración con los compañeros en el análisis y solución de los problemas en el puesto de trabajo	3,91	3,72	
12. La formación recibida ha permitido la integración laboral de los participantes	3,73	4,36	,059
13. Los participantes valoran positivamente la formación recibida	4,45	4,18	
14. Los participantes expresan un alto nivel de satisfacción en relación con la asistencia al mismo	4,18	3,60	,032
15. La formación de formadores ha incrementado la productividad laboral de los asistentes	3,45	3,85	
16. Los participantes demandan más formación relacionada con la formación de formadores	3,73	3,70	
17. Los participantes han logrado difundir lo aprendido a otros miembros de la organización actuando como formadores de formadores	3,09	3,12	
18. Es necesario introducir cambios en el contexto de trabajo o en la organización para poder rentabilizar la formación recibida	4,09	3,59	,048
19. La formación de formadores permite más polivalencia de los participantes en la organización	3,73	3,38	
20. Se han abierto nuevas líneas de actuación a partir de la formación de formadores recibida	4,20	2,75	,000
21. Los horarios de la formación fueron un obstáculo para la dinámica laboral	3,09	3,19	
22. La formación de formadores ha permitido la promoción de los asistentes	2,91	3,68	
23. La formación ha mejorado la calidad de los equipos de trabajo	3,82	4,35	

- La valoración de la formación realizada por lo que se refiere a *la aplicación de los contenidos* (ítem 4), *mejora de la calidad del trabajo* (ítem 5), *incremento de la motivación* (ítem 6), *incremento de la responsabilidad* (ítem 8), *incremento del nivel de conocimientos y habilidades profesionales* (ítem 9), *la mejora de la comunicación con los órganos superiores* (ítem 10), *colaboración entre iguales* (ítem 11) y *la integración laboral* (ítem 12) puede considerarse como alta.
- Se observa igualmente un alto nivel de satisfacción por parte de los asistentes a la misma (ítem 14) y se ha mejorado la calidad de los equipos de trabajo (ítem 23).
- Entre las valoraciones más bajas, manteniendo un tono medio-alto, podemos aludir a que la formación ha mejorado el clima de trabajo en relación con los compañeros (ítem 7), se ha difundido lo aprendido entre sus compañeros (ítem 17), los horarios fueron un obstáculo (ítem 21) y que la formación no ha permitido la promoción profesional (ítem 22).

Asumiendo todo lo anterior, globalmente para ambos colectivos, debemos considerar algunos aspectos en los que el análisis estadístico asume que hay *diferencias significativas*.

- En lo referente a la *aplicación de los contenidos* de la formación de formadores los gerentes puntúan por debajo de los subordinados-colegas (3,34 y 4,36 de media, respectivamente). Esta diferencia era de esperar, de alguna forma, por cuanto, precisamente, estos segundos son los que mantienen una relación profesional más directa sobre el propio contenido de la formación de formadores, convirtiéndose muchos de ellos en destinatarios de la misma (modelo de cascada).
- Por el contrario, los gerentes perciben valoran más el *incremento de conocimientos y habilidades profesionales* de los asistentes a la formación (ítem 9), *la satisfacción de los*

participantes (ítem 14) y *la apertura de nuevas líneas de actuación* (ítem 19), lo que es indicador de la evolución habida en los participantes y consecuentemente de su desarrollo competencial en este ámbito.

- Llama la atención la valoración que hacen los subordinados sobre el *incremento de la integración laboral* de los participantes gracias a la formación recibida (ítem 12).
- También se han encontrado diferencias en relación con la necesidad de *introducir cambios en el contexto* de trabajo o en la organización para rentabilizar la formación (ítem 18). Aquí se vislumbra, por parte de los gerentes, la necesidad de cambio organizacional para poder rentabilizar la formación impartida.

Con posterioridad incidiremos sobre estos apartados, al integrar la información obtenida por otros medios.

Pese a que se ha hecho una comparativa entre las valoraciones de los gerentes y las de los subordinados-colegas, en el cuestionario había ítems únicos según el cargo, no menos interesantes que los otros. Uno de ellos, por el que se le preguntaba concretamente a los gerentes, era sobre si *animó a los participantes a realizar la formación de formadores*. Con una media de 4,73 (sobre 5) han valorado esta cuestión, por lo que se puede deducir que a los gerentes creían conveniente realizar la formación de formadores.

Por ello, se les preguntó también si *autorizaron la asistencia a la formación*. Lo más interesante en la valoración es que el 100% de los casos ha puntuado con 5 este ítem, por lo que se interpreta que los gerentes no se opusieron a la realización de la formación.

Finalmente, se les preguntó sobre el *sistema de la evaluación* de la formación en el sentido de si ésta debería aplicarse de acuerdo a la aplicabilidad de los aprendizajes conseguidos. Con una media de 4 han valorado esta cuestión.

En lo referente a los subordinados-colegas, se les preguntó que valoraran si veían a los *participantes animados* para la realización de la formación. En este caso, han valorado con una media de 3,89 este ítem.

Conclusiones del estudio

Una vez inscritos en un contexto teórico de referencia, en un modelo determinado de evaluación de impacto y visto y explicado el diseño del estudio, pasamos a presentar directamente las conclusiones generales del estudio².

Organizaremos estas conclusiones de acuerdo a los siguientes apartados: a) la valoración de la formación y su efectividad, b) la transferencia de la formación y sus problemáticas, y c) expectativas de mejora.

Valoración de la formación y su efectividad

Una rotunda afirmación por parte de todos los participantes de la formación abre este apartado cuando dicen que no cabe duda alguna de que la formación ha sido una experiencia muy enriquecedora que les ha dado la oportunidad de crecer personal y profesionalmente. De hecho, no es sólo una percepción personal de los interesados, sino que sus superiores jerárquicos también han sido conscientes del cambio que se ha producido, un cambio no sólo de actitud sino de capacidad en el trabajo. Ha habido un cambio radical en la manera de hacer las cosas. Probablemente, todo ello sea debido a que:

- El interés y motivación de partida era muy alto.
- La existencia del conocimiento del plan de formación de formadores.
- Interés por los contenidos y materiales.
- Ajustes de la formación a las necesidades.

Si partían de una tan alta predisposición no es de extrañar que el curso en general haya sido

valorado tan positivamente en todos sus componentes, tanto es así que los gerentes y subordinados perciben un alto grado de satisfacción de los participantes. Por ello, en el grupo de discusión han expresado que la formación les ha dado mayor sistematización; a continuación, se explicitan algunos de los aspectos que justifican dicho cambio:

- Han mejorado su trabajo.
- Están dando un servicio de mejor calidad.
- Tienen una mayor relación con los formadores.

Todo ello explica que los participantes presenten una buena valoración de la nueva competencia profesional a tres niveles: personal, social e institucional. Estos tres niveles los justificamos por el hecho de coinciden las valoraciones de participantes, subordinados y gerentes:

- A nivel personal:
 - Incremento del autoconcepto y de la autoestima personal.
 - Mayor seguridad en sí mismos.
 - Nuevas inquietudes.
- A nivel social:
 - Incremento de la comunicación.
 - Trabajo en equipo.
 - Hablan el mismo lenguaje.
- A nivel institucional:
 - Aplicación de los conocimientos.
 - Aportación de ideas.
 - Visión más abierta de la formación.
 - Se sienten parte del equipo de formación.
 - Implicación en la línea política de la formación.
 - Menos errores en los cursos (mejor transmisión de la información, mejor relación con los alumnos...).

Gracias a todo ello se percibe que la formación ha mejorado el clima de trabajo, lo que

ha permitido, entre muchas otras cosas, difundir los conocimientos a otros compañeros. En definitiva, la efectividad de la formación ha sido valorada, por norma general, muy positivamente por parte de todos los implicados en la formación de formadores.

Valoración de la transferencia y sus problemáticas

No hay que olvidar que hay muchos factores que inciden en el puesto de trabajo y que pueden afectar a la transferencia de los conocimientos y habilidades adquiridas durante la formación y, por tanto, pueden poner en entredicho aquella. Éste fue un tema recurrente en el desarrollo de los grupos de discusión, así como en las entrevistas.

Como ya se ha apuntado, la transferencia es el fin último que persigue la formación, pues es en este momento en el que los participantes demuestran realmente si han adquirido o no los conocimientos y habilidades perseguidas.

Grosso modo, podemos asumir que ha habido una aplicabilidad relativa, la cual se concreta en:

- Mejoras en el puesto de trabajo: planificación, selección, evaluación, etcétera.
- Adecuación de los conocimientos prácticos a los conocimientos teóricos de la formación.
- Afrontan los cursos con una visión más completa: se piensa en una formación más integral.
- Capacidad para el autodesarrollo.
- Se trabaja por impulsar una metodología.

En la aplicabilidad o no aplicabilidad de la formación, tanto en un colectivo como en el otro, se valoraron dos aspectos recurrentes, ambos estrechamente relacionados. El que hace referencia explícitamente a la aplicación de los aprendizajes y, en segundo lugar, el que se refiere a las características del contexto.

En cuanto al primero, apuntar que existe una diferencia de valoraciones entre los participantes y los gerentes y subordinados. Los primeros valoraron como negativo este aspecto, mientras que los segundos percibieron que existió la transferencia. La justificación más razonable que hemos encontrado en esta contradicción deriva directamente de las competencias adquiridas. Es decir, los participantes, una vez han recibido la formación, han incrementado sus inquietudes, intereses, motivaciones, capacidades..., lo que ha hecho que se vuelvan más exigentes, no sólo con su trabajo, sino hasta dónde podrían llegar.

La gerencia, por su parte, ha percibido el incremento de sus conocimientos y habilidades profesionales, pero asume (y así lo expresaron en el grupo de discusión y en las entrevistas) que han generado expectativas que no se han podido cumplir.

De alguna manera, la aplicabilidad de la formación ha sido total a nivel personal, pero los participantes no se han sentido apoyados institucionalmente:

- Trabajan por debajo de sus capacidades.
- No tienen posibilidades de promocionar.

Todo esto nos lleva al segundo aspecto al que hacíamos referencia y es que no decimos ningún disparate cuando afirmamos que el contexto condiciona la aplicabilidad de los conocimientos y habilidades adquiridas. De hecho, éste es un aspecto al que se alude en varias investigaciones de este ámbito. Una de las principales problemáticas en la transferencia de la formación es el soporte organizativo. Por ello, los cargos superiores asumen que la incertidumbre no depende de los alumnos, sino de la gerencia. Es decir, la (no) aplicabilidad está en función directa del convencimiento de la dirección (apoyo institucional).

Ya que hemos iniciado el debate sobre la no aplicabilidad de la formación, sigamos con esta tesitura. Igual que al inicio del apartado, hemos

apuntado las acciones concretas que inciden en la aplicabilidad, también existe, además de los ya apuntados, factores que la dificultan. A continuación especificamos aquellos que han sido explicitados por todos los implicados en la formación:

- En ocasiones, no se sabe cómo transferir.
- La (no) aplicabilidad es una cuestión de rentabilidad.
- Dificultades para aplicar la formación en cascada (no han tenido oportunidades para nuevos desarrollos).
- Desde la FLC no se ha analizado lo que ha supuesto el Máster.
- Falta de seguimiento.

Visto todo lo apuntado hasta el momento, somos conscientes de las implicaciones que comporta la evaluación de impacto y de los muchos factores que inciden en ella.

Expectativas de futuro

No cabe duda que después de realizar cualquier acción formativa surgen nuevos retos y expectativas de futuro, no sólo a nivel de crecimiento personal, sino más aún, en el ámbito profesional. Tanto es así, que en el transcurso de los grupos de discusión y de las entrevistas surgieron expectativas de futuro, encaminada tanto para el puesto de trabajo como a nivel institucional. Éstas están concebidas en clave de propuesta, algunas de las cuales a su vez están vistas como posibles soluciones para posibilitar la aplicabilidad total de la formación de formadores.

En un principio, surgió la incertidumbre de que una vez realizada la formación qué acciones le seguirían, pero se plantearon una serie de acciones a medio-largo plazo, tanto por parte de los participantes como de los gerentes.

Una de las ideas más claras concebidas por ambas partes fue que debe existir un proyecto de continuidad; no se pueden quedar en el

Máster. En un futuro es necesario formar a nivel más específico. Así se propone un Plan Estratégico de Formación de Formadores.

Para ello, el Máster tiene que ser algo que crezca desde la institución y no quedarse a nivel territorial, porque es difícil transmitir vínculos de mejora si no hay una conexión entre las Comisiones Territoriales. Alguna de las estrategias posibles para llevar esta idea a buen puerto podría ser el potenciar el intercambio entre las Comisiones Territoriales, conocer otras experiencias, construir equipos de trabajo...

Pero quizá la idea por la que más se apuesta es por el desarrollo en cascada, es decir, los participantes, una vez finalizado el Máster se sienten capaces de asumir la función de formador de formadores pues se supone que han adquirido las competencias necesarias para impartir los contenidos propios de lo psicopedagógico, y lo que es más importante aún, pueden actuar sobre las necesidades de su propio contexto. Y es que existe una gran preocupación por «los que vienen de abajo».

Desde gerencia se es consciente de que ha habido un incremento de la competencia profesional de los participantes de la formación por lo que creen necesario darles más responsabilidades, pero también intuyen que si no se les da la oportunidad de promocionar en la FLC lo harán en otra institución, porque están lo suficientemente preparados y motivados.

En definitiva, podemos sintetizar las expectativas de futuro, en general, de la siguiente manera:

- El desarrollo en cascada debe concretarse y matizarse.
- El método depende de contextualizar muy bien («aterrizar»).
- Generar un sistema de mantenimiento-seguimiento (cursos, seminarios temáticos...).
- Construir equipos interterritoriales de trabajo e investigación.

Notas

¹ Este trabajo es parte de uno más amplio (*La evaluación de impacto en el Máster de Formación de Formadores CIFO-FLC*) realizado por el grupo de investigación CIFO (José Tejada (dir.), Elena Ferrández, Pedro Jurado, Óscar Mas, Antoni Navío y Carmen Ruiz).

² En estas conclusiones integramos todos los resultados después de la triangulación realizada, tanto de instrumentos como de fuentes de información. Obviamos, pues, la presentación parcial de los resultados por colectivos, así como la especificación de dichos resultados según los objetos e indicadores de evaluación.

Referencias bibliográficas

- 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*, vol. 10, nº 2.
- CABRERA, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- COHEN, L.; MANION, L. y MORRISON, K. (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge-Palmer.
- FERRÁNDEZ, A. (2002). ¿Y después de la formación qué?, *Ideas para seguir reflexionando*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- FERRÁNDEZ, E. (2006). *La evaluación de impacto en el Máster de Formación de Formadores de CIFO-FLC*. Departamento de Pedagogía Aplicada. Informe de Investigación, documento policopiado.
- MATEO, J. (1999): Investigación educativa, en J. MATEO (dir.), *Enciclopedia General de la Educación*, vol. 2. Barcelona: Océano: 585-647.
- PEIRÓ, J. M. (2001). La evaluación de la formación continua como requisito de calidad, *Calidad e innovación en la formación continua*. Madrid: Fundación para la Formación Continua: 51-79.
- PINEDA, P. (2000). Evaluación de impacto de la formación en las organizaciones, *Educación* 2000, nº 27: 119-133, 28.
- SANTOS DÍEZ, R. (1992). *La evaluación de las acciones formativas del INAP. Bases de un nuevo sistema de evaluación*. Madrid: MAP, documento policopiado.
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- TEJADA, J. (2007). Evaluación de programas, en J. TEJADA y V. GIMÉNEZ (coords.), *Formación de formadores. Escenario institucional*. Madrid: Thomson: 391-465.
- TEJADA, J. et al. (2006). *Problemáticas y facilitadores en la evaluación de impacto: una experiencia en la formación de formadores*. Oporto: VIII Congreso Internacional de Formación para el Trabajo Norte de Portugal/Galicia, 12-13 de octubre.
- TEJADA, J. (1997). La evaluación, en J. GAIRÍN y A. FERRÁNDEZ (coords.), *Planificación y gestión de instituciones de formación*. Barcelona: Praxis: 241-268
- TEJADA, J. (1997). Modelos de evaluación, en J. GAIRÍN y A. FERRÁNDEZ (coords.), *Planificación y gestión de instituciones de formación*. Barcelona: Praxis: 269-281.
- TEJADA, J. (1991). La evaluación en Formación Ocupacional, *Actas del Primer Congreso Internacional sobre Formación Ocupacional*. Bellaterra: Departamento de Pedagogía y Didáctica de la UAB.

Fuentes electrónicas

- ABDALA, E. (2001). *Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes*. Documento presentado el Seminario Internacional «Modelos de evaluación para programas de capacitación de jóvenes». Medellín, Colombia, 17 y 18 de julio, 2001. Disponible en: [http://www.ilo.org/public\(spanish/region/ampro/cienterfor/publ/sala\(sbdala/manual](http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cienterfor/publ/sala(sbdala/manual)
- SULLIVAN, R. (2002). *Transfer of learning. A guide for strengthening the performance of health care workers*. Disponible en: <http://www.reproline.jhu.edu/english/6read/6training/tol/>
- SULLIVAN, R. (2002). *Transfer of learning*. Disponible en: http://www.reproline.jhu.edu/english/6read/6pi/ppt/tol/TOL_noactivities.ppt

Abstract

Impact evaluation implications: an experience of a training of trainers program

This article is focused on the training impact evaluation and their implications. We start with some conceptual aspects, dimensions and indicators and we consider the main process problems, too. Our point of view is an experience related to training of trainers. In this context we present the impact of a training program, involving various informants, different strategies and different instruments of data collections. The proposal is to present some results of the impact of this training in different contexts and institutional levels.

We present the conclusions round three axes as effectiveness of training realized, valuations of transfer and their problems, and the last one, the future expectations of this impact.

Key words: *Impact evaluation, Effectiveness, Transfer, Applicability, Training of trainers, Professional development, Organizational development.*

Perfil profesional de los autores

José Tejada Fernández

Licenciado en Psicología y en Pedagogía, es catedrático de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Especialista en evaluación de programas, innovación, formación de formadores, formación para el trabajo, ha ejercido su actividad docente e investigadora universitaria y extrauniversitaria en estos campos. Correo electrónico de contacto: jose.tejada@uab.es

Elena Ferrández Lafuente

Licenciada en Pedagogía, Máster en Formación de Formadores y doctoranda del programa “Calidad y procesos de innovación educativa” de la Universidad Autónoma de Barcelona. Investiga temáticas relacionadas con la formación y el trabajo, la formación de formadores y, especialmente, la evaluación de impacto en programas de formación.

Correo electrónico de contacto: elena.ferrandez@campus.uab.cat

Pedro Jurado de los Santos

Doctor en Ciencias de la Educación y profesor titular de Universidad de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Especialista en Educación Especial ha desarrollado su actividad como pedagogo y psicólogo, formador, gestor y coordinador en organizaciones de alcance provincial, autonómico, nacional e internacional.

Correo electrónico de contacto: pedro.jurado@uab.cat

Óscar Mas Torelló

Licenciado en Pedagogía, Máster en Formación de Formadores y doctorando del programa "Calidad y procesos de innovación educativa". Simultáneamente a la docencia en el Área de Didáctica y Organización Escolar de la UAB, investiga temáticas relacionadas con la formación y el trabajo, formación de formadores, evaluación de la formación, didáctica, competencias del profesor universitario, etcétera.

Correo electrónico de contacto: oscar.mas@uab.cat

Antonio Navío Gámez

Doctor en Ciencias de la Educación, desarrolla la actividad profesional de la docencia en el Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona como profesor lector. Especialista en la detección de necesidades, formación de formadores, formación basada en competencias, etcétera.

Correo electrónico de contacto: antoni.navio@uab.cat

Carmen Ruiz Bueno

Doctora en Ciencias de la Educación y profesora (lectora) del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Desarrolla actividades de docencia en el campo de la Didáctica, la Evaluación y la Innovación Educativa en licenciaturas y programas de máster y doctorado. Investiga temáticas relacionadas con la formación y el trabajo, certificación de competencias, formación de formadores y enseñanza universitaria.

Correo electrónico de contacto: carmen.ruiz.bueno@uab.cat