

## Modelo para evaluar el impacto de la capacitación

Dr. C. Rey Felipe González Meriño  
Universidad de Oriente

### RESUMEN

Siendo la formación en la empresa una de las más importantes estrategias de desarrollo de los recursos humanos en pos de la mejora de la competitividad, este trabajo tiene el objetivo de contribuir a la compleja tarea de evaluar el impacto de la capacitación en las organizaciones cubanas. Aunque ahora se trata de una aproximación teórica al tema, este enfoque sirve de base al autor para el futuro desarrollo y validación de escalas de medición que permitan evaluar variables claves y obtener resultados estadísticos consistentes, que aporten rigor científico a la medición del impacto de la capacitación en Cuba y en el mundo. Los modelos de capacitación-formación de Kirkpatrick, Wade, Phillips y el holístico resumen los más acabados intentos dirigidos a sistematizar una metodología que facilite la evaluación del impacto de la capacitación en las organizaciones. Se pretende continuar el trabajo mediante la aplicación práctica de los elementos expuestos en el modelo. Para ello se recurrirá a los análisis estadísticos con empleo de técnicas de análisis multivariante y sistemas de ecuaciones estructurales, lo cual irá dando solidez teórico práctica a este importante tema.

**Palabras clave:** *capacitación, impacto de la capacitación, medición de la capacitación, modelos de capacitación/formación*

### ABSTRACT

Training towards the improvement in competitiveness is one of the most important enterprise strategies in regards to human resources development; for this reason, the present research deals with the complex task of evaluating training impact on Cuban enterprises. The theoretical introduction to this topic, though limited in its extent, constitutes a useful approach for further development and validation of measurement scales which will allow key variables evaluation and sound statistical results achievement, both providing the scientific precision needed in measuring training impact on enterprises not only in Cuba but elsewhere. Training-instruction patterns from Kirkpatrick, Wade, Phillips, and the holistic one summarize the most detailed attempts towards a methodology systematization that makes training impact evaluation of enterprises easier. The practical application of the suggested pattern components is the continuation of this research. To this end, statistical analysis including multivariant analytical techniques and structural equation systems which provide a theoretical and practical foundation to this relevant topic will be carried out.

**Key Words:** *training, training impact, training measurement, training-instruction patterns*

### INTRODUCCIÓN

La formación en la empresa es una de las más importantes estrategias de desarrollo de los recursos humanos que las organizaciones tienen a su alcance, hasta el punto que en los dinámicos entornos la formación se convierte en factor de excelencia, de competitividad y en clave del éxito. La capacitación y el desarrollo de las personas que integran una organización para que ésta alcance sus objetivos, es decir, la formación, es una herramienta estratégica para la empresa actual.

“La evaluación de la formación es una tarea difícil, pero enormemente necesaria, ya que sólo evaluando podremos detectar los efectos de las acciones formativas llevadas a cabo, los rendimientos de la inversión efectuada y tomar decisiones para optimizar la calidad de la formación futura” (Pineda, 2000).

Uno de los retos de la naciente escuela cubana de dirección es la medición, evaluación o control del impacto de la capacitación. La tarea implica trabajo científico que exige la asimilación y aplicación de conceptos y técnicas que están mejorando la medición en las ciencias sociales y elevando su rigor científico.

Es evidente que las investigaciones en las ciencias sociales implican a muchas variables, por lo que exigen análisis multivariantes complejos, hoy factibles con los paquetes estadísticos y los modernos equipos de computación.

Las validaciones de escalas de medidas, los análisis factoriales, análisis *cluster*, análisis de correspondencias y los análisis de regresión, mediante complejos sistemas de ecuaciones estructurales, entre otros, permiten mediciones más completas y resultados científicos más rigurosos.

Este trabajo no pretende abordar una gama de tal dimensión; pero sí contribuir a ir elevando la calidad en el ámbito de la investigación científica referente a la medición en las ciencias sociales y en particular medir o evaluar el impacto de la capacitación en las organizaciones cubanas.

## DESARROLLO

### I. Conceptualización

Algunas actividades científicas y metodológicas han ido revelando la necesidad de profundizar en terminologías y conceptos usados en las investigaciones sobre la evaluación del impacto de la capacitación.

Para evitar disquisiciones teóricas es bueno precisar que para expresar la esencia de algún objeto o fenómeno de la naturaleza, la sociedad o del pensamiento, los conceptos o definiciones son enunciados por los autores con diferentes combinaciones de palabras dentro de las estructuras gramaticales de un idioma determinado.

En ciencias, los investigadores asumen conceptos aceptados por un consenso social determinado o argumentan su propia definición. En ocasiones se entra en disquisiciones<sup>1</sup> sobre términos (si este o aquel es mejor) cuando el preferente es aquel claramente entendido y aceptado, no impuesto por la autoridad formal (vencedor), sino argumentado por la autoridad teórica o científica natural (convencedora).

Cuando se hace ciencia, cuando se investiga, no es posible imponer uno u otro término. Es necesario considerar los utilizados por diferentes autores y sacar las propias conclusiones. Las definiciones de la Real Academia Española (RAE) de los términos: *control*, *evaluación* y *medición*<sup>2</sup> evidencian su interrelación y

---

<sup>1</sup> **disquisición.** (Del lat. *disquisitio*, *-ōnis*). f. Examen riguroso que se hace de algo, considerando cada una de sus partes. || **2.** Divagación, digresión. U. m. en pl. Real Academia Española: *Diccionario de la lengua*.

<sup>2</sup> **control.** (Del fr. *contrôle*). m. Comprobación, inspección, fiscalización, intervención.

**evaluar.** (Del fr. *évaluer*). tr. Señalar el valor de algo. || **2.** Estimar, apreciar, calcular el valor de algo. *Evaluó los daños de la inundación en varios millones*. U. t. c. prnl. || **3.** Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos. MORF. conjug. c. *actuar*.

**medir.** (Del lat. *metiri*). tr. Comparar una cantidad con su respectiva unidad, con el fin de averiguar cuántas veces la segunda está contenida en la primera. || **2.** Comprobar la medida de un verso. || **3.** Comparar algo no material con otra cosa. *Medir las fuerzas, el ingenio*. U. t. c. prnl. || **4.** Moderar las

complementariedad, causa de su indistinto uso frecuente. Controlar y evaluar es comprobar/señalar el valor de algo, y para ello hay que comparar un estado deseado con un estado real; dicha comprobación a través de la comparación implica medición/medir. El concepto de medir que da la RAE implica comparar cantidades (según sus respectivas unidades), comparar algo material con otra cosa, medir la fuerza, el ingenio. Por tanto, aquello que aún no hayamos podido medir no es porque no se pueda, sino porque aún no hemos encontrado la forma y la escala de medida adecuada.

Pero aquí puede entrar en juego otra disquisición: medir cualitativa y cuantitativamente. Muchos estamos conscientes de que es un error filosófico, teórico y práctico separar pares dialécticos como estos. A veces algunos investigadores son tildados de “cualitativistas” o “cuantitativistas”, cuando en realidad lo ideal es combinar ambas formas de medición, porque ellas solo se “separan” metodológicamente; porque en la vida real cuando la ciencia mide, lo que hace es estimar atributos o cualidades de determinados conceptos o teorías. Por ejemplo, la función de la econometría es medir los conceptos económicos. Lo cuantitativo es una forma de estimar atributos de los conceptos estudiados. La evaluación cualitativa mide, aunque no utilice variables discretas, números. Cuando se dice que alguien tiene una conducta buena es porque está comparando patrones (por ejemplo de bueno, regular y malo). Está midiendo, lo exprese numéricamente o no.

A partir de tener una mentalidad dialéctica sobre la utilización de los conceptos abordados es posible estar más preparados para tratar sobre medición o evaluación (tómese el concepto que se considere mejor o que guste más) del impacto de la capacitación, siempre que se comprenda su interrelación y complementación. Así también estaremos más preparados para consultar la amplia literatura científica que habla de medición en las ciencias sociales.

### *1.1. Capacitación. Evaluación de la capacitación y evaluación del impacto de la capacitación*

La formación (curso, entrenamiento, adiestramiento, aprendizaje en el puesto, etc.) tiene, a pesar de las diversas denominaciones que se den, una misma noción: capacitar<sup>3</sup> a personas que necesitan dominar nuevas destrezas, aplicar nuevos conocimientos o adoptar un comportamiento o una actitud (Torral Marinas, 2007).

Aunque se hacen grandes esfuerzos para concebir e implementar planes de capacitación, no siempre se resuelven los problemas o mejora el rendimiento. No es posible valorar el trabajo de capacitación sin evaluar la capacidad de los capacitados, para transformar su aprendizaje en acciones concretas en el entorno laboral.

¿Cómo definir la evaluación de la capacitación y la evaluación del impacto de la capacitación?

Según Pineda (2000) la evaluación de la capacitación en las organizaciones es una estrategia necesaria para garantizar la calidad de las acciones de capacitación ejecutadas para impulsar el proceso de aprendizaje permanente que exige la dinámica de los entornos actuales. Mientras que, “[...] la evaluación del impacto de la

---

palabras o acciones. U. t. c. prnl. || **5.** intr. Tener determinada dimensión, ser de determinada altura, longitud, superficie, volumen, etc. *Juan mide un metro setenta de altura. La finca mide cuatro mil metros cuadrados.* MORF. conjug. c. *pedir*. || ~se alguien **consigo mismo**. fr. Ajustar sus acciones a sus propias facultades. Real Academia Española: *Diccionario de la lengua*.

<sup>3</sup> **capacitar**. tr. Hacer a alguien apto, habilitarlo para algo. U. t. c. prnl. Diccionario de la Real Academia Española.

capacitación es un tipo concreto de evaluación que permite identificar los efectos reales que la capacitación tiene en la organización y determinar los beneficios que aporta para el logro de los objetivos organizacionales”. Considero acertadas ambas definiciones, sólo que podemos considerar la evaluación del impacto de la capacitación como tipo concreto de valoración que debe dar pie a la evaluación de la capacitación como el modelo holístico que describe Pilar Pineda.

En la experiencia cubana —que parte de una capacitación basada en un plan elaborado sobre un diagnóstico de necesidades obtenido por determinación de necesidades de aprendizaje (DNA)— determinación de necesidades de capacitación (DNC) o determinación de necesidades de superación (DNS), puede contemplar todo el proceso que va desde la DNC, el programa de capacitación, el acto de capacitación (curso, entrenamiento, taller, seminario, etc.) hasta la evaluación del impacto final en los producción, los servicios o en la dirección.

### *1.2. modelos de evaluación del impacto de la capacitación*

Existen modelos que se centran específicamente en la evaluación del impacto y la rentabilidad de la formación,<sup>4</sup> como son los modelos de Kirkpatrick, de Phillips y de Wade.

#### *1.2.1. Modelo de capacitación/formación de Kirkpatrick*

El modelo de Kirkpatrick —desarrollado en los años sesenta del siglo xx—, sentó las bases de la evaluación de la capacitación/formación continua. Su modelo contempló los cuatro niveles siguientes:

1. Reacción de los participantes ante la formación, es decir, nivel de satisfacción con la formación recibida.
2. Aprendizaje asimilado por los participantes o nuevas competencias adquiridas gracias a la formación.
3. Conducta de los participantes en el puesto de trabajo, es decir, transferencia de lo aprendido, al propio puesto.
4. Resultados en la organización, es decir, efectos que la formación genera en las diferentes áreas de la organización. En este nivel de evaluación, que se corresponde con lo que denominamos impacto, el autor sugiere las siguientes pautas que pueden facilitar el proceso:
  - Seleccionar rigurosamente el momento de evaluación.
  - Utilizar un grupo control, como referente imprescindible.
  - Considerar la relación coste-beneficio de la formación.
  - Aceptar el indicio ante la imposibilidad de la prueba, sin obsesionarse por su obtención cuando no es viable.

Así, Kirkpatrick comenzó a desarrollar procesos para evaluar el impacto y la rentabilidad, ubicándolos en el cuarto y último nivel de su modelo.

Este autor adopta un enfoque cualitativo del impacto de la formación y, tras plantear las dificultades de la medición de la rentabilidad, propone concebirla como un elemento más de evaluación, interesante cuando es viable. Plantea como un error convertir la rentabilidad en la meta última de todo proceso evaluativo, ya que conduciría a una visión reduccionista del impacto de la formación.

#### *1.2.2. Modelo de capacitación/formación de Wade*

---

<sup>4</sup> La rentabilidad de la capacitación está determinada en lo fundamental por el impacto de la capacitación en las producciones y servicios.

Wade concibe la evaluación como la medición del valor que la formación aporta a la organización y desde esta perspectiva elabora un modelo de evaluación estructurado en cuatro niveles:

1. Respuesta: reacción ante la formación y el aprendizaje por parte de los participantes.
2. Acción: transferencia de aprendizajes al puesto de trabajo.
3. Resultados: efectos de la formación, en el negocio, medidos mediante indicadores cuantitativos o tangibles y cualitativos o blandos.
4. Impacto de la formación en la organización, a través del análisis del costo beneficio.

Como puede observarse, el modelo de Wade sigue una estructura similar al de Kirkpatrick, pero con diferencias importantes en los niveles referidos al impacto. Presenta una concepción bidimensional de la evaluación del impacto y la rentabilidad de la formación. Así, identifica dos niveles progresivos en este tipo de evaluación: la 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.

#### 1.2.3. Modelo de capacitación/formación de Phillips

El modelo de Phillips, aunque parte de los planteamientos de Kirkpatrick, adopta un enfoque mucho más cuantitativo. Se centra en una metodología para evaluar el impacto económico de la formación en las organizaciones. Para ello adapta el cálculo del retorno de inversión, a la formación, y lo utiliza como instrumento para medir sus resultados a nivel de rentabilidad exclusivamente. Las fases que integran su modelo son:

- Recogida de datos.
- Aislamiento de los efectos de la formación.
- Clasificación de los beneficios en económicos y no económicos.
- Conversión a valores monetarios.
- Cálculo del retorno de inversión.

Compartiendo el punto de vista de Kirkpatrick esta visión de la evaluación del impacto es reduccionista, ya que al valorar sólo los resultados económicos olvida los resultados de la formación (los cualitativos), que en la mayoría de los casos es la parte más importante. No obstante, el autor aporta una metodología novedosa que permite avanzar en el complejo terreno de la medición y la cuantificación de los beneficios de la formación.

El modelo de Virginia Wade es el más completo de los tres reseñados; logra diferenciar claramente entre dos tipos de impacto y desarrolla procedimientos específicos para evaluar cada uno de ellos, otorgándoles la importancia que merecen en este proceso. Ésta es la óptica que se adopta en el modelo holístico de evaluación presentado por Pilar Pineda. La misma queda recogida en los dos últimos niveles que lo integran, denominados *impacto* y *rentabilidad*.

#### 1.2.4. Modelo holístico de la capacitación/formación

Desarrollado por Pineda (2000), parte del diseño de un plan de evaluación sistemático, riguroso y coherente que tiene en cuenta las funciones mencionadas y aplica las diversas modalidades. Su modelo consiste en responder a los cinco interrogantes básicos que afectan a la evaluación de forma integrada, cruzando las respuestas y elaborando un engranaje de estrategias evaluativas que cubren la

totalidad del proceso de formación. Los interrogantes son ¿para quién, qué, quién, cuándo y cómo evaluar?

*¿Para quién evalúo?* Es decir, ¿quién es el destinatario de mis evaluaciones?, ¿quién es el cliente? La respuesta a este interrogante determina la finalidad y el enfoque del proceso de evaluación que se diseñe. En los contextos organizativos la orientación al cliente es una constante, y en el caso de la evaluación también se hace patente, determinando la finalidad de todo el proceso y por tanto su orientación y los elementos que lo integran. El destinatario puede ser desde la propia organización empresa hasta el departamento de formación, pasando por el formador, el participante, el cliente interno y/o externo, los agentes sociales, etc.

*¿Qué evalúo?*, o sea, ¿qué elementos y aspectos quiero evaluar?, ¿cuál es el objeto de mi evaluación? Aquí se definen seis niveles básicos de evaluación que se pueden desglosar en subniveles hasta llegar a los elementos específicos siguientes:

Nivel 1: Satisfacción del participante con la formación.

Nivel 2: Logro de los objetivos de aprendizaje por los participantes.

Nivel 3: Coherencia pedagógica del proceso de formación.

Nivel 4: Transferencia de los aprendizajes al puesto de trabajo.

Nivel 5: Impacto de la formación en los objetivos de la organización.

Nivel 6: Rentabilidad de la formación para la organización.

*¿Quién evalúa?* ¿Cuáles son los agentes de evaluación? Los agentes que emitan juicios sobre la formación deberían ser todos aquéllos afectados por ella, desde el participante hasta la dirección de la organización, pasando por el formador, el departamento de formación, el superior del participante, sus compañeros, los clientes, etc.

*¿Cuándo evalúo?* ¿En qué momento es conveniente evaluar? La respuesta a este interrogante son los cuatro momentos básicos, que se corresponden con las modalidades clásicas de evaluación:

1. Antes de iniciar la formación: evaluación inicial o diagnóstica.
2. Durante la formación: evaluación procesual o formativa.
3. Al acabar la formación: evaluación final o sumativa.
4. Un tiempo después de acabar la formación: evaluación diferida o de transferencia e impacto.

*¿Cómo evalúo?* Es decir, ¿con qué instrumentos puedo evaluar todo lo anterior? La respuesta aquí es amplia y variada, ya que la posibilidad de instrumentos es ilimitada. Podemos utilizar cuestionarios, entrevistas individuales y grupales, controles y test finales, actividades y productos de aprendizaje, observaciones sistemáticas, demostraciones, informes de evaluación, indicadores cualitativos y cuantitativos del impacto, etc.

El modelo holístico de evaluación surge del cruzamiento de las respuestas a los cinco interrogantes básicos y de su integración en un todo global, que así permite el diseño de un plan de evaluación eficaz. De esta manera, el modelo holístico que se propone en este trabajo permite responder a estos interrogantes de forma integrada, cruzando las respuestas y proponiendo estrategias de evaluación bajo la óptica de un criterio prioritario: la rentabilidad del proceso de evaluación que deberá diseñarse, es decir, la eficacia y la eficiencia del diseño de evaluación. El modelo permite analizar todas las variables que afectan a la evaluación de forma integrada, y diseñar procesos evaluativos globales, coherentes y adaptados a cada realidad; en definitiva, procesos de evaluación eficaces y eficientes en función de los recursos disponibles. La introducción de este modelo global de evaluación de la formación en las organizaciones puede ser una herramienta de gran utilidad para el departamento

de formación, una herramienta que facilite la compleja tarea de la evaluación, especialmente en la dimensión del impacto, que es la que presenta más deficiencias en la mayoría de los casos.

## II. Medición basada en las competencias

Para hablar de evaluación de impacto de la capacitación a partir de las competencias, es necesario estar operando en un escenario de gestión por competencias. Crece el auge de la aplicación del *enfoque de competencias* (Cuadro 1) en el ámbito de la gestión de recursos humanos. Un número cada vez mayor de foros de análisis y debate, investigaciones, programas o políticas de formación, planes institucionales, normativas legales en el marco de políticas de empleo y en relación con la calificación y certificación profesional de las personas y estrategias de intervención, giran en torno al concepto de *competencia* (en el sentido de capacitación).

<b>Cuadro 1. Resumen. Enfoque de rasgos y enfoque de competencias. Diferencias y limitaciones</b>		
Enfoque	Planteamiento básico	Principales limitaciones
De rasgos	Se definen las características (rasgos subyacentes) que deben tener las personas para ocupar un puesto determinado.	Distintas personas atribuyen rasgos distintos a una misma conducta. Por ejemplo, conductas que unos consideran como asertivas, para otros pueden ser agresivas, o señal de tozudez, o de valentía.
		En consecuencia, es difícil predecir rasgos específicos asociados a un puesto y definirlos objetivamente.
		No predicen el comportamiento en el trabajo, ya que se basan en la evaluación de una variable (rasgo de personalidad) para hacer predicciones sobre el rendimiento de los sujetos en otra (realización de las tareas propias de su trabajo).
De competencias	Se estudian los comportamientos observables de las personas que realizan su trabajo con eficacia y se define el puesto en función de los mismos.	Por extensión, las pruebas de evaluación que se utilizan (fundamentalmente test) no suelen tener relación con las tareas que han de realizar las personas en el trabajo; tienen sesgos (culturales y temporales, entre otros), en ocasiones tocan aspectos íntimos de la persona y, tal como ocurre con la formación académica, no predicen el éxito laboral o en la vida personal.
		Al centrarse en los comportamientos observables y no en rasgos subyacentes de la persona, facilita el empleo de conceptos más objetivos, operativos y compartidos en la organización.
		En consecuencia, es más fácil establecer los perfiles de exigencias de un puesto y definir objetivamente los comportamientos observables requeridos.
		Facilita la comparación entre el perfil de exigencias del puesto y el perfil de competencias de las personas y, por tanto, las predicciones son más seguras, válidas y fiables.
		Permite emplear pruebas de evaluación diversas (por ejemplo, basadas en la observación conductual), más objetivas, relacionadas con las actividades del trabajo y con un mayor poder de predicción del éxito en el mismo.
Fuente: Elaboración propia.		

El enfoque de competencias, si bien no es nuevo, sí se adopta recientemente para sustituir al tradicional enfoque basado en rasgos de personalidad. ¿En qué se diferencian ambos enfoques?

Entre otras aportaciones del enfoque de competencias tenemos:

- Está orientado a los resultados: se buscan rendimientos excelentes, aunque también hay quien plantea la posibilidad de que el desempeño pueda ser simplemente satisfactorio.
- Se considera buena predicción del desempeño futuro de las personas en las organizaciones los comportamientos competentes en situaciones similares en el pasado, que es muy probable vuelvan a producirse. En cualquier caso, si eso no ha ocurrido, se deja abierta la posibilidad de que quien no ha actuado de una manera excelente en el pasado pueda hacerlo con posterioridad; en congruencia con el enfoque se admite (y fomenta) la posibilidad de aprendizaje de los individuos.
- Es más comprensible para todos los implicados y muestra claramente qué se espera de cada uno: qué competencias y qué resultados.

El enfoque de competencias no sólo resulta de gran utilidad, sino que se caracteriza por su elevado potencial: su desarrollo dibuja un panorama brillante y alentador de cara a las posibilidades de mejora personal y profesional de los individuos.

### *Competencias*

El problema sobre qué son las competencias está sin resolver aún, por lo que seguirá siendo objeto de debate en el futuro más próximo. De todos modos la acepción actual más coherente con la filosofía del *enfoque de competencias* es la que considera a éstas como un conjunto de comportamientos observables relacionados causalmente con un desempeño bueno o excelente en un trabajo en organizaciones dadas o en situaciones personales/sociales determinadas.

Para que una persona manifieste los comportamientos que componen las competencias incluidas en los perfiles requeridos (por su trabajo o por las situaciones personales que afronta) es necesaria la conjunción de elementos tales como:

*Saber.* Conjunto de *conocimientos* relacionados con los comportamientos implicados en la competencia. Pueden ser de carácter *técnico* (orientados a la realización de tareas) y de carácter *social* (orientados a las relaciones interpersonales). La *experiencia* juega un papel esencial como “conocimiento adquirido a partir de percepciones y vivencias propias, generalmente reiteradas” (Pereda y Berrocal, 1999). Entre otras disciplinas psicológicas, la psicología cognitiva ofrece en la actualidad importantes desarrollos orientados a mejorar las estrategias de aprendizaje; bajo denominaciones como “aprender a aprender” o “aprender a pensar”, se proporcionan recursos cuya aplicación facilita la adquisición de nuevos conocimientos, su integración en los que ya poseemos, su utilización orientada a la práctica y la posibilidad de que nos convirtamos en gestores de nuestro propio aprendizaje.

*Saber hacer.* Conjunto de *habilidades* que permiten poner en práctica los conocimientos que se poseen. Se puede hablar de habilidades técnicas (para realizar tareas diversas, por ejemplo hacer una pared de ladrillos, operar a un paciente o realizar un balance contable); habilidades sociales (para relacionarnos con los demás en situaciones heterogéneas, ej.: trabajar en equipo, ejercer liderazgo, negociar, hablar en público...); habilidades cognitivas (para procesar la información que nos llega y que debemos utilizar para analizar situaciones, tomar



decisiones, etc.) Lo habitual es que estas distintas habilidades interactúen entre sí; por ejemplo, dar una charla en público puede implicar no sólo el acto en sí de dirigirse a una audiencia y hablarle de algún tema (habilidad social), sino también analizar sus reacciones, anticipar preguntas o críticas, estructurar mentalmente el contenido... (habilidades cognitivas); reducir la ansiedad que le crea la situación (por medio de estrategias que implican habilidades motoras y cognitivas) y utilizar los medios audiovisuales de apoyo a la charla (habilidades técnicas). Lo referido anteriormente acerca del aprendizaje de conocimientos sirve también para el aprendizaje de habilidades; de igual modo disciplinas como la psicología social o la modificación de conducta y orientaciones como la del aprendizaje social, entre otras, aportan suficientes conocimientos y procedimientos en cuanto a la concepción, evaluación y entrenamiento de dichas habilidades.

*Saber estar.* Conjunto de *actitudes* acordes con las principales características del entorno organizacional y/o social (cultura, normas, etc.) En un sentido amplio se trata de tener en cuenta nuestros *valores, creencias y actitudes* en tanto elementos que favorecen o dificultan determinados comportamientos en un contexto dado. Las actitudes son un tema clásico en la psicología social que cuenta con un amplio desarrollo y aplicación, tanto en un nivel más macro (por ejemplo, en medios de comunicación), como en un nivel micro (Ej. en las múltiples relaciones interpersonales), y en el que asuntos como el origen, evaluación y cambio de actitudes (con un lugar destacado para la persuasión) son principal foco de interés.

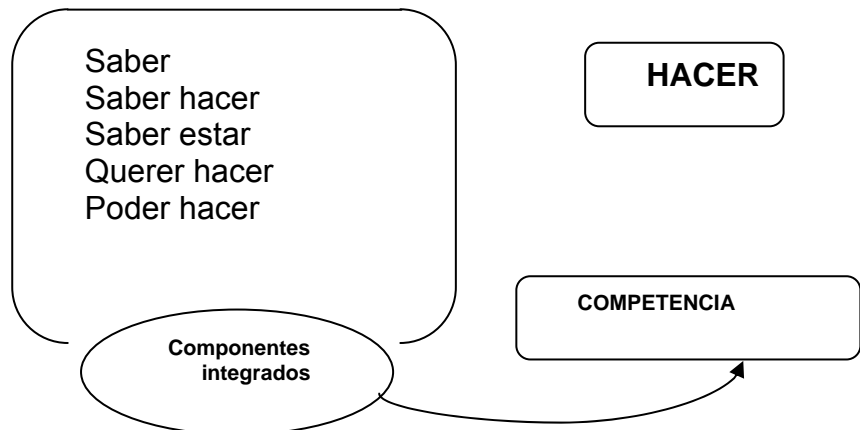
*Querer hacer.* Conjunto de aspectos *motivacionales* responsables de que la persona quiera o no realizar los comportamientos propios de la competencia. Se trata de factores de carácter interno (motivación por ser competente, identificación con la tarea, etc.) y/o externo (dinero “extra”, días libres, beneficios sociales, etc.) a la persona, que determinan que ésta se esfuerce o no por mostrar competencia. La psicología de la motivación proporciona pautas de análisis para comprender la motivación humana, las variables implicadas y las posibles estrategias para abordarla.

*Poder hacer.* Conjunto de factores relacionados con:

- Desde el punto de vista individual: la capacidad personal. Las *aptitudes y rasgos* personales, dos temas de gran tradición en psicología, se contemplan aquí como potencialidades de la persona, como variables que pueden aportar información respecto a la facilidad con que alguien mostrará un comportamiento determinado, o sobre su potencial de aprendizaje. A diferencia de concepciones tradicionales, desarrollos más recientes (por ejemplo, el concepto de “inteligencias múltiples” o el enfoque interactivo de la personalidad) aportan una visión más flexible y operativa de estos elementos y los sitúan en consonancia con su papel de meros componentes de las competencias.
- Desde el punto de vista situacional: *el grado de “favorabilidad” del medio.* Diferentes situaciones pueden marcar distintos grados de dificultad para mostrar un comportamiento dado; por ejemplo, la presencia de un grupo que nos “presiona”, la interacción con un jefe autoritario u ocupar un nivel jerárquico o un rol concreto. La psicología social, la psicología de los grupos y la psicología de las organizaciones ofrecen un amplio conjunto de conocimientos respecto a la influencia de las situaciones sobre nuestros comportamientos. De igual modo cabría destacar la disponibilidad o no de medios y recursos que faciliten o dificulten el desempeño de la competencia.

Estos elementos integrados conforman la competencia, el hacer; que resulta observable para los demás y permite establecer diferentes niveles de desempeño (regular, bueno, excelente...) de las personas en su ámbito personal y/o profesional, ya sea durante la realización de tareas diversas o en sus interacciones sociales (Fig. 1).

**Fig. 1. Elementos de la competencia**



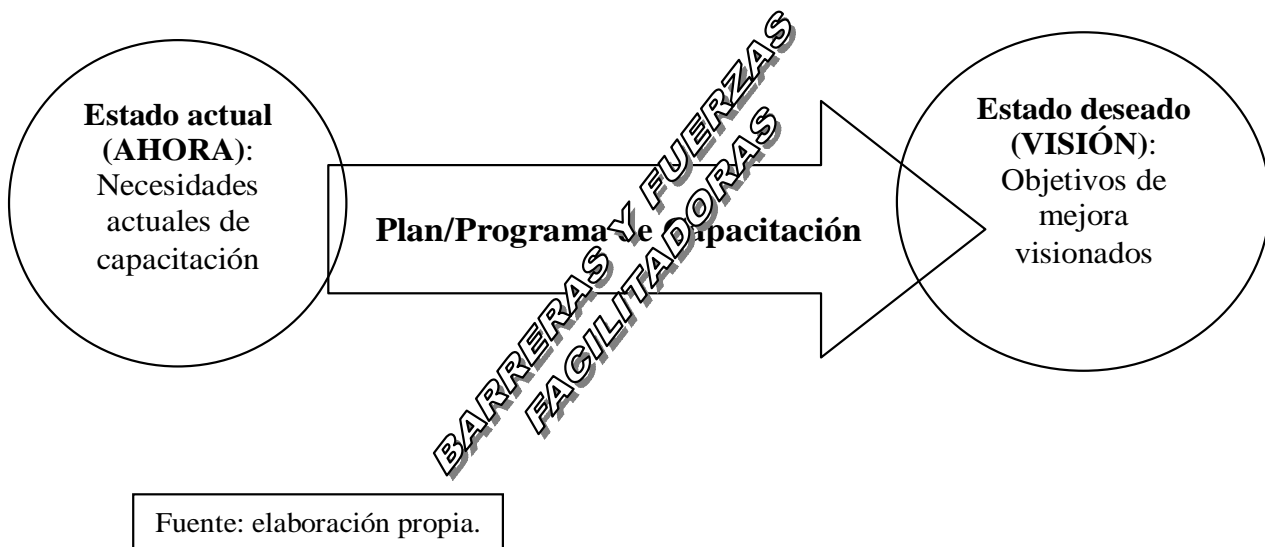
Fuente: elaboración propia

### *II.1. Hacia un modelo de evaluación basado en competencias*

La utilidad de un proceso de capacitación puede iniciarse por la evaluación de las respuestas de los participantes sobre el programa y se continuará evaluando si la formación se traduce en aplicación práctica al trabajo. Deberá realizar un seguimiento de su impacto en la organización, fijándose en los impactos deseados y en aquellos objetivos de mejora visionados.

La Fig. 2 ilustra una propuesta de modelo general para establecer la relación entre un estado actual y uno deseado por alcanzar, con un programa de capacitación. El modelo destaca que es importante una definición precisa de los objetivos, que serán la base y se convertirán en el plan para medir el impacto. Tales objetivos determinan las competencias necesarias para cumplirlos. Respecto a esa figura, el “Estado actual (AHORA)” deber determinarse mediante un diagnóstico de determinación de necesidad de capacitación (DNC); mientras que el “Estado deseado (VISIÓN)” debe establecer objetivos de mejora deseados, por ejemplo: aumentar la satisfacción del cliente, incrementar la productividad, mejorar la calidad, etc.

Es recomendable definir barreras y fuerzas facilitadoras; hacer seguimiento al principal cliente interno; comunicar el plan de seguimiento y consolidación; reducir los obstáculos que impidan adoptar, en el lugar de trabajo, los nuevos comportamientos asimilados; reforzar la mejora; ofrecer recompensas; mostrar disponibilidad. La información de retorno del mando inmediato es fundamental para el formador.

**Fig. 2. Modelo General para la evaluación del impacto de la capacitación**

## II.2. Modelo de evaluación del impacto de la capacitación a partir de las competencias

Para evaluar hay que medir, y para esto es necesario analizar los resultados operativos para la actividad laboral en general, o de la actividad de dirección en particular. Se mide tanto por tangibles (resultados cuantificables, expresados en cifras), como por intangibles (comportamientos y actitudes),<sup>5</sup> comparando los resultados de la medición de partida con los resultados de las mediciones posteriores a la formación.

La medición requiere planificación, comunicación constante con los participantes, mandos y directivos; pero no es un esfuerzo baladí, sino que es fundamental para el éxito que demostrará los beneficios de la formación, algo muchas veces complicado.

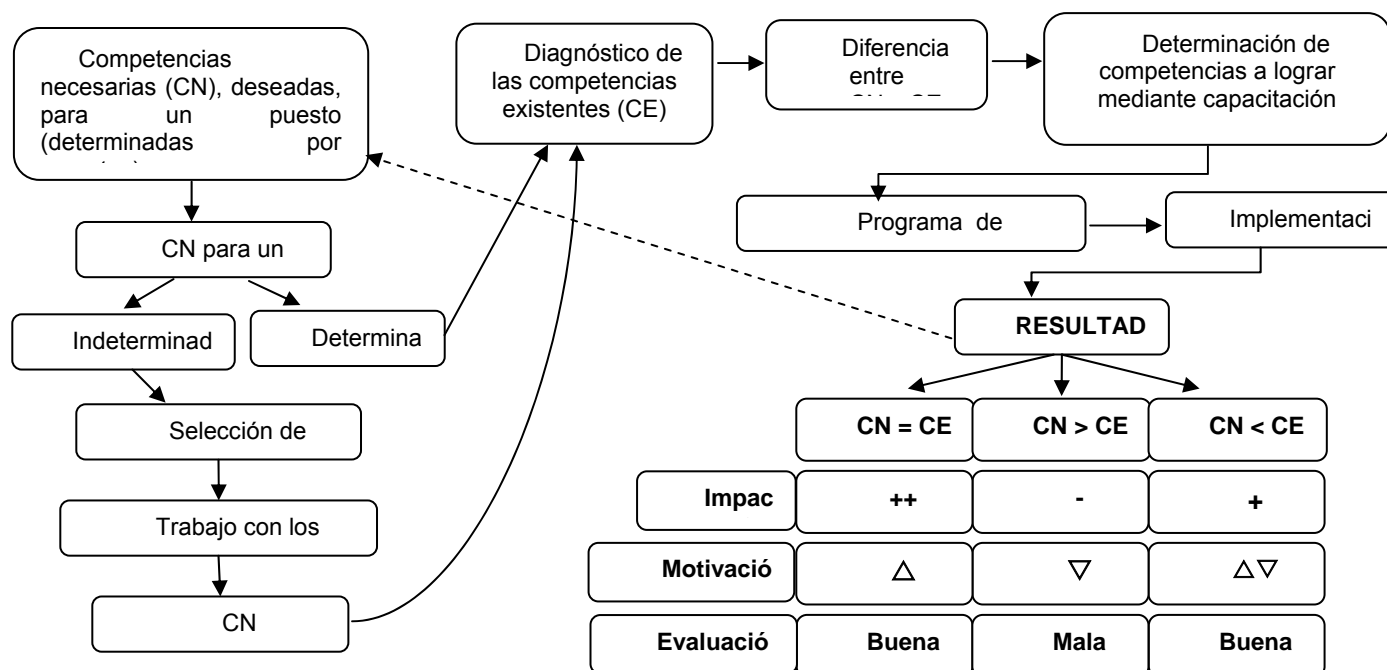
Para operativizar la medición del impacto de la capacitación que parte de las competencias se propone seguir el modelo de la Figura 3.

Este modelo indica que para medir o evaluar el impacto de la capacitación basada en competencias, hay que comenzar por determinar las competencias necesarias (CN) exigidas para un puesto. Esta determinación deben hacerla expertos sobre las características del perfil del puesto en específico. Una vez aplicadas las técnicas necesarias para la selección de los expertos, los mismos deben emplearse para generar ideas y lograr consenso sobre las competencias necesarias para el puesto en cuestión. Es recomendable utilizar el Método Delphi para cumplir esta importante tarea.

Si se trata de una organización en la cual ya las competencias estén determinadas, entonces se procede a la selección de los expertos y al trabajo con ellos hasta seleccionar las competencias necesarias para el puesto. Así lo indica el modelo de la Figura 3.

<sup>5</sup> Aunque considerados intangibles, los comportamientos y actitudes puede ser cuantificables/estimables, igual que los valores, si se diseñan las escalas de medida adecuadas.

Fig. 3. Modelo de medición de impacto de la capacitación basada en competencias



Fuente: elaboración propia.

Si las competencias ya están determinadas o si se han recién determinado por los expertos, entonces se diagnostica el estado de las competencias existentes (CE). Seguidamente se comparan CN y CE; se define entonces cuáles de las competencias necesarias deben lograrse por la vía de la capacitación. Sobre esta base se elabora el programa de capacitación, se implementa el mismo y posteriormente se evalúa los resultados.

El modelo de la Figura 3 estima que se debe evaluar la capacitación para cada individuo de un puesto determinado. Debe tenerse en cuenta los aspectos contenidos en el Cuadro 2.

Cuadro 2. Aspectos a tener en cuenta para evaluar la capacitación de cada individuo en un puesto determinado	
En cada persona, el:	Implica:
Saber/conocer	Familiarización con el contenido
Saber hacer	
Saber aplicar	Habilidad técnica: reproducir (1er. nivel de habilidad)
Saber crear	Habilidad conceptual y de diseño: crear (2do. nivel de habilidad)
Saber estar	Habilidad humana: comunicación, equipo, liderazgo
Querer hacer	Motivación
Poder hacer	Favorabilidad del medio

Estos elementos tienen impacto a nivel individual/personal, lo cual puede ser valorado inicialmente por el profesor en caso de curso; o por el tutor o entrenador en caso de otras modalidades de capacitación. El jefe de la persona capacitada debe continuar la evaluación del desempeño, pero esta vez desde el punto de vista de las actitudes, comportamientos y competencias/habilidades en las funciones específicas del puesto para el que fue capacitado. La evaluación del profesor, tutor o entrenador indicará básicamente el conocimiento del capacitado; pero es su jefe quien debe evaluar, además del conocimiento que debe haber adquirido la persona, la aplicación del mismo y los resultados concretos en la producción o los servicios. Esta evaluación del jefe directo del capacitado debe permitir detectar las causas del

incumplimiento de los estándares en la persona. Por ejemplo, si la causa es falta de conocimientos, de habilidades técnicas, conceptuales, humanas, de motivación por impedimentos del medio para aplicar lo aprendido.

Nótese en la parte final del modelo de la Figura 3, los distintos resultados según las competencias necesarias (CN) sean iguales, mayores o menores que las existentes (CE). En ese último caso la motivación puede ser alta o baja debido a que si se trata de un personal calificado, puede estar desmotivado por estar haciendo un trabajo que demande competencias por debajo de las que posea. Si los resultados difieren significativamente de lo deseado debe repetirse la secuencia del modelo de la Figura 3 hasta determinar las causas de diferencia entre el estado real alcanzado y el estado deseado.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El trabajo ha tenido como objetivo contribuir a la compleja tarea de evaluar el impacto de la capacitación en las organizaciones cubanas; en este sentido proporciona un análisis elemental de modelos de evaluación de impacto que aportan al desarrollo de un modelo propio para medir el impacto de la capacitación a partir de necesidades detectadas, teniendo en cuenta las competencias demandadas por el puesto en cuestión.

Se logra el modelo de la Figura 3, el cual por su forma de diagrama de flujo es de utilidad metodológica como guía para la evaluación del impacto de la capacitación.

Se presenta la idea novedosa de evaluar los resultados a partir de estado de la relación entre competencias necesarias (CN) y competencias existentes (CE).

En próximo trabajo de continuidad se presentará una aplicación práctica de los elementos expuestos en el modelo, con el empleo de técnicas de análisis multivariante y sistemas de ecuaciones estructurales.

## REFERENCIAS

PEREDA, S. y F. BERROCAL: *Gestión de recursos humanos por competencias*, Centro de Estudios Ramón Areces, Madrid, 1999.

PINEDA, PILAR: "Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones", *Educar*, Universidad Autónoma de Barcelona, 27: 119-133, 2000.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, [www.rae.es](http://www.rae.es).

TORAL MARINAS, M. A.: El modelo de formación de alto impacto, disponible en: <http://www.rhmagazine.com/inicio.asp?url=/articulo/formacion/formacion8.asp>.

## BIBLIOGRAFÍA

SPITZBERG, B. y W CUPACH: "Análisis de competencias en la vida personal", en *Handbook of Interpersonal Competence Research*, Ed. Springer-Verlag, Nueva York, 1989.

BOYATZIS, R.: *The competent manager: A model for effective performance*, Ed. John Wiley & Sons, Nueva York, 1982.

DALZIEL, M.; J. CUBEIRO y G. FERNÁNDEZ: *Las competencias: Clave para una gestión integrada de los recursos humanos*, Ed. Bilbao, Deusto, 1996.

GARCÍA SÁIZ, M.: ([migarsaiz@psi.ucm.es](mailto:migarsaiz@psi.ucm.es)). [www.canalwork.com](http://www.canalwork.com) Consultor en Recursos Humanos, Director del "Máster en Programas para la Mejora de Habilidades y Competencias", Dpto. de Psicología Social, Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid, España.

LÉVY-LEBOYER, C.: *Gestión de las competencias*, Ed. Gestión 2000, Barcelona, 1997.

MCCLELLAND, D.: "Testing for Competence Rather than for Intelligence", *American Psychologist*, 28: 1-14, 1973.

PRIETO, J. M.: "Prólogo", en C. Lévy-Leboyer: *Gestión de las competencias*, Ed. Gestión 2000, Barcelona, 1997.









