

Criterios de éxito y no-éxito de la formación en el área de recursos humanos

Yamila Fernanda SILVA PERALTA

Departamento de Psicología Social
Universidad de Barcelona
yasilpe@hotmail.com

Recibido: 08-04-09

Aceptado: 11-11-09

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue indagar empíricamente criterios de éxito y no-éxito a partir del análisis de contenido de los incidentes críticos de formadores en el área de recursos humanos. En primera instancia, se exploraron criterios teóricos a partir del análisis de documentos científicos a través de la Base de Datos PsycINFO (1978-2008) sobre el tema "Evaluación de la Formación en el área de Recursos Humanos" (EFRH). Estos criterios teóricos fueron agrupados en categorías y utilizados posteriormente para codificar el contenido de los incidentes críticos.

Desde el punto de vista teórico, esta investigación evidencia la importancia creciente de la formación como proceso enfatizando en cada una de sus fases y no reduciendo su evaluación únicamente a los resultados. Sin embargo, desde el análisis empírico la evaluación de los resultados es la que agrupa más criterios asociados a los resultados tanto del formador como del formando.

Palabras clave: formación, recursos humanos, evaluación de la formación, formadores

Training success and non-success criteria in human resources area

ABSTRACT

The goal objective of this study was to investigate empirically success and non-success criteria starting from the content analysis of trainers' critical incidents in human resources area. In first instance, theoretical approaches were explored starting from the analysis of scientific documents through PsycINFO Database (1978-2008) on the topic "Training evaluation in Human Resources area" (TEHR). These theoretical approaches were clustered in categories and used later on to code critical incidents content.

From a theoretical point of view, this research evidences the growing importance of training as a process emphasizing in each of its phases and not reducing its evaluation to the results. However from the empiric analysis evaluation of training results is the major category which includes criteria related to trainer and trainee results.

Keywords: training, human resources, training evaluation, trainers

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Revisión de la literatura. 3. Método. 4. Resultados. 5. Discusión. 6. Conclusiones. Bibliografía

1. INTRODUCCIÓN

Hoy día, la organización se enfrenta con el desafío de la transformación para poder ser competitiva, situación que obliga a adecuar los procesos de trabajo y las competencias de los trabajadores. Ya no puede pensarse a la organización en los términos de los antiguos paradigmas, la cooperación y el trabajo mutuo marcan los términos de una nueva relación empleado-empleador. Flexibilidad, velocidad y creatividad serán las cualidades fundamentales que deberán tener las organizaciones en este siglo, siglo del capital humano y del conocimiento. La experiencia ya no tiene la forma de una máquina, lo que impulsa la productividad es la pericia adquirida por los trabajadores y su predisposición en su estrecha relación con la tarea y con el servicio. Las nuevas demandas del mercado de trabajo exigen altos estándares de competencias y polivalentes funciones que hacen indispensable la formación continua de recursos humanos (en adelante RRHH) en una organización (Navío, 2005; Winfred, Winston, Edens y Bell, 2003). La formación se ha convertido en uno de los soportes principales para el cambio en las organizaciones.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Existe consenso en considerar la formación en el área de los RRHH como un proceso estructurado y planificado que incluye las siguientes fases: el diagnóstico de necesidades, el diseño, la impartición y la evaluación (Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver y Shotland, 1997; Bee y Bee, 1994; Dipboye, Smith y Howell, 1994; Ford, 1997; Ford y Kraiger, 1995; Goldstein, 1993; McGhee y Thayer, 1961; Tannenbau y Yulk, 1992). El modelo más reconocido en la evaluación de la formación es el de Kirkpatrick (1996) quien identifica cuatro criterios: las reacciones, el aprendizaje, la transferencia y los resultados organizacionales.

Las reacciones se refieren a la valoración de los formandos y su nivel de satisfacción, pueden ser medidas a través de cuestionarios de auto-evaluación acerca de cómo han vivido la experiencia los formandos (Morgan y Casper, 2000; Sugrue y Rivera, 2005; Twitchell, Holton, y Trott, 2001). Varias investigaciones postulan las características del formador y la interacción formador-formando como dimensiones claves que influyen en las reacciones y aprendizaje de los formandos (Colquitt, LePine y Noe, 2000; Christophel, 1990; Sitzmann, Casper, Brown y Ely, 2008).

Respecto al aprendizaje Kraiger, Ford y Salas (1993) proponen evaluar los niveles cognitivo, de habilidades y afectivo, mientras que Alliger, *et al.* (1997) enfatizan en la temporalización del aprendizaje en función de la retención de los contenidos a lo

largo del tiempo. Para Ainley, Hidi y Berndorff (2002), Brown y Ford (2002) y Sitzmann, Kraiger, Stewart y Wisher (2006) los recursos tecnológicos moderan el aprendizaje de los formandos y el rol de los formadores durante la formación.

Según autores como Haccoun y Saks (1998), Kozlowsky y Salas (1997) Mitnik, Coria y García Goette (2006) no es suficiente el aprendizaje para que la formación pueda considerarse exitosa, los conocimientos, habilidades y actitudes aprendidos en la formación tienen que transferirse al puesto de trabajo para que perduren el tiempo, de lo contrario se pierden. Sin embargo, muchas veces el entorno de trabajo no presenta oportunidades para la transferencia de lo aprendido en la formación, según Ford, Quiñones, Segó y Sorra. (1992) el supervisor y el grupo de trabajo tienen un rol crucial como facilitadores de oportunidades de transferencia. Para Kidder y Rouiller (1997) cuando el líder del equipo promueve condiciones de trabajo favorables (por ejemplo facilitando los recursos necesarios para implementar los cambios y reforzando esfuerzos y comportamientos orientados al cambio) el trabajador tiene más posibilidades de transferir lo aprendido a su puesto de trabajo. La transferencia al puesto de trabajo es posible de evaluar a través del desempeño del formando (Arthur, Bennett, Stanush y McNelly, 1998; Facteau, Dobbins, Russell, Ladd y Kudisch, 1995; Quiñones, 1995) considerando su autoinforme (Taylor, O'Driscoll y Binning, 1998), o bien combinando la evaluación del superior con la de los subordinados y la propia (Haccount y Saks, 1998).

Por último, es necesario identificar algunos de los resultados organizacionales más reconocidos en la literatura. Según Dánvila del Valle y Sastre Castillo (2005) la empresa puede evaluar tres criterios: el coste de la formación, el aumento salarial que se deberá pagar al empleado por su mayor preparación y el beneficio que se obtendrá de la mayor preparación del trabajador. Otros autores postulan que los resultados a valorar serán: el aumento de la productividad, la mejora del clima de trabajo, el nivel de absentismo, de rotación, la fidelización de los clientes y el incremento de las cuotas de mercado (Mitnik, *et al.*, 2006; Brown, 2005; Kraiger, 2002; Saá Pérez y Ortega Lapiedra, 2002; Aragón, Barba y Sanz, 1999; Pineda, 1998). Los factores que inhiben un retorno de la inversión son según Misko (1996) y Moy y McDonald (2000) son: (a) la falta de iniciativa para aplicar el aprendizaje al puesto del trabajo; (b) la falta de un apropiado diseño y oportunidades en el trabajo que complementen la formación; (c) la falta de compromiso de los supervisores; (d) la falta de compromiso de la alta dirección; y la formación irrelevante.

Varios autores se ha preocupado por el impacto de la formación en la productividad de la organización, por ejemplo Bartel (1994), Holzer, Block, Cheatham y Knott (1993) y Barrett y O'Connell (2001), éstos últimos encontraron que el efecto de la formación de tipo más generalista es positivo en el crecimiento de la productividad, la formación generalista sería percibida por el empleado como útil fuera de la empresa y aplicable a otros puestos de trabajo, por tanto como una especie de

“regalo” por parte de la organización que contribuye a su empleabilidad en el mercado de trabajo, en consecuencia, el empleado se esfuerza, se compromete más con la organización y esto impacta en la productividad. Black and Lynch (1996) encontraron que la formación fuera del trabajo (*off-the-job-training*) también tenía un efecto positivo en la productividad. En contraposición, Aragón, Barba y Sanz (2003) opinan que la formación interna vinculada al puesto de trabajo (*on-the-job-training*) tiene un impacto muy positivo en la organización ya que este tipo de formación permite el desarrollo de habilidades específicas relacionadas con el puesto y una transferencia más rápida, por lo tanto, mejora los resultados organizacionales como la efectividad y la rentabilidad.

Para Dawe (2003) tres elementos son clave para el éxito de la formación: (1) una cultura organizacional que apoye el aprendizaje continuo; (2) la articulación con la estrategia de la empresa; y (3) la articulación con el cambio. Úbeda García (2005) ha demostrado que los programas de formación orientados al desarrollo del capital humano a través de la motivación, el incremento de la satisfacción en el trabajo, el aumento del conocimiento organizacional, el aumento de la participación del trabajador y la transferencia del nuevo conocimiento adquirido tendrán un impacto positivo en el desempeño organizacional.

Para definir al formador de RRHH será considerada la propuesta de Evans, Dovaston y Holland (1990) y Jimenez (1999) quienes lo definen como el profesional que participa de la concepción, la realización, la valoración y/o evaluación de la formación, es una definición amplia en la que caben múltiples roles según sean las responsabilidades que tenga el formador en el proceso. En la misma línea, Bilignières-Légeraud y Deret (1991) y Tejada (1999) reconocen funciones diferentes del formador que coinciden con las diferentes fases de la formación: el análisis de necesidades, la planificación, la ejecución, el diseño de materiales específicos, la realización de la formación, el seguimiento y orientación, la evaluación de la formación, la consultoría, el análisis financiero de la acción y la investigación.

3. MÉTODO

El presente es un estudio exploratorio, descriptivo y cualitativo cuyo objetivo fue analizar criterios de éxito y no éxito a partir de los incidentes críticos de formadores en el área de RRHH. Los objetivos particulares que guiaron este estudio fueron: (a) identificar y categorizar criterios de éxito y no-éxito a partir del análisis de documentos científicos y (b) explorar en los incidentes críticos de los formadores los criterios identificados en el objetivo anterior.

3.1. Muestra

Esta investigación contó con dos tipos de muestra: una documental y otra de formadores. La muestra documental está formada por 217 documentos obtenidos de la base de datos PsycINFO (1887-2008) utilizando como filtros de búsqueda: (a) los Códigos de Clasificación de la Base de Datos: *Industrial y Organizacional Psychology* (3600), *Personnel Management y Selection y Training* (3620) y *Management y Management Training* (3640); (b) los descriptores relacionados con la formación: *Management Training, On the Job Training y Personnel Training*; (c) los descriptores relacionados con la evaluación de la formación: *Program evaluation, Evaluation criteria, Evaluation*; (d) la palabra clave *Training evaluation* (ya que no existe como descriptor en el Tesauro APA).

La muestra de formadores fue intencional no probabilística compuesta por dos grupos de formadores del área de RRHH: formadores internos de grandes centros de distribución de España con sede en Barcelona (N=20) y formadores externos que trabajan como freelance o autónomos o bien como consultores (N=22) a quienes se les administraron entrevistas de incidentes críticos (Flanagan, 1954).

3.2. Instrumento

Las entrevistas de incidentes críticos (Flanagan, 1954) constan de tres apartados: (1) *la situación* (¿qué estaba pasando, quiénes intervinieron?), (2) *las acciones* (¿qué acciones llevó a cabo?, ¿cuál fue su rol?); y (3) *las consecuencias* (¿cuáles fueron los resultados?, ¿por qué cree que lo que hizo contribuyó al éxito o no-éxito de la situación?, ¿por qué es una situación de éxito o no-éxito?). En la presente investigación se analizaron las respuestas del último apartado con la finalidad de identificar la presencia de los criterios de éxito y no-éxito.

3.3. Procedimiento

La recogida de datos se estructuró en dos fases: (a) entre los meses de mayo y noviembre del año 2007 se entrevistaron a los formadores internos y (b) entre los meses de septiembre del 2008 y enero del 2009 se entrevistaron a los formadores externos.

Se analizaron y clasificaron las palabras claves incluidas en los 217 documentos siguiendo la técnica de análisis de contenido (Flick, 2004; Navarro y Díaz, 1994). De este análisis surgió una lista de criterios de evaluación teóricos, producto de la categorización de las palabras clave. Posteriormente, las respuestas (frases evaluativas, razones y/o argumentos) ofrecidas por los formadores durante las entrevistas de incidentes críticos se categorizaron según los criterios teóricos identificados en el análisis de la literatura científica. Respetando el principio de *exhaustividad* (Na-

varro y Díaz, 1994) para las unidades no asignables en ninguna de los criterios teóricos se construyeron nuevos criterios.

4. RESULTADOS

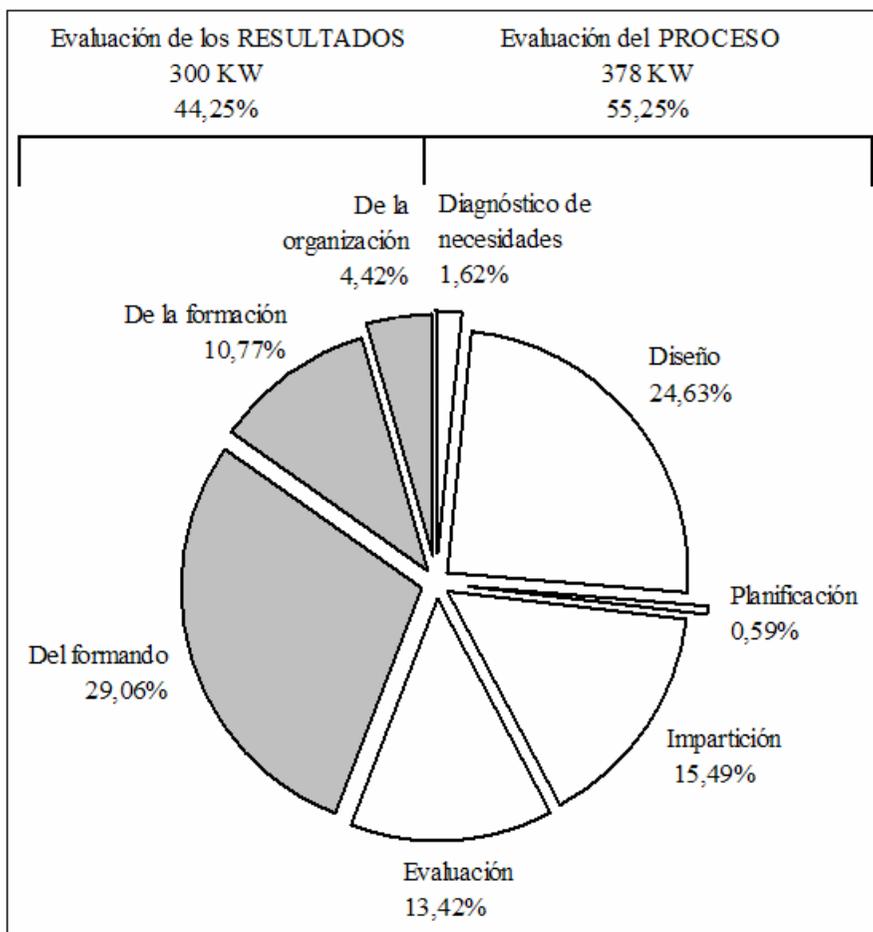
4.1. Análisis de documentos científicos

Los 217 documentos científicos encontrados acumulaban un total de 818 palabras claves (KW) relacionadas con la “Evaluación de la formación en el área de Recursos Humanos” (EFRH), de las cuales 140 KW eran sinónimos y homónimos de “Formación” y “Evaluación” por lo no fueron incluidas en el análisis. Se analizaron finalmente 678 KW.

Las categorías más generales en las que se agruparon las KW fueron: “Evaluación del PROCESO” que acumuló el 55,25% de las KW y “Evaluación de los RESULTADOS”, que acumuló el 42,25%. Son 48 los criterios teóricos encontrados, 5 de ellos están agrupados en “Evaluación del PROCESO” y coinciden con las principales fases de la formación, ellos son: “Diagnóstico de necesidades”, “Diseño”, “Planificación”, “Impartición” y “Evaluación”.

El criterio “Diagnóstico de necesidades” acumuló el 1,62% de las KW relacionadas con la detección y análisis de las necesidades y demanda. En “Diseño” se incluyeron el 24,63% de las KW relacionadas con objetivos, contenidos, materiales y soporte tecnológico para la acción formativa, estrategias y tipos de formaciones. En “Planificación” (0,59%) se incluyeron KW relacionadas con el plan de formación y su organización-coordinación. En “Impartición” (15,49%) se incluyeron KW relacionadas con la acción formativa en sí misma. Finalmente, en “Evaluación” (13,42%) se incluyeron métodos, técnicas e instrumentos de evaluación y KW relacionadas con las fases de la misma evaluación (pre, durante o post) y con criterios metodológicos como la validez, la exactitud, la confiabilidad y el poder estadístico de la evaluación.

Figura 1: Criterios teóricos encontrados en los documentos científicos



Los 43 criterios restantes están incluidos en “Evaluación de los RESULTADOS” (en color gris en la Figura 1). Dada la cantidad de criterios, fue necesario reagruparlos en: “Resultados del formando”, “Resultados de la formación” y “Resultados de la organización”. En “Resultados del formando” (29,06%) se incluyeron 20 criterios diferentes con 197 ocurrencias (Ver Tabla 1), siendo las habilidades, el desempeño, el desarrollo y la motivación de los formandos los más frecuentes.

Tabla 1: Criterios teóricos agrupados en “Resultados del formando”

Criterios del formando	F	%	F acum.	% acum.
Habilidades	26	13,20	26	13,20
Desempeño	21	10,66	47	23,86
desarrollo	20	10,15	67	34,01
Motivación	18	9,14	85	43,15
Actitudes	15	7,61	100	50,76
Aprendizaje	14	7,11	114	57,87
Cognición	13	6,60	127	64,47
Transferencia	12	6,09	139	70,56
Percepción	10	5,08	149	75,63
Conocimientos	9	4,57	158	80,20
Retención	9	4,57	167	84,77
Reacciones	8	4,06	175	88,83
Satisfacción	5	2,54	180	91,37
7 criterios con F < 5	17	8,63	197	100
Total = 20 criterios	197	100		

Los “Resultados de la formación” (10,77%) agruparon 11 criterios con 73 ocurrencias: “efectividad”, “desarrollo” y “dilemas” que plantea la formación son los más frecuentes.

Tabla 2: Criterios teóricos agrupados en “Resultados de la formación”

Criterios de la formación	F	%	F acum.	% acum.
Efectividad	21	28,77	21	28,77
Desarrollo	11	15,07	32	43,84
Problemas/ dilemas	11	15,07	43	58,90
Impacto	6	8,22	49	67,12
Utilidad	5	6,85	54	73,97
Éxito	3	4,11	57	78,08
Críticas	2	2,74	59	80,82
Eficiencia	1	1,37	60	82,19
Estándares	1	1,37	61	83,56
Factores clave	1	1,37	62	84,93
Implicaciones	1	1,37	63	86,30
Sin especificar	10	13,70	73	100
Total = 11 criterios	73	100		

Los “Resultados de la organización” (4,42%) agruparon 10 criterios con 30 ocurrencias, “rentabilidad” y “cambio organizacional” acumulan juntos más del 40% de las ocurrencias (Ver Tabla 3).

Tabla 3: Criterios teóricos agrupados en “Resultados de la organización”

Criterios de la organización	F	%	F acum.	% acum.
Rentabilidad	8	26,67	8	26,67
Cambio organizacional	5	16,67	13	43,33
Efectividad	3	10,00	16	53,33
Productividad	3	10,00	19	63,33
Rotación	3	10,00	22	73,33
Colocación de personal	2	6,67	24	80,00
Desarrollo organizacional	2	6,67	26	86,67
Absentismo	1	3,33	27	90,00
Aprendizaje organizacional	1	3,33	28	93,33
Seguridad	1	3,33	29	96,67
Sin especificar	1	3,33	30	100
Total = 10 criterios	30	100		

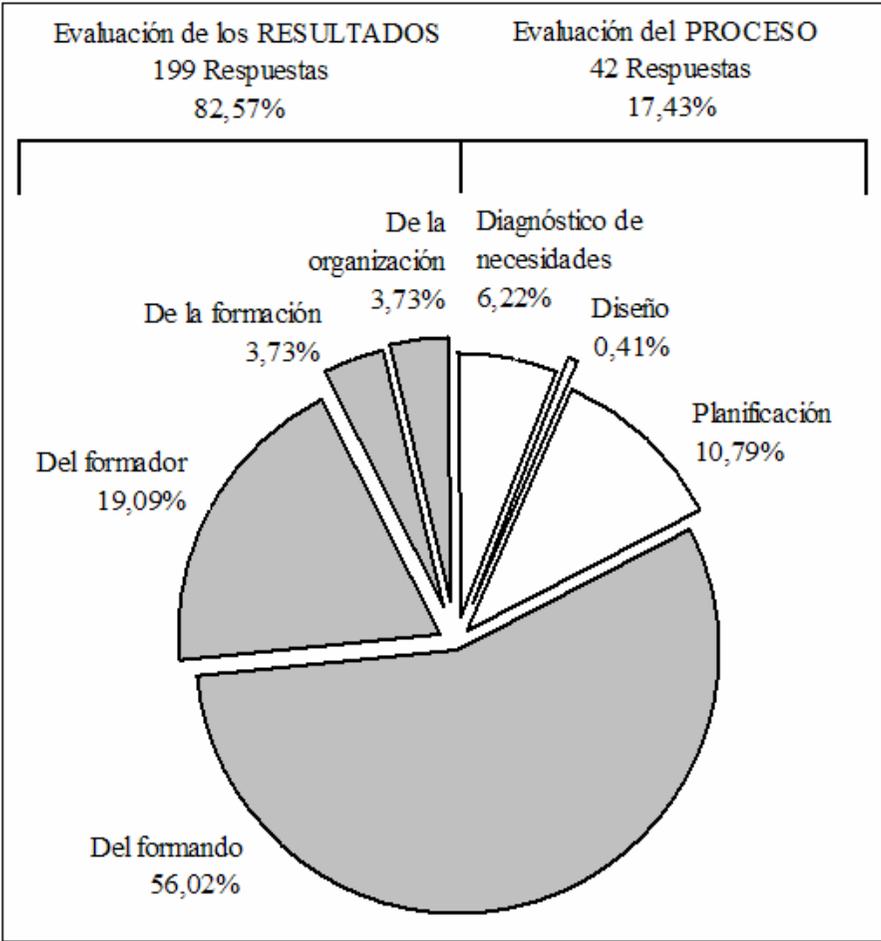
4.2. Análisis de incidentes críticos

Fueron extraídas de las entrevistas 241 respuestas que reflejaban los argumentos de los formadores en cuanto a porqué la situación escogida era exitosa o no-exitosa. Dos codificadores independientes, que trabajan profesionalmente en el área de RRHH como consultores, clasificaron las respuestas de los formadores según los criterios teóricos definidos en el análisis presentado en el punto 4.1.

Fue analizada la concordancia entre los codificadores, es decir hasta qué punto ambos codificadores coinciden en su medición. Para ello se calculó el coeficiente kappa (κ) de Cohen (1960) que toma valores entre -1 y +1. Mientras más cercano a +1, mayor es el grado de concordancia entre los codificadores. Por el contrario, un valor de $\kappa = 0$ refleja que la concordancia observada es precisamente la que se espera a causa exclusivamente del azar. En este caso el valor de κ fue de 0,86, lo que representa una concordancia “casi perfecta” según las categorías establecidas por Landis y Koch (1977). Se resolvió categorizar nuevamente las respuestas en las que había desacuerdo intentando llegar a un consenso.

De las 241 respuestas analizadas, 42 fueron clasificadas en “Evaluación del PROCESO” y 199 en “Evaluación de los RESULTADOS”. Se encontraron un total de 24 criterios empíricos. Son 3 los criterios agrupados de “Evaluación del PROCESO”. Los 21 criterios restantes se incluirían en “Evaluación de los RESULTADOS”.

Figura 2: Criterios empíricos encontrados en los incidentes críticos



En la Tabla 4 se definen cada uno de los criterios teóricos encontrados en el análisis del éxito y no-éxito en los incidentes críticos. En la Tabla 5 se definen los criterios empíricos construidos a partir del análisis de incidentes críticos, criterios que no estaban contemplados en el análisis de los documentos científicos.

Tabla 4: Índice de criterios teóricos encontrados en los incidentes críticos

Tipo de criterio	Criterios	Definición del criterio
Evaluación del PROCESO		
	Diagnóstico de necesidades	El formador detecta y analiza las necesidades de formación y la demanda.
	Diseño	El formador define objetivos, contenidos y metodología para la acción formativa.
	Planificación	El formador temporaliza, organiza y coordina la formación.
Evaluación de los RESULTADOS		
Del formando	Satisfacción	El formando se manifiesta satisfecho al finalizar el proceso formativo.
	Motivación	El formando está motivado durante el proceso formativo.
	Transferencia	El formando aplica lo aprendido al puesto de trabajo o en situaciones concretas.
	Cambio actitud	El formando ha mostrado un cambio de actitud durante o posterior a la formación.
	Aprendizaje	El formando aprende conocimientos, habilidades y actitudes.
	Desarrollo	El formando crece profesionalmente, promociona, accede a otro puesto de trabajo como consecuencia de la formación.
	Utilidad	El formando percibe que la formación le es útil.
De la organización	Rentabilidad	La formación ha sido rentable para la organización.
	Cambio organizacional	La formación ha producido cambios a nivel organizacional.

Tabla 5: Índice de criterios empíricos contruidos a partir del análisis de incidentes críticos

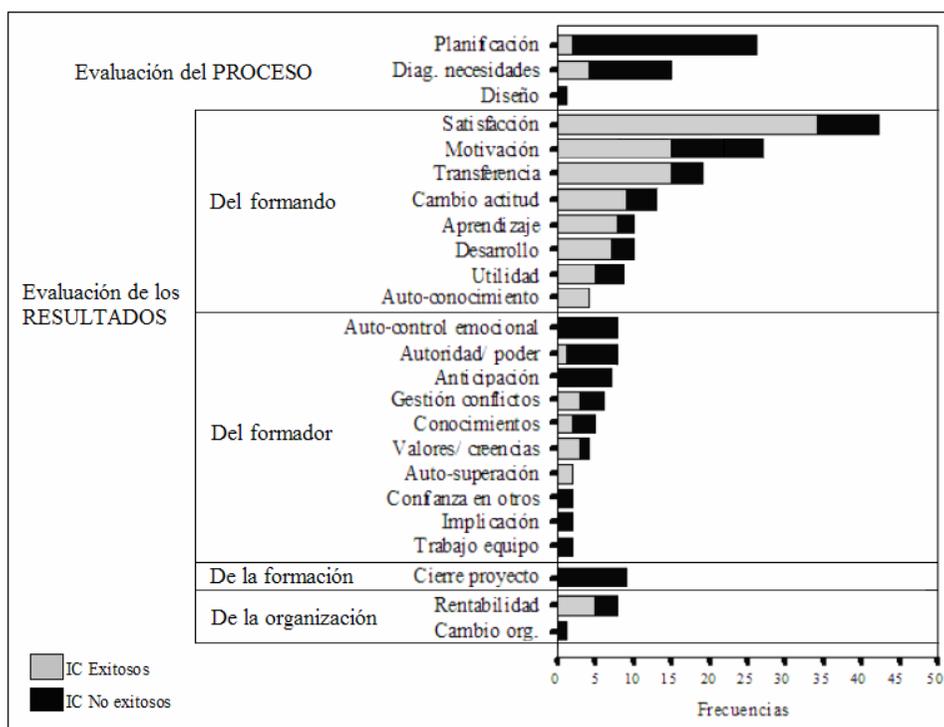
Tipo de criterio	Criterios	Definición del criterio
Del formando	Auto-conocimiento	El formando auto-reflexiona e identifica sus fortalezas y debilidades.
	Autocontrol emocional	El formador gestiona sus emociones durante el proceso.
	Autoridad/poder	El formador ejerce autoridad/poder sobre el grupo de formandos o sobre un formando.
	Anticipación	El formador se anticipa a las dificultades y fallos.
	Gestión conflictos	El formador gestiona dificultades (de diseño, planificación y/o del mismo grupo de formandos).
Del formador	Conocimientos	El formador transmite sus conocimientos.
	Valores/creencias	El formador transmite sus valores y creencias.
	Auto-superación	El formador supera situaciones difíciles/desafíos.
	Confianza en otros	El formador deposita confianza en sus formandos.
	Implicación	El formador se implica en su trabajo.
	Trabajo en equipo	El formador trabaja con otros formadores en equipo.
De la formación	Cierre proyecto	El formador cierra el proceso formativo.

De las 241 respuestas analizadas en los 168 incidentes críticos, 120 provienen de incidentes exitosos y 121 de no-exitosos. Más del 50% de todos los criterios empíricos encontrados han tenido presencia en ambos tipos de incidentes: en incidentes exitosos (por su adecuación e impacto positivo) y en incidentes no-exitosos (por su inadecuación, exceso o falta).

Tabla 6: Criterios empíricos de éxito y no éxito

Criterios empíricos		Éxito		No éxito	
		F	%	F	%
Evaluación del PROCESO (N=3)	Planificación	2	1,67	24	19,83
	Diag. Necesidades	4	3,33	11	9,09
	Diseño	0	0	1	0,83
Evaluación de los RESULTADOS (N=21)	Del formando	98	81,67	37	30,58
	Del formador	11	9,17	35	28,93
	De la formación	0	0	9	7,44
	De la organización	5	4,17	4	3,31
Total = 24 criterios		120	100	121	100

Figura 3: Criterios empíricos de éxito y no éxito



De los criterios incluidos en “Evaluación del PROCESO” han tenido más frecuencia en incidentes no-exitosos que en exitosos. En la Tabla 7 se ejemplifican respuestas para cada uno de estos criterios.

Son 8 los criterios incluidos en “Resultados del formando” siendo “Satisfacción” el que más respuestas agrupó, le sigue “Motivación” y “Transferencia”. En su mayoría, los criterios del formando tienen frecuencias superiores en incidentes exitosos respecto a los no-exitosos.

El análisis de las respuestas obtenidas requirió la construcción de 10 nuevos criterios agrupados en “Resultados del formador”, los de mayor frecuencia son “Autocontrol emocional”, “Autoridad/poder” y “Anticipación” con mayor presencia en incidentes no-exitosos, bien por su falta, bien por su exceso (Ver ejemplos Tabla 8). En “Resultados de la formación” se incluyeron respuestas relacionadas con la dificultad para el cierre o culminación del proyecto formativo, presentes sólo en incidentes no-exitosos. Finalmente, en “Resultados de la organización” se incluyeron dos criterios: “Rentabilidad” y “Cambio organizacional”.

Tabla 7: Ejemplos de respuestas para los criterios empíricos en "Evaluación del PROCESO"

Criterio	Ejemplos de respuestas
Diag. necesidades	(+) "Saber captar una problemática formativa".
	(+) "Conseguir información muy valiosa"
	(-) "Ir a enseñar una cosa y su necesidad es otra".
	(-) "El proyecto se ha quedado justo en el incumplimiento de esas expectativas".
Diseño	(-) "No haber diseñado la formación en forma de tutorías".
Planificación	(+) "Hacer lo que tenía previsto".
	(+) "Planificar la formación de 1200 personas en atención al cliente en un período de tiempo bastante limitado"
	(-) "No tener bien programado el curso".
	(-) "No enfocar bien el plan de desarrollo"

Nota. (+) representa respuestas de incidentes exitosos y (-) respuestas de incidentes no exitosos.

Tabla 8: Ejemplos de respuestas para los criterios empíricos más frecuentes en "Evaluación de los RESULTADOS"

Criterio	Ejemplos de respuestas
Satisfacción	(+) "Recibir agradecimientos con llamadas, con correos".
	(+) "Recibir el reconocimiento que ha valido la pena el curso para ellos"
	(-) "Recibir una evaluación en la que el 50% puso que no respondía a las expectativas del curso".
	(-) "Ver que ninguno quedó conforme".
Motivación	(+) "Entusiasmar en la formación, llegar mucho más allá de transmitir los conocimientos".
	(+) "Despertar interés en los formandos".
	(-) "Costar muchísimo conseguir aglutinar el interés".
	(-) "No haber conectado de antemano con el grupo con entusiasmo".
Transferencia	(+) "Ver que se aplica todo lo que se trabajó, se convirtieron en herramientas habituales".
	(+) "Ver que inmediatamente lo pusieron en práctica con un auditorio de gente fuera de la empresa".
	(-) "Ver que luego no se ve aplicado en el día a día en absoluto".
	(-) "No ver en las tiendas el trabajo hecho en la formación".
Auto-control emocional	(-) "Salirse de rol, sentirse atacado".
	(-) "Reaccionar emocionalmente".
Autoridad/ Poder	(+) "Elegir bien a la víctima, romper normas".
	(-) "Adoptar un rol de aula complicado y complejo como respuesta: ignorar al formando y seguir la dinámica".
	(-) "Estar en desacuerdo con una orden que se ha tomado y tener que hacerlo".
Anticipación	(-) "No anticiparse a que podía herir a alguien".
	(-) "Percibir hostilidad entre los miembros del grupo, no saberlo ver con antelación"
Cierre proyecto	(-) "No consolidar el compromiso final de la dirección".
	(-) "Tener un proyecto inacabado en un plan de carrera".
Rentabilidad	(+) "Conseguir reducir lo que antes se gastaba".
	(+) "Ver que la tienda ha empezado el año con unos resultados dentro de los objeti-

	vos”.
	(-) “Invertir dinero y tiempo y que fracase”.
	(-) “Invertir mucho más tiempo del que estaba planificado inicialmente”.
Cambio orga- nizacional	(-) “No hacer cambios fuertes, cambios rotundos que funcionen, servir un poquito para las personas pero a la organización”.

Nota. (+) representa respuestas de incidentes exitosos y (-) respuestas de incidentes no exitosos.

5. DISCUSIÓN

El análisis llevado a cabo, tanto en los 217 documentos científicos (a través de sus palabras clave), como de los 168 incidentes críticos (a través de sus 241 respuestas) ha puesto en evidencia dos grupos de criterios: “Evaluación del PROCESO” y “Evaluación de los RESULTADOS”. Los primeros incluyen las distintas fases del proceso de formación (Alliger, *et al.*, 1997; Bee y Bee, 1994; Dipboye, *et al.*, 1994; Ford, 1997; entre otros). Los segundos criterios se relacionan con el impacto en los formandos, los formadores, la misma formación y la organización.

Se ha encontrado 48 criterios teóricos diferentes en el análisis de los documentos científicos y 24 criterios empíricos en los incidentes críticos. “Planificación”, “Diagnóstico de necesidades” y “Diseño” fueron los criterios empíricos de “Evaluación del PROCESO”.

De los criterios agrupados en “Evaluación de los RESULTADOS”, 7 de los de los “Resultados del formador” coinciden con los criterios teóricos más frecuentes, sin embargo, aparece el criterio “Auto-conocimiento” que no estaba presente en los documentos científicos, este criterio se relaciona con la auto-reflexión y la identificación de fortalezas y debilidades llevada a cabo por el formando durante el proceso de formación.

Los formadores ofrecieron respuestas referidas a su propio rol y desempeño durante el proceso formativo que se agruparon en 10 criterios diferentes, siendo los más frecuentes: “Auto-control emocional”, “Autoridad/poder” y “Anticipación”. Los tres criterios están orientados al control de la situación, del formando y de sí mismo.

Sólo se encontró un único criterio empírico incluido en “Resultados de la formación” denominado “Cierre del proyecto” con presencia en 9 incidentes no-exitosos pero sin presencia en los exitosos, lo cual representa que si el proyecto formativo no llega a su objetivo final se lo evalúa como no-exitoso. En la literatura analizada no estaba explicitado este criterio pero podría relacionarse con los criterios teóricos “Efectividad” y “Eficiencia” de la formación.

En “Resultados de la organización” se incluyeron “Rentabilidad” y “Cambio organizacional”, son los dos criterios teóricos organizacionales de mayor frecuen-

cia encontrados en la literatura científica pero poco frecuentes tanto en incidentes exitosos como no-exitosos.

5.1. Criterios de éxito en los incidentes

En general los formadores enfocan el éxito sobretodo en los “Resultados del formando”. La mayor ocurrencia la tienen los criterios “Satisfacción” y “Motivación” en los incidentes exitosos, estos criterios se agruparían en el nivel “reacciones” planteado por Kirkpatrick (1996). Les siguen en número de ocurrencia los criterios “Aprendizaje”, “Utilidad” y “Transferencia”.

Los criterios que sólo aparecen en incidentes exitosos son: “Auto-conocimiento” y “Auto-superación”. ¿Qué hace el formador concretamente en esos casos? En los incidentes en los cuales se categorizó “Auto-conocimiento” el formador contribuye a que los formandos puedan conocerse como personas, sus metas, sus dificultades, sus potencialidades, sus emociones, sus resistencias. El criterio “Auto-superación” refiere a experiencias desafiantes que han tenido que resolver los formadores, ejemplos: “haber pasado una prueba que a lo mejor nunca te hubieras planteado, haber superado esa prueba de fuego del primer contacto con tanta gente”, “superar la resistencia inicial que tiene un grupo frente a la formación”.

5.2. Criterios de no éxito en los incidentes

En los incidentes no-exitosos existe una mayor dispersión de criterios que justifican el no éxito, la mayor ocurrencia está en “Planificación” debido a que los formadores identifican una inadecuada planificación-organización de la formación como la causa del no éxito. Otro criterio de proceso formativo que ha tenido varias ocurrencias es “Diagnóstico de necesidades”, si no se realiza un adecuado relevo y análisis de las necesidades formativas el destino suele ser el no éxito. “Satisfacción” y “Motivación” también tienen frecuencias altas en los incidentes no-exitosos ya que un formando insatisfecho y/o desmotivado es considerado no-exitoso por la mayoría de los formadores entrevistados.

Los “Resultados del formador” que sólo aparecen en incidentes no exitosos son: “Auto-control emocional”, “Anticipación”, “Implicación” y “Trabajo en equipo”. ¿Qué hace el formador concretamente en esos casos? El criterio “Auto-control emocional” hace referencia a las dificultades de control emocional por parte del formador. El criterio “Anticipación” se refiere a las situaciones en las cuales el formador no se adelantó a las dificultades. El criterio “Implicación” refiere a las situaciones en las que el formador se sobre-implicó o bien no se responsabilizó por lo que ocurría. Finalmente, el criterio “Trabajo en equipo” incluye situaciones en las que los formadores no supieron trabajar en equipo con otros formadores.

6. CONCLUSIONES

A través de esta investigación fue posible conocer la multiplicidad de criterios, tanto teóricos como empíricos, para evaluar la formación en el área de los Recursos Humanos. El punto de partida fue comprender la formación como un proceso dentro de las organizaciones que tiene fases o etapas (indicadores del avance de la misma formación) y que tiene resultados (indicadores, en última instancia, del cumplimiento o no de los objetivos previstos). Los resultados de una formación pueden ser varios dependiendo de dónde sea puesto el énfasis, en esta investigación se identificaron “Resultados del formando”, “Resultados del formador”, “Resultados de la formación” y “Resultados de la organización”.

No se han encontrado estudios que evalúen este tipo de indicadores desde el punto de vista del formador partiendo de sus situaciones exitosas y no-exitosas, por lo tanto esta investigación se plantea como novedosa. Por otro lado, la estrategia metodológica escogida, de tipo cualitativa, también es novedosa en este tema de estudio.

Un aporte importante de esta investigación es haber definido criterios de evaluación del formador (no encontrados en el análisis de documentos científicos) vinculados a su desempeño durante las situaciones exitosas y no-exitosas relatadas. Así, los resultados de esta investigación permiten delinear criterios adecuados para la selección, assessment y formación de formadores en el área de los RRHH. A su vez, los resultados de este estudio son importantes de cara al diseño y planificación de la evaluación de la formación. Si la formación es comprendida como proceso en el que el diagnóstico, diseño, impartición y evaluación están interrelacionados y, si se considera al rol del formador como estratégico en este proceso para alcanzar el éxito, entonces el punto de vista y experiencias previas son necesarios para optimizar los procesos de formación.

En incidentes exitosos los criterios encontrados se concentraron en los “Resultados del formando”, mientras que en los incidentes no exitosos los criterios se dispersan sobretodo en “Evaluación del proceso”, “Resultados del formando” y “Resultados del formador”. Parece ser que el éxito es depositario del impacto en el formando mientras que el no éxito es menos claro, más difícil de acotar, el formador se auto-assigna la culpa del no éxito o bien deposita las dificultades y errores en el proceso formativo.

Curiosamente, los “Resultados de la organización” no fueron criterios recurrentes en el análisis de incidentes críticos, parece ser que es muy costoso y requiere mucho tiempo de seguimiento llegar a evaluar el impacto de la formación en los resultados organizacionales como la rentabilidad, productividad, calidad de servicio, etc.

Adherimos a la propuesta de Dánvila del Valle y Sastre Castillo (2009): la formación es fuente de ventajas competitivas sostenibles para la organización. A fin de verificar el éxito de un plan/programa/acción de formación los Responsables de RRHH deben insistir en la evaluación sistemática del mismo, es importante definir qué se evalúa, cuándo se evalúa, cómo se evalúa y sobre todo para qué se evalúa (el significado y sentido de la misma evaluación) y aprender tanto de los grandes aciertos como de los grandes errores y dificultades. Consideramos que este enfoque heurístico, junto a una visión sistémica, permite la clarificación de criterios para abordar la evaluación en la formación, entendida como valor estratégico para las organizaciones actuales.

Como limitación de esta investigación hay que reconocer que se analizó lo que el formador percibe como éxito y no-éxito en cada situación crítica, en este punto es difícil asegurar si todo lo que ellos han transmitido en la entrevista es cierto o no, o bien qué opinarían otras personas respecto al mismo incidente. En este marco, la deseabilidad social podría ser otro factor a considerar en estudios posteriores.

Hubiera sido interesante poder contrastar las percepciones de los formadores con las de los formandos (pre y post incidente crítico), en esta investigación fue impensable la inclusión del punto de vista de los formandos ya que los formadores relataron en las entrevistas experiencias pasadas, la mayoría de ellos no mantienen un contacto directo en la actualidad con los formandos de cada una de sus experiencias críticas. Futuras investigaciones tendrían que evaluar otros indicadores de evaluación en la formación más allá de la perspectiva del formador (por ejemplo indicadores grupales).

BIBLIOGRAFÍA

- AINLEY, M., HIDI, S. y BERNDORFF, D. Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, nº 94, 2002, pp.545-561.
- ALLIGER, G.M., TANNENBAUM, S. I., BENNETT, W., TRAVER, H. y SHOTLAND, A. A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, Vol. 50, 1997, pp. 341-358.
- ARAGÓN, A., BARBA, M. I. y SANZ, R. *Eficacia y resultados de la formación de los recursos humanos en las PYMES. II Workshop Internacional de Recursos Humanos*. Cádiz: Universidad de Cádiz y Universidad Pablo de Olavide, 1999.
- ARAGÓN, A., BARBA, M. I. y SANZ, R. Effects of training on business results. *The International Journal of Human Resource Management*. Vol 14, nº 6, 2001, pp. 956-980.
- ARTHUR, W., BENNETT, W., STANUSH, P. L. y MCNELLY, T. L. Factors that influence skill decay and retention: A quantitative review and analysis. *Human Performance*, Vol. 11, nº 1, 1998, pp. 57-101.
- BARRETT, A. y O'CONNELL, P.J. Does training generally work?. The returns to in-company training. *Industrial and Labor Relations Review*. Vol. 54, nº 3, 2001, pp. 647-662.
- BARTEL, A. Productivity Gains from the Implementation of Employee Training Programs. *Industrial Relations*. Vol. 33, 1994, pp. 411-425.
- BEE, F. y BEE, R. *Training needs analysis and evaluation*. London: Institute of Personnel Psychology, 1994, 550 p. ISBN: 0852925476.
- BILIGNIÈRES-LÉGERAUD, A y DERET, E. La formación de los formadores: una lógica de integración. *Revista Europea de Formación Profesional*, nº 1, 1991, pp. 46-51.
- BLACK, S. y LYNCH, L. How to Compete: The Impact of Workplace Practices and Information Technology on Productivity. *National Bureau of Economic Research Working Paper*. Nº 6120, 1997.
- BROWN, K. G. Examining the structure and nomological network of training reactions: A closer look at "smile sheets." *Journal of Applied Psychology*, Vol. 90, nº 5, 2005, pp. 991-1001.
- BROWN, K. G. y FORD, J. K. Using computer technology in training: Building an infrastructure for active learning. En KRAIGER, K. (Ed.). *Creating, implementing, and managing effective training and development: State-of-the-art lessons for practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2002, pp. 192-233.

- CHRISTOPHEL, D. M. The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. *Communication Education*, nº 39, 1990, pp. 323-340.
- COHEN, J. A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 20, 1960, pp. 37-46.
- COLQUIT, J. A., LEPINE, J. A. y NOE, R. A. Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 85, nº 5, 2000, pp. 678-707.
- DÁNVILA DEL VALLE, I. y SASTRE CASTILLO, M. Problemas y propuestas de medición de la formación en la empresa. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, nº 15, 2005, 27-45.
- DÁNVILA DEL VALLE, I. y SASTRE CASTILLO, M. Human capital and sustainable competitive advantage: an análisis of the relationship between training and performance. *International Entrepreneurship Management Journal*. Nº 5, 2009, pp. 139-163.
- DAWE, S. *Determinants of successful training practices in large Australian firms*. Australia: National Centre for Vocational Educational Research, 2003, 115 p.
- DIPBOYE, R. L., SMITH, C. S. y HOWELL, W. C. Training and development. *Understanding Industrial and Organizational Psychology: An integrated approach*. Harcourt Brace College Publishers: Worth Texas, 1994, 544p.
- EVANS, K., DOVASTON, V. y HOLLAND, D. The changing role of the in-company trainer: an analysis of british trainers in the european community context. *Comparative Education*, Vol. 26, nº 1, 1990, pp. 45-59.
- FACTEAU, J. D., DOBBINS, G. H., RUSSELL, J. E. A., LADD, R. T. y KUDISCH, J. D. The influence of general perceptions of the training environment on pretraining motivation and perceived training transfer. *Journal of Management*, Vol. 21, nº 1, 1995, pp. 1-25.
- FLICK, U. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, 2004.
- FLANAGAN, J. The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, Vol. 51, nº 4, 1954, pp. 327-359.
- FORD, J. K. Advances in training research and practices: An historical perspective. En FORD, J. K., KOZLOWSKI, S. W., KRAIGER, K., SALAS, E. y TEACHOUT, M. S. (Eds.). *Improving training effectiveness in work organizations*. Mahwah, NJ.: Erlbaum, 1997, 399 p.
- FORD, J. K. y KRAIGER, K. The implications of cognitive constructs and principles to the instructional systems model of training: implications for needs as-

- assessment, design, and transfer. In COOPER, C. L. y ROBERTSON, I. T. (Eds.). *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, nº 10, 1995, pp. 1-48.
- FORD, J. K., QUIÑONES, M. A., SEGO, D. y SORRA, J. (1992). Factor affecting the opportunity to perform trained tasks on the job. *Personnel Psychology*, Vol. 45, 511-527.
- GOLDSTEIN, I. L. Training in organizations. *Needs assessment, development and evaluation*. Tercera edición. Brooks/Cole: Pacific Grove, CA., 1993, 364 p.
- HACCOUN, R. R. y SAKS, A. M. Training in the 21st Century: Some lessons from the last one. *Canadian Psychology*, Vol. 39, nº 1-2, 1998, pp. 33-51.
- HOLZER, H., BLOCK, R., CHEATHAM, M. y KNOTT, J. Are Training Subsidies for Firms Effective? The Michigan Experience. *Industrial and Labour Relations Review*. Vol. 46, 1993, pp. 625-636.
- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B. La formación continua de trabajadores: pasado, presente y perspectivas de futuro. En GAIRIN, J. y FERNÁNDEZ, A. (Eds.). *Planificación y Gestión de instituciones de Formación*. Barcelona: Praxis, 1999, 447 p.
- KIDDER, P.J. y ROUILLER, J.Z. Evaluating the success of a large-scale training effort. *National Productivity Review*. Vol. 16, nº 2, 1997, pp. 371-380.
- KIRKPATRICK, D. L. Evaluation. En R. L. Craig (Ed.). *The ASTD training and development handbook*. New York: McGraw-Hill, 1996, pp. 294-312.
- KOZLOWSKI, S. W. I. y SALAS, E. A multilevel organizational systems approach for the implementation and transfer of training. En FORD, J. K., KOZLOSKI, S. W., KRAIGER, K., SALAS, E. Y TEACHOUT, M. S. (Eds.). *Improving training effectiveness in work organizations*. New Jersey: Erlbaum, 1997, pp. 247-287.
- KRAIGER, K. Decision-based evaluation. En KRAIGER, K. (Ed.). *Creating, implementing, and maintaining effective training and development: State-of-the-art lessons for practice*. Mahwah, NJ: Jossey-Bass, 2002, pp. 331-375.
- KRAIGER, K., FORD, J. K. y SALAS, E. Application of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 78, nº 2, 1993, pp. 311-328.
- LANDIS, J. y KOCH, G. The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*. Vol. 33, nº 1, 1977, pp. 159-174.
- MCGEHEE, W. y THAYER, P. W. *Training in business and industry*. New York: Wiley, 1961, 305 p. ISBN: 978-0471584100.
- MISKO, J. *Work-based training: Costs, benefits, incentives and best practice*. NCVER: Adelaida, 1996, 118 p. ISBN: 0873974026.

- MITNIK, F., CORIA, A. y GARCÍA GOETTE, C. Reconstruyendo las esperanzas: la calidad de la capacitación. En MITNIK, F. (Coord.). *Políticas y programas de capacitación para pequeñas empresas. Un análisis multidisciplinar desde la teoría y la experiencia*. Montevideo: CINTERFOR/OIT, 2006, 375 p. ISBN: 92-9088-201-8.
- MORGAN, R. B. y CASPER, W. J. Examining the factor structure of participant reactions to training: A multidimensional approach. *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 11, n° 3, 2000, pp. 301-317.
- MOY, J. y MCDONALD, R. *Analysing enterprise returns to training*. NCVER: Adelaida, 2000. ISBN: 0873976673.
- NAVARRO, P. y DÍAZ, M. Análisis de Contenido. En DELGADO, J. GUTIERREZ, J. (Coords.). *Métodos y Técnicas de cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid: Síntesis Psicología, 1994, 672 p. ISBN: 978-84-7738-226-3.
- NAVÍO, A. *Las competencias profesionales del Formador. Una visión desde la formación continua*, Octaedro EUB, Barcelona, 2005, 265 p. ISBN: 978-84-8063-752-7.
- PINEDA, P. *Auditoría de la formación*, Gestión 2000, Barcelona.
- QUIÑONES, M. (1995). Pretraining context effects: Training assignment as feedback. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 80, n° 2, 1995, pp. 226-238.
- SAÁ PÉREZ, P. y ORTEGA LAPIEDRA, R. La formación. En BONACHE, J. y CABRERA, A. (Eds.). *Dirección estratégica de personas*. Buenos Aires: Prentice-Hall, 2002, 600 p. ISBN: 8420536377.
- SITZMANN, T., CASPER, W., BROWN, K. y ELY, K. A review and meta-analysis of the nomological network of trainee reactions. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 93, n° 2, 2008, pp. 280-295.
- SITZMANN, T., KRAIGER, K., STEWARD, D. y WISHER, R. The comparative effectiveness of Web-based and classroom instruction: A metaanalysis. *Personnel Psychology*, Vol. 59, n° 3, 2006, pp. 623-664.
- SUGRUE, B. y RIVERA, R. J. *State of the industry: ASTD's annual review of trends in workplace learning and performance*. Alexandria, VA: ASTD, 2005, 80 p.
- TANNENBAUM, S. I. y YULK, G. Training in organizations. *Annual Review of Psychology*, Vol. 43, n° 1, 1992, pp. 399-441.
- TAYLOR, P. J., O'DRISCOLL, M. P. y BINNING, J. F. A new integrated framework for training needs analysis. *Human Resources Management Journal*, Vol. 8, n° 2, 1998, pp. 29-50.

- TEJADA, J. El formador ante las NTIC: nuevos roles y competencias profesionales. *Comunicación y Pedagogía*, nº 157, 1999, pp. 17-26.
- TWITCHELL, S., HOLTON, E. F. y TROTT, J. R. Technical training evaluation practices in the United States. *Performance Improvement Quarterly*, Vol. 13, nº 3, 2001, pp. 84-109.
- ÚBEDA GARCÍA, M. Training and business performance: the Spanish case. *International Journal of Human Resource Management*. Vol. 16, nº 9, 2005, pp. 1691-1710.
- WINFRED, A., WINSTON, B, EDENS, P. y BELL, S. Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 88, nº 2, 2003, pp. 234-245.