

# PRIMERES PASSES VERS L'AVALUACIÓ DE LA TRANSFERÈNCIA DE LA FORMACIÓ: REFLEXIONS PER A INICIAR LA RECERCA<sup>1</sup>

Aleix Barrera Corominas  
*Universitat Autònoma de Barcelona*

## RESUM

En aquest treball es presenten les primeres passes d'una investigació l'objectiu de la qual és analitzar i valorar les oportunitats i les dificultats d'aplicar un model d'avaluació de la transferència de la formació en el context de l'Administració pública local. Així, doncs, aquest text, i com ja queda reflectit en el títol, no pretén la presentació dels resultats finals d'una recerca, ni la descripció del procés fet durant la recerca, sinó plantejar les reflexions inicials que van motivar a fer la recerca, així com una primera contextualització dins del marc conceptual de l'avaluació de la transferència de la formació.

PARAULES CLAU: avaluació de la transferència, avaluació de la formació contínua, formació a les organitzacions, Administració pública i formació.

## FIRST STEPS TOWARDS ASSESSING TRAINING TRANSFER: REFLECTIONS PRIOR TO STARTING THE RESEARCH PROJECT

## ABSTRACT

The aim of the paper was to present the first steps of a research project with the aim of analysing and assessing the opportunities and difficulties of introducing a training transfer assessment model within the context of local public administration. Thus, the aim of the paper is neither to present the final results of a research project nor the research process, but to introduce the initial reflections that gave rise to this research project, as well as the construction of an initial conceptual framework of training transfer assessment.

KEYWORDS: transfer assessment, continuing education assessment, public administration and training.

1. Aquest text correspon a la conferència desenvolupada en el marc de la Primavera Pedagògica organitzada per la Societat Catalana de Pedagogia els dies 28 i 29 de maig de 2009.

## INTRODUCCIÓ

«Els que generin més ràpidament i millor nous coneixements i els portin a la pràctica podran mantenir i millorar la seva competitivitat, amb l'avantatge d'anar al capdavant.» Amb aquesta afirmació, Schienstock (2004, p. 25), mostra el repte que s'han de marcar les organitzacions actualment, on els canvis econòmics, socials i polítics són una constant que obliguen a planificar el dia a dia per intentar preveure els canvis de rumb futurs, tot adaptant-se als canvis i esdeveniments que ja s'han produït. En aquest sentit, i entrant en el pla de les persones que es desenvolupen professionalment i personal en les organitzacions, aquesta adaptació als canvis obliga a definir plans de formació específics que garanteixin l'adequació constant de les seves competències als nous requeriments i que marquin tant la implementació de noves tecnologies com l'increment de les funcions i els serveis que es dispensen als usuaris.

Cal considerar, tanmateix, que apostar per la formació contínua té un cost elevat per a les organitzacions, motiu pel qual en alguns moments els directius poden veure amb reticència la implementació de plans de formació, sota la perspectiva que aquests impliquen l'ús d'uns recursos que podrien ser emprats per a altres fins.

És en situacions com aquestes, i més en el moment de crisi com l'actual, que l'avaluació de la formació es presenta com una eina útil per als gestors de recursos humans, i concretament per aquells que gestionen la formació, per tal de poder constatar i mostrar als seus directius, a partir de dades objectives, els resultats i l'impacte de la inversió que es fa en formació. Cal considerar que, tot i que aquesta activitat sembla clau en el desenvolupament de recursos humans, diferents estudis ens demostren que no és un procés gaire normalitzat en el si de les organitzacions. Epise (2000) destaca que la majoria de les organitzacions (90 %) analitzen el grau de satisfacció dels seus empleats vers la formació, però únicament un 20 % avalua els resultats reals de la formació i aquesta millora l'actuació laboral, tot i ser la part més útil per a l'empresa. En l'àmbit americà, l'American Society for Training and Development (ASTD) constata que un 77 % de les organitzacions recullen la reacció dels empleats amb relació a la formació, un 38 % mesura el nivell d'aprenentatges que aquests aconsegueixen una vegada finalitzada aquesta i únicament un 7 % recull informació vàlida sobre els resultats que aquesta té de l'organització (Van Buren, 2001, citat a Ruona *et al*, 2002).

Tot plegat ens permet afirmar que les organitzacions basen la seva presa de decisions amb relació a la formació únicament amb les dades de satisfacció que tenen els empleats sobre cada acció, i és mínim el coneixement que s'obté amb relació a l'ús i efectivitat real dels aprenentatges en el lloc de treball.

## PLANTEJAMENT DE LA INVESTIGACIÓ QUE ES PRESENTA

A partir dels arguments anteriors, sembla lògica la necessitat d'elaborar un model concret d'avaluació de la transferència de la formació que permeti detectar quin és l'ús real que es fa de la formació en el lloc de treball. Així, doncs, l'objectiu que ens proposem des d'un bon principi consisteix a analitzar i valorar les oportunitats i dificultats d'aplicar un model d'avaluació de la transferència de la formació en el context de l'Administració pública.

Som conscients que hi ha qui pot pensar que abordar de forma específica l'avaluació de la transferència de la formació al lloc de treball deixa de banda altres aspectes rellevants com són l'avaluació de la satisfacció dels empleats vers les activitats formatives, el clima de l'aula o la disposició dels materials didàctics que s'hagin proporcionat. Si bé, el fet que ens centrem en aquest moment concret de l'avaluació de la formació no implica que ens neguem a la resta de moments, sinó que es tracta d'una decisió intencional derivada del poc que s'ha treballat aquest moment de l'avaluació teòrica i pràctica. La nostra intenció és analitzar els requisits concrets per a l'avaluació de la transferència per proporcionar als responsables de formació eines i estratègies per a poder integrar altres processos propis de la seva àrea amb els diferents moments de l'avaluació.

Amb la nostra recerca pretenem indagar sobre el concepte d'avaluació de la transferència i conèixer quina és la visió que tenen els responsables de formació de les diferents administracions, així com els mateixos empleats i els responsables de planificar i gestionar la formació en estaments superiors als dels ajuntaments. Per tant, preguntes com: Què és l'avaluació? Per a què serveix? Qui l'ha de fer? Com s'ha de fer? Quan s'han d'aplicar uns determinats instruments? Qui ha de prendre les decisions? han d'intentar ser respostes a partir de la recerca, i han d'ajudar a delimitar quines han de ser les fases i actuacions que cal tenir en compte durant l'avaluació. També s'intentarà determinar quines haurien de ser les responsabilitats dels implicats i assegurar un ús èticament responsable de la informació obtinguda.

No hem d'oblidar que quan ens disposem a avaluar una determinada activitat formativa en el camp de la formació contínua, sorgeix la dificultat de definir amb exactitud quina finalitat ha de tenir aquella avaluació: ha de servir perquè el directiu prengui decisions? Ha d'ajudar al millorament del desenvolupament professional de l'empleat? Ha de ser una eina per a sancionar aquells que no aprenen, o per premiar els que aprenen? Cal enfocar la formació únicament al desenvolupament professional dels empleats? O també podem oferir formació que respongui als interessos personals dels empleats? Tot són preguntes a les quals no es pot donar una resposta unànime, ja que en qualsevol procés d'avaluació els

interessos de les parts hi són presents. De tota manera, cal evitar que a partir de l'avaluació la formació es converteixi en moneda de canvi o espai per a la negociació. Cal buscar l'equilibri entre els interessos de l'organització per a generar competències útils per a millorar el desenvolupament dels serveis que ofereix i els interessos personals i de creixement professional dels empleats.

L'avaluació de la transferència de la formació ha de ser sensible a diferents elements a l'hora d'implementar-se en una organització, sigui quina sigui la seva naturalesa. Així, el procés d'avaluació ha de permetre conèixer el resultat real de la formació, però també contribuir a assegurar-ne la qualitat, tot ajudant al manteniment dels canvis produïts en el lloc de treball, i, per fer-ho, cal que es vinculi a altres processos lligats a la gestió de recursos humans. Aquests són:

— Definició i descripció de llocs de treball: cal conèixer exactament quin és el perfil de competències necessari per al desenvolupament de cada lloc de treball, i així poder avaluar prenent en consideració que determinades competències haurien de ser utilitzades en el lloc de treball.

— Pla de carrera: la formació ha d'afavorir tant el desenvolupament personal com professional de les persones. L'avaluació de la transferència de la formació en el lloc de treball permet constatar les competències dels individus, i aquesta és una informació útil per a la definició de plans de desenvolupament professional individualitzats.

— Selecció de personal: conèixer les competències prèvies de cada persona ens ha de permetre conèixer si el que desenvolupa en el seu lloc de treball és degut a la formació rebuda de forma prèvia a l'acció formativa avaluada o és com a conseqüència d'aquesta.

— Pla de formació: la filosofia i el disseny mateixos del pla de formació han de facilitar recursos als empleats per a permetre'ls transferir la formació als seus llocs de treball.

Així mateix, com en tota innovació que es vulgui dur a terme en el marc d'una institució, serà necessari tenir en compte quina és la seva cultura i història, les característiques del context més pròxim i les influències que en rep, sense oblidar altres factors derivats de les dinàmiques pròpies d'entorns més globals.

## QUÈ SABEM SOBRE L'AVALUACIÓ DE LA FORMACIÓ?

L'avaluació és un terme que ha estat definit des de camps molt diversos, tant dins del mateix context educatiu com fora, la qual cosa fa que resulti difícil donar una única definició vàlida, ja que cada una està emmarcada en un context

i ideologia concrets que en determinen l'enfocament. En aquest context, Glass i Ellet (1980, p. 211), citats per Pozo (2004), afirmen que «l'avaluació és el que la gent diu que és; i la gent diu que és moltes coses». Per tant, hem de considerar que la millor definició d'avaluació és aquella que més s'adapti a les característiques del context on es defineixi, així com a les necessitats i interessos d'aquells que la desenvoluparan.

Si ens remuntem a l'origen llatí de la paraula *avaluació* observem que aquesta prové del terme *valere* associat a valorar, taxar o atribuir valor a les coses o els fets. En l'àmbit educatiu Prieto (1996) afegeix altres implicacions que ha de tenir l'avaluació: *mesurar*, ja que s'assignen unitats per a puntuar de forma objectiva; *contrastar*, ja que es permet observar la congruència entre els resultats obtinguts i els objectius previstos; *jutjar*, perquè permet determinar si l'objecte avaluat es troba a l'altura de les expectatives; *analitzar*, acumulant informació per a la presa de decisions; *qüestionar*, que dóna lloc a opinions, impressions i creences personals sobre la idoneïtat de l'objecte avaluat. Podem observar, doncs, que l'avaluació en els contextos educatius es converteix en quelcom que ha d'implicar, d'una banda, la recollida d'informació i, de l'altra, la seva anàlisi i reflexió per a la presa de decisions.

En aquesta línia, Gairín (1999, p. 36) defineix l'*avaluació* com «el procés de recopilació i anàlisi d'informació rellevant dirigit a descriure una determinada realitat i a emetre un judici de valor sobre l'adequació a un referent preestablert, com a base per a la presa de decisions dirigida al canvi de la realitat analitzada». Al seu torn, Escudero (1995, p. 99) afegeix a aquesta perspectiva diferents funcions que considera que ha de complir l'avaluació: *instrumental*, perquè ha de servir per a la presa de decisions sobre allò avaluat; *conceptual*, ja que ajuda a la comprensió del funcionament i els resultats de l'objecte avaluat; *persuasiu*, ja que permet aconseguir compromisos respecte del programa avaluat.

Des d'un punt de vista més pragmàtic, associat a l'avaluació de programes en l'àmbit de la formació contínua a l'empresa, Le Boterf (1991) presenta la següent definició d'*avaluació*: «s'avalua el compliment dels objectius proposats en el pla de formació, per tant, s'analitza el compliment dels objectius globals, els objectius pedagògics i els objectius específics de l'aplicació dels coneixements adquirits en la formació al lloc de treball». Podem observar com aquest autor preveu que la formació que es proporciona en el marc d'un context organitzatiu ha de ser aplicable i vàlida per a millorar el lloc de treball de la persona que s'ha format, per tant, preveu que l'avaluació de la formació ha de ser present també en el context de treball. Centrant l'atenció en l'avaluació de la formació que es produeix en els contextos empresarials, Pineda (2000) afegeix que aquesta ha de tenir tres funcions bàsiques:

— Funció pedagògica: analitzar el procés formatiu en si mateix amb l'objectiu de millorar les activitats formatives i adequar-les per tal que permetin la consecució dels objectius proposats.

— Funció social: avaluar per a certificar l'adquisició d'uns determinats coneixements adquirits dels participants en la formació. Aquesta informació pot ser usada posteriorment en processos de selecció, ascensos, etc.

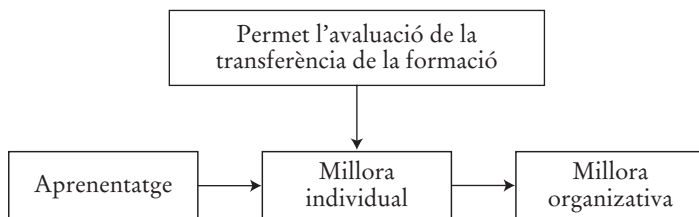
— Funció econòmica: valorar la formació com un benefici per a l'organització i també per a expressar la despesa generada en formació en termes de rendibilitat.

Observem que l'avaluació ha de ser una eina que serveixi per a l'obtenció d'informació vàlida i fiable que ens ajudi a valorar i analitzar determinades realitats amb la finalitat d'emetre judicis de valor que posteriorment ajudin a la presa de decisions raonada vers els fenòmens analitzats. Hem pogut veure també que des del punt de vista de l'avaluació de la formació contínua en organitzacions empresarials es dóna relativa importància al fet que la formació ha de proporcionar competències aplicables en el lloc de treball i que, a més, ha de poder generar canvis sobre l'estructura de l'organització (impacte). Tanmateix, com ja hem dit en la introducció d'aquest text, la fase d'anàlisi de la transferència i l'impacte de la formació de les organitzacions és l'aspecte menys analitzat dels gestors de la formació, ja sigui per la seva complexitat com per la falta de recursos dinàmics per a dur a terme aquesta avaluació. Això ens motiva a endinsar-nos més en l'anàlisi de propostes específiques d'avaluació de la transferència que ens permeti realitzar posteriorment una descripció de les oportunitats i dificultats que un determinat context organitzatiu ens pot oferir a l'hora d'implementar una metodologia sistemàtica d'avaluació d'aquestes característiques.

## PRIMERES INCURSIONS EN L'AVALUACIÓ DE LA TRANSFERÈNCIA

Segons Olsen (1998, p. 61) la transferència de la formació és «l'evidència que allò que s'ha après és emprat en el lloc de treball per al qual va ser après». Val a dir que a aquesta definició, altres autors (Baldwin i Ford, 1988; Cheng i Ho, 2001; Holton *et al.*, 1997, citats per Sofo, 2007, p. 104) hi afegeixen que cal que aquesta aplicació en el lloc de treball es mantingui durant un determinat període de temps, la qual cosa implica que l'avaluació de la transferència hagi de produir-se després d'un determinat període de temps des de la finalització de l'activitat formativa.

Seguint Sofo (2007), podem afegir que tot procés de transferència de la for-



mació ha de prendre en consideració una dimensió organitzativa, és a dir, no podem saber si una determinada activitat formativa ha estat transferida en el lloc de treball sense analitzar també l'entorn organitzatiu on els coneixements adquirits haurien d'haver estat aplicats. Així, doncs, entenem aquí per què diferents models d'avaluació de l'impacte de la formació (Le Boterf, 1991; Pineda, 2000) situen en un pas previ l'avaluació de l'impacte i l'anàlisi de la transferència de la formació.

Com podem observar en el quadre anterior, el focus d'atenció de l'avaluació de la transferència és el mateix individu que ha participat en l'acció formativa, i és el canvi de conducta que aquest mostra en el seu lloc de treball el que defineix si hi ha hagut transferència de la formació. Hi observem que la millora individual és el pas intermediari entre l'aprenentatge que es genera com a conseqüència de l'acció formativa i la millora de l'organització i el seu desenvolupament. Així, doncs, és aquest el moment per a analitzar i detectar aquells aspectes organitzatius que poden suposar obstacles per a la transferència de la formació i, al seu torn, aspectes vinculats al disseny de l'acció formativa que poden actuar com a contratemps o com a facilitadors.

C. M. Axtell, S. Maitlis i S. K. Yeara (1997) incorporen també especificitats entorn del concepte de transferència de la formació en funció de com aquesta formació ha estat proporcionada i quines són les característiques del lloc de treball on aquesta haurà de ser aplicada. En aquest sentit, es presenta, d'una banda, el concepte de *transferència pròxima* per aquelles accions formatives que han basat el procés d'aprenentatge en la realització d'activitats estretament vinculades amb les que es desenvolupen en el lloc de treball on els coneixements hauran de ser posats en pràctica. En aquests casos, per a transferir la formació al lloc de treball l'empleat únicament hauria de repetir allò que ja ha estat fet durant el transcurs de l'acció formativa.

Per altra banda, la *transferència llunyana* implica que el participant de la formació ha de transferir allò que ha après al seu lloc de treball, però en el context formatiu no se li han facilitat activitats que hagin permès l'aplicació d'aquells coneixements en circumstàncies o situacions pròximes a les característiques prò-

pies de l'entorn de treball on hauran de ser aplicats. És aquest segon tipus de transferència i la seva avaluació el que ens permet observar millores en el procés de treball i canvis en la dinàmica organitzativa, la qual cosa permet observar, posteriorment, un impacte sobre l'organització en el seu conjunt.

La transferència pròxima es pot associar amb la formació que es proporciona als empleats per tal de cobrir una carència o buit de coneixement que es té amb relació al lloc de treball ocupat, mentre que la transferència llunyana és la que s'observa en aquella formació que permet el desenvolupament professional i personal dels empleats.

La revisió de diferents revisions bibliogràfiques (Baldwin i Ford, 1988; Burke i Hutchins, 2007; Holton, 2003) permet delimitar tres grups de variables que influeixen en la transferència dels aprenentatges. Aquests són:

— Característiques dels participants: fa referència als aspectes relacionats amb la persona des d'una perspectiva estretament vinculada a la psicologia.

— Aspectes relacionats amb el disseny i desenvolupament de l'acció formativa: són aquells aspectes vinculats directament amb el procés formatiu, des de la definició de les necessitats formatives fins al disseny metodològic i l'avaluació d'aprenentatges.

— Influència de l'entorn de treball: es relaciona amb les característiques pròpies de l'entorn laboral on s'ha d'aplicar l'aprenentatge.

Aquests grups de variables no són tancats, perquè cada un actua en interrelació amb els altres. Això implica que un model d'avaluació de la transferència òptim hauria de tenir en compte els grups de variables presentats, ja que és a través de la interacció entre aquests que es generen les situacions que dificulten o faciliten l'aplicació dels aprenentatges. Al seu torn, l'avaluació de la transferència permet conèixer l'aprenentatge de l'empleat durant l'acció formativa, i aquesta és una via per a poder plantejar posteriorment una gestió d'aquests coneixements com a via per a facilitar l'aprenentatge organitzatiu i fomentar el desenvolupament i el canvi de la institució.

## A MANERA DE CLOENDA

Com ja hem dit a l'inici d'aquest escrit, l'objectiu no era presentar els resultats d'una recerca, ni el procés com aquesta s'havia desenvolupat, sinó que l'objectiu general era presentar els elements que havien motivat endinsar-nos en el camp de l'avaluació de la transferència, així com els primers avanços que s'han fet en el camp teòric amb relació a aquesta investigació.



A partir de la informació proporcionada, podem finalitzar reafirmant que l'avaluació de la transferència ha de ser un element important a tenir en compte per les organitzacions per tal de poder verificar que la formació que es proporciona als empleats està tenint un impacte real sobre els llocs de treball, i com a pas previ a l'anàlisi de com aquesta formació pot influir sobre els resultats de l'organització. Així mateix, no hem d'oblidar que l'avaluació de la transferència de la formació és un procés interessant perquè, a banda de servir per a conèixer els efectes de la formació, permet l'obtenció d'informació rellevant sobre el desenvolupament professional dels empleats en els seus llocs de treball, i alhora una major adequació de l'entorn laboral a les característiques i necessitats d'aquests.

No s'ha d'oblidar, tanmateix, que el fet que no es produeixi una transferència de la formació no implica que se'n faci una mala gestió, o un mal disseny o desenvolupament de les activitats formatives, sinó que hi ha altres factors propis de la persona o del lloc de treball, així com les característiques de l'organització que poden influir en aquesta transferència. Per tant, podem avançar ja que un model d'avaluació de la transferència de la formació ha de prendre en consideració la globalitat del lloc de treball, iniciant la recopilació d'informació de forma prèvia a la de l'activitat formativa, i finalitzant el procés d'avaluació després d'un determinat temps des de la seva finalització.

## BIBLIOGRAFIA

- AXTELL, C. M.; MAITLIS, S.; YEARTA, S. K. (1997). «Predicting immediate and longer term transfer of training». *Personnel Review*, vol. 26, núm. 3, p. 201-213.
- BALDWIN, T. T.; FORD, J. K. (1988). «Transfer of training: A review and directions for future research». *Personnel Psychology*, núm. 41, p. 63-105.
- BURKE, L.; HUTCHINS, H. (2007). «Training transfer: an Integrative Literature Review». *Human Resource Development Review*, vol. 6, núm. 3, p. 263-296.
- EPISE (2000). *Evaluación de la formación en las empresas españolas*. Barcelona: Epise.
- ESCUADERO, J. M. (1995). «Sobre la utilidad de los informes de evaluación». A: SÁEZ BREZMES, M. J. (ed.). *Conceptualizando la evaluación en España*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, p. 95-106.
- GAIRÍN, J. (1999). «La calidad, un concepto controvertido». *Educación*, núm. 24, p. 11-45.
- HOLTON, E. (2003). «An examination of Learning Transfer System Characteristics Across Organizational Settings». *Human Resource Development Quarterly*, vol. 14, núm. 4, p. 459-482.
- LE BOTERF, G. (1991). *Ingeniería y evaluación de planes de formación*. Madrid: Deusto.
- OLSEN, J. H. (1998). «The evaluation and enhancement of training transfer». *International Journal of Training and Development*, vol. 2, núm. 1, p. 61-75.

- PINEDA, P. (2000). «Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones». *Educar*, núm. 27, p. 119-133.
- POZO, C.; ALONSO, E.; HERNÁNDEZ, S. (ed.) (2004). *Teoría, modelos y métodos de evaluación de programas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- PRIETO, J. M. (1996). «El reto de evaluar el tr nsfer de la formación» [en línea]. *Jornadas sobre Evaluación de la Formación en Empresas*. Madrid. <<http://www.ucm.es/info/Psyap/jornadas/calidad.htm>> [Consulta: abril 2009].
- RUONA, W. E.; LEIMACH, M.; HOLTON, E.; BATES, R. (2002). «The relationship between learner utility reactions and predicted learning transfer among trainees». *International Journal of Training and Development*, vol. 6, n m. 4, p. 218-228.
- SCHIENSTOCK, G. (2004). «Competici n formativa y reestructuraci n empresarial en la UE». *Revista Europea de Formaci n Profesional*, n m. 33, p. 25-32.
- SOFO, F. (2007). «Transfer of training: a case-study of outsourced training for staff from Buhtan». *International Journal of Training and Development*, vol. 11, n m. 2, p. 103-120.