

¿Indicadores de qué?

Reflexiones sobre la evaluación de programas de Capacitación Laboral

Marisa Vázquez Mazzini.

Trabajo presentado para la acreditación del Harvard Project Zero,
Harvard Graduate School of Education, 1997.

I - La relevancia del tema

La evaluación* en Capacitación Laboral se está convirtiendo en una de las preocupaciones centrales de los profesionales del campo. Hasta hace unos pocos años, la mirada estaba centrada en el diseño instruccional; se suponía que un diseño bien encarado a cargo de un instructor competente necesariamente promovía el aprendizaje (1).

En parte como consecuencia de las investigaciones en Didáctica, y en parte como demanda de las organizaciones, el eje se trasladó desde el contexto de enseñanza (al aula, el curso, el material didáctico) al contexto de transferencia (el puesto de trabajo). Así, los capacitadores tuvieron que enfrentarse con una pregunta que, hasta el momento, no había sido explicitada: "¿Cuál es el beneficio de haber destinado recursos, tiempo y gente a implementar programas de capacitación?"

Esta pregunta, planteada recurrentemente de diferentes formas y por diferentes actores organizativos, ocasionó un rápido "viraje" en la práctica de la Capacitación Laboral. Términos tales como "evaluación" y "medición" se introdujeron en el discurso tanto de quienes ofrecen como de quienes requieren capacitación. Pero no hubo, hasta el momento, esfuerzos importantes para acordar los significados y alcances de estos términos.

Quienes toman las decisiones sobre las asignaciones presupuestarias esperan, que, de un modo u otro, los programas de capacitación muestren un claro "valor agregado" a los resultados de la compañía. La evaluación debería, para ellos, brindar información referente a la medida en la cual la inversión en Capacitación se traduce (o no) en un mejor desempeño organizacional.

Los jefes directos de los destinatarios, por su parte, suelen requerir mejoras concretas en el desempeño de sus colaboradores. Su demanda hacia la evaluación es poder anticipar quiénes podrán aplicar lo aprendido con mayor facilidad, y quiénes necesitarán re-entrenamiento.

Los profesionales de la Capacitación (quienes en las grandes compañías se organizan en un Departamento de Capacitación) plantean otros propósitos. La evaluación final de aprendizaje les ayuda a tomar decisiones para modificar los diseños o encarar nuevos programas. Pero la contribución más valorada de la evaluación es el aporte de un criterio para delimitar los alcances de su responsabilidad. En la medida en que los participantes obtengan buenas calificaciones en una prueba que dé cuenta del aprendizaje, se supone que el programa fue "exitoso". Cualquier problema posterior (dificultades en la transferencia, falta de mejoras apreciables en el desempeño, resistencias a poner en práctica lo aprendido) ya no será

* *Evaluación*, tal como está utilizado en este trabajo, es inclusivo de los términos "assessment" (formulación de inferencias acerca del grado y tipo de aprendizaje) y "evaluation" (contrastación de resultados contra un estándar).

atribuible al Departamento de Capacitación, sino a "la línea", a los supervisores o a la organización en general.

Los destinatarios del entrenamiento, por su parte, plantean sus propias expectativas: "Espero que este curso me sirva; no sólo espero aprender, sino aplicar en el puesto de trabajo, que es lo más difícil. Que no sea como la escuela, donde te enseñan cosas que te olvidás y no sabés cómo usar." Su preocupación reside en su propia percepción de la utilidad de lo aprendido. Para satisfacer sus requerimientos, la evaluación debería ser encarada como un proceso de facilitación de la transferencia.

Lo expresado hasta aquí pone de manifiesto tres cuestiones importantes:

- ▶ los diferentes actores organizativos reconocen que vale la pena dar cuenta del resultado de la capacitación;
- ▶ "resultado" no necesariamente significa lo mismo para todos los actores;
- ▶ los intereses por identificar el resultado no necesariamente coinciden.

Por otra parte, no parece haber un interés explícito por revisar los resultados del programa — en términos de ayuda para la comprensión de aquello que debe ser traducido a desempeño en el trabajo— con el propósito de introducir mejoras. La recolección y empleo de información para efectuar correcciones queda relegada.

En las páginas siguientes se profundizan estos puntos. En primer lugar se describe el "estado del arte" de la evaluación en Capacitación Laboral. Luego se presenta una visión crítica de la práctica vigente. Finalmente, se esbozan algunas ideas para re-enfocar la práctica profesional actual.

II - La evaluación en Capacitación Laboral

1- Modelo que encuadra a la práctica profesional

En 1959, Donald Kirkpatrick publicó, en la revista de la American Society for Training and Development una serie de cuatro artículos a la que denominó *Techniques for Evaluating Training Programs*. El modelo allí planteado diferencia cuatro niveles de evaluación.

- ▶ Evaluación de reacción (*Evaluating Reaction*): se asemeja a las mediciones de satisfacción de los clientes en Calidad de Servicio; refiere al grado de conformidad del participante con el programa.
- ▶ Evaluación de aprendizaje (*Evaluating Learning*): mide el grado en el que los participantes cambiaron actitudes, incrementaron su conocimiento y perfeccionaron sus habilidades; en otros términos, confronta los resultados de aprendizaje esperados con los obtenidos.
- ▶ Evaluación de comportamiento (*Evaluating Behavior*): mide el grado en que la conducta de los participantes en sus condiciones cotidianas de trabajo cambia como consecuencia de su participación en el programa.
- ▶ Evaluación de resultados (*Evaluating Results*): mide los efectos del programa en producción, calidad, reducción de costos, reducción de accidentes, reducción de ausentismo, incremento en las ventas y retorno de la inversión.

El modelo de Kirkpatrick fue rápidamente adoptado en el campo de la Capacitación en la Argentina, tal vez por falta de otros intentos sistemáticos. Su carácter cuantitativo de corte lineal despertó tanto cuestionamientos como adhesiones. Cuestionamientos, porque pretende formular juicios sobre el aprendizaje considerando sólo unas pocas variables. Adhesiones,

porque:

- diferencia con claridad unidades de análisis a medir;
- propone una metodología de trabajo, resultante de secuenciar en el tiempo el abordaje de los cuatro niveles;
- ayuda a los capacitadores a identificar logros de los programas, aunque más no sea la reacción favorable de los participantes.

Además de estas tres razones —explícitamente reconocidas por capacitadores entrevistados—, hay otras dos que merecen destacarse. Ambas parecen oponerse entre sí, poniendo de manifiesto una paradoja: la primera alude a la integración de la capacitación al contexto organizativo; la segunda, al "recorte" de la capacitación en el contexto organizativo.

Al referirse a la transferencia (nivel 3) y a los resultados organizativos (nivel 4), Kirkpatrick alertó sobre la necesidad de trasponer el umbral de la sala de capacitación. En otros términos, contribuyó a que los profesionales del área contextualizaran su tarea. La empresa no es una organización educativa; los servicios específicamente educativos que en ella se ofrecen apuntan a propósitos *organizativos y de tarea*.

Pero la segmentación en cuatro niveles brindó a los capacitadores buenos argumentos para acotar su ámbito de intervención y limitar los alcances de sus responsabilidades. Según el modelo, la evaluación de niveles 1 y 2 puede llevarse a cabo en el aula, inmediatamente después de haber finalizado la actividad. La evaluación de niveles 3 y 4 es a largo plazo, y requiere de recolección de datos en contexto. En base a estas distinciones de tiempo y lugar, el área de Capacitación tácitamente asumió responsabilidad sobre los dos primeros niveles, y se desligó de la transferencia y el resultado. De hecho, entonces, quedó establecido que la acción de Capacitación termina cuando termina el curso; de regreso en el puesto, son los Gerentes y Supervisores quienes deben hacerse cargo.

Como se señalará más adelante, esta escisión genera efectos en la manera de entender la capacitación y sus relaciones con el resto de la organización.

2- La evaluación de aprendizaje en la práctica.

De los cuatro niveles de Kirkpatrick, para este trabajo interesa el nivel 2.

Objetos y propósitos de la evaluación.

Son pocas las organizaciones que encaran evaluación de aprendizaje. La mayor parte se contenta con la evaluación de reacción; sobre el aprendizaje, se pide al capacitador que efectúe alguna apreciación global y grupal acerca de aquello que resultó más "fácil" o más "difícil" de aprender.

En los casos en los que se decide evaluar aprendizaje, los propósitos que orientan la búsqueda de información son los siguientes (2):

- ▶ demostrar los logros de los programas de Capacitación, expresados en puntajes obtenidos por los participantes en las pruebas;
- ▶ tomar decisiones con relación a los capacitadores y a los diseños;
- ▶ tomar decisiones con relación a otras acciones de capacitación (introductorias, o de refuerzo posterior);
- ▶ efectuar predicciones con relación al desempeño futuro en el puesto;
- ▶ establece un orden entre los participantes en función de los puntajes obtenidos, con miras a

rotaciones o promociones;

- ▶ efectuar predicciones acerca del retorno de la inversión en capacitación.

La mirada está puesta en el "producto terminado"⁽³⁾ más que en los cambios cualitativos en la comprensión o en la marcha del proceso de aprendizaje.

Instrumentos más empleados y modalidad de implementación.

Para la recolección de datos se implementan, en general, pruebas escritas de selección múltiple, fácilmente estandarizables. En algunas organizaciones y para algunas poblaciones se prefieren las pruebas escritas de desarrollo en las cuales el participante debe elaborar y redactar la respuesta. Las pruebas se aplican en situación de aula, inmediatamente después de finalizada la capacitación, y son calificadas por los instructores de acuerdo con una escala.

Si bien la literatura sobre el tema recomienda la comparación entre grupos experimentales (capacitados) y grupos de control (no capacitados), esta sugerencia se lleva a la práctica en muy pocos casos. Los profesionales de la Capacitación son conscientes de que en el aprendizaje interviene un conjunto complejo de variables, imposible de controlar. El costo en horas hombre de conformar tales grupos, compararlos y extraer conclusiones es demasiado alto para el magro beneficio en términos de confiabilidad.

Una cuestión interesante es la referente al uso de la información acerca del aprendizaje. ¿Qué provecho se extrae de la información recolectada en las pruebas? Lamentablemente, a menudo muy poca. A veces el área de Capacitación la emplea como base para ajustar algún diseño o decidir la contratación de instructores. Pero otras veces sirve sólo a los efectos de cumplir con determinadas normas que prescriben obligatoriedad de la formación del personal y registro sistemático de resultados (ISO 9000, bases del Premio Nacional a la Calidad, etc.).

III - Visión crítica

Objeto de la evaluación.

Desde mi punto de vista adopción del modelo de Kirkpatrick llevó a los capacitadores a escindir aprendizaje (objeto del nivel 2) de traslado a la tarea (objeto del nivel 3). Las prácticas se apoyan en la premisa de que podría haber aprendizaje sin transferencia (4). Pero la razón de ser de la Capacitación Laboral es, precisamente, la promoción de aprendizajes para la tarea. Y esto supone un proceso continuo en el que pueden identificarse varias fases: alistarse, conectarse con las fuentes de información, hacer, recibir feed-back, repensar, transferir. La transferencia "dispara" una nueva disposición de alistamiento, lo cual reinicia el circuito (5).

¿Qué sentido tiene implementar programas "exitosos" en términos de resultados en las pruebas de aprendizaje? ¿Por qué puede ser importante que los participantes exhiban ciertas capacidades en el aula? Vale la pena responder a estas preguntas desde la perspectiva de los diversos actores .

Para los Gerentes o quienes toman las decisiones presupuestarias estos resultados de aprendizaje no constituyen una razón suficiente para justificar la inversión en formación. Para

* Por "actores" (en inglés, "stakeholders") se entiende a todo el grupo de personas vinculadas, en mayor o menor medida, con el programa de capacitación.

los jefes de los destinatarios, lo que ocurra en el aula cuenta sólo si tiene valor predictivo con relación a la transferencia a la tarea. Los destinatarios confían en el resultado de las pruebas, aunque en general coinciden en que entre aula y puesto existe una brecha que deben salvar sin ayuda. Pero quienes verdaderamente se interesan en los resultados de las pruebas de aprendizaje son los capacitadores. Tácita o explícitamente, parece haber cierto acuerdo en el campo acerca de que *"El Departamento de Capacitación se ocupa de evaluar lo que ocurre en el contexto de aprendizaje, los niveles 1 y 2. Los niveles 3 y 4 son responsabilidad de las áreas en las que se desempeñan los destinatarios."* Así, se empobrece el alcance de la práctica profesional. En lugar de integrar la capacitación a la organización, se la aísla. Y al quedar descontextualizada, se produce el fenómeno que describe Lave en relación con la aritmética aprendida en la escuela y el acto de comprar en el supermercado: lo que los participantes "aprenden" no tiene relevancia para la realidad cotidiana (6). Inversamente, lo aprendido en la vida cotidiana no tiene relevancia para la situación formalizada.

Proceso de evaluación.

El diseño de los programas de capacitación no incluye oportunidades de revisión continua de la comprensión (7). Esto se debe, principalmente, a que se privilegia la cobertura de contenidos por sobre los desempeños de la comprensión (8). El tiempo disponible siempre es escaso, y, ante la disyuntiva, se prefiere un "vuelo rasante" sobre varios temas a la selección de algunos pocos para ampliar en profundidad.

Por otra parte, ciertas concepciones erróneas sobre las cuales parecen apoyarse los diseños de los programas no dan cabida a una evaluación cuidadosa. Una de estas concepciones erróneas podría expresarse así: *"Si el tema fue bien enseñado, entonces fue aprendido."* Al suponer que la enseñanza genera, de por sí, aprendizaje, no tiene sentido pensar en un análisis exhaustivo de los procesos individuales de comprensión. Otra concepción errónea reconocible es aquella según la cual *"basta con una toma de conciencia inmediata para que el aprendizaje se produzca."* De acuerdo con este enunciado, una actividad "disparadora" con fuerte contenido vivencial y con una sólida recuperación posterior bastan para producir aprendizaje. No cuentan el esfuerzo, la construcción progresiva o la "manipulación" sobre el conocimiento; no interesa, por lo tanto, identificar los sucesivos pasos en la comprensión.

En síntesis: por efecto de la cantidad de contenidos o por las concepciones desde las cuales se encarar los diseños, la práctica de la evaluación continua queda relegada.

Instrumentos y modalidad de implementación.

Ya se indicó que las pruebas más usuales son escritas y de selección múltiple. Se evalúa *"a través de la 'ventana' lingüística"* (9) cualquiera sea el contenido y cualquiera sea la población. Por eso, los mismos capacitadores frecuentemente cuestionan la validez de las pruebas. Al intentar efectuar una "traducción" de desempeños vinculados con lo interpersonal (el cierre de una venta, una entrevista de seguimiento a un supervisado) o con lo espacial (la distribución de productos en una góndola de supermercado) a ítems de prueba verbales, se tergiversa el objeto. Así, en lugar de identificar en qué medida el participante *ejecuta el desempeño esperado*, se identifica en qué medida *dice que lo ejecuta*. Se ignora, de esta manera, el proceso de "reflexión en acción", y se sobrevalora al "conocimiento proposicional" (10). Sin embargo, la rapidez para la implementación y la facilidad para el tratamiento de los datos parecen características más potentes que la validez, por lo cual está generalizado el empleo de pruebas como las mencionadas.

Con relación al uso de la información, es habitual que la información obtenida no se utilice y no circule; consecuentemente, tanto las personas como la organización pierden oportunidades de aprendizaje.

Otro tema que vale la pena mencionar en relación con los instrumentos de evaluación es el referente a su diseño. No sólo se descontextualiza a la evaluación, dejando de lado toda consideración sobre la manera en que se aprendió. También se omite el carácter "ideológico" del hecho de evaluar.

La decisión acerca de los saberes a testear, así como también la construcción de los ítemes, son concebidos como tareas asépticas. Se asume que se evalúa desde una posición de racionalidad técnica, y se pasa por alto el punto de que quienes elaboran los instrumentos, en tanto actores, no son "neutrales".

Por lo general, las pruebas son diseñadas por un experto en contenido auxiliado por un capacitador. Ambos tienen una posición tomada y determinados intereses en relación con el programa y con la evaluación; ninguno de los dos es "aséptico". El experto en contenido aborda la cuestión desde la lógica de su experticia; posiblemente priorice, en el momento de evaluar, conceptos, relaciones y métodos vinculados con el dominio disciplinar más que con la tarea que los participantes deberán desarrollar. El capacitador tiende, como se dijo, a delimitar las fronteras entre el programa y el puesto. Su preocupación es demostrar que el programa es bueno, más allá de las dificultades para aplicar los contenidos a la tarea. Al evaluar, posiblemente se incline por ítems de prueba prescindentes del contexto para separar, en términos de Kirkpatrick, los niveles 2 y 3.

Lo que en la práctica vigente no se está considerando es que el diseño del sistema de evaluación constituye un "espacio de poder" que permite a quienes intervienen orientar el proceso según sus preferencias. Se ignora la dimensión "política" de la evaluación. Y desde esta concepción instrumental se omite la participación de otros actores (los participantes, sus jefes directos, sus clientes y proveedores internos, sus pares no capacitados, etc.) quienes, seguramente y con el mismo "derecho", también tengan algo que aportar.

IV- Ideas para repensar la práctica

1- *Abordaje conceptual*

Las ideas que aquí se desarrollan integran aportes de tres líneas conceptuales de diferente extracción.

- La **ontología del lenguaje** (11) proporciona el marco para entender los fenómenos organizativos (entre los cuales puede incluirse la elaboración de los programas de capacitación).
- La **evaluación respondiente** (12) brinda un encuadre para entender la evaluación, considerando las diferentes perspectivas de los actores.
- El **Proyecto Cero** ofrece una concepción que permite vincular fenómenos tradicionalmente tratados como escindidos (aprendizaje y transferencia, hacer y pensar, contexto de capacitación y contexto de trabajo, lo intelectual y las actitudes).

A continuación se sintetiza en diez puntos un enfoque desde el cual se podrían reformular algunas prácticas habituales en Capacitación Laboral.

1- Las acciones organizativas son posibles merced al lenguaje.

Sin el lenguaje sería imposible coordinar acciones, desarrollar o incorporar tecnología, cumplir plazos, formular requerimientos, diseñar programas.

Al compartir un lenguaje, los miembros de la organización comparten un mismo "espacio de distinciones" que posibilita una comprensión común de los problemas y sus soluciones.

2- Entre la diversidad de conversaciones que tienen lugar en las organizaciones, hay dos tipos que son especialmente potentes: aquéllas que *posibilitan* acciones, y aquéllas que permiten *coordinar* acciones.

Las primeras permiten construir, entender y enfocar problemas. Las segundas permiten acordar modos de actuar ante los problemas.

3- Cuando estas conversaciones no se producen, no se logran los acuerdos necesarios para enfocar y resolver problemas.

Y cuando faltan los acuerdos —producto de conversaciones en las que se "negocian" enfoques y cursos de acción— las decisiones se toman unidireccionalmente y se imponen.

4- Gran parte de los proyectos que no se concretan pueden atribuir su fracaso a deficiencias en las conversaciones: actores o informantes clave no consultados, indagación insuficiente, pedidos o promesas ambiguos, o supuestos no explicitados.

5- Los programas de Capacitación constituyen buenos ejemplos de proyectos con bajo nivel de acuerdos.

En las decisiones para llevarlos a cabo (la elección de destinatarios, temas y tiempos, el diseño de la modalidad de evaluación, la distribución de roles, los propósitos) toma parte sólo un reducido grupo de actores. Esto explica, en alguna medida, la brecha entre el contexto de enseñanza y el contexto de trabajo con las consecuentes dificultades para la transferencia.

6- La falta de involucramiento de algunos actores para la toma de decisiones tiene implicancias prácticas muy claras.

Quienes participan en las conversaciones sobre el programa construyen el "espacio de distinciones" que permite operar con categorías más refinadas. A quienes no participan les resulta más difícil observar sutilezas o ampliar sus criterios de análisis. Dicho en otros términos: el programa no cuenta con "evaluadores calificados" si tales evaluadores no intervienen en la construcción de las categorías de observación.

Por otra parte, al no haber acuerdos no es posible orientar la evaluación hacia la mejora, hacia la corrección del programa para su mejor aprovechamiento.

En tercer lugar, ocurre generalmente que la falta de participación da lugar a actitudes de autoexclusión. La exigencia de "*demostrar resultados*", formulada al Departamento de Capacitación por quienes naturalmente son sus "clientes internos", perdería sentido si quienes son demandantes pasivos hubiesen sido participantes activos desde el comienzo (13).

7- La participación de los principales actores incide directamente en el arraigo de los programas al contexto.

Si se instala el programa de capacitación como un tema de conversación entre los principales involucrados (destinatarios, sus jefes, sus pares, los expertos en contenido, los capacitadores, etc.), es posible integrar las diferentes perspectivas.

La participación permite explicitar y analizar las expectativas y reparos de todos (14).

8- Tanto el diseño como la evaluación del programa son procesos "políticos" (15), en los que se hace necesario integrar y "negociar" perspectivas para lograr acuerdos básicos.

El rol del Departamento de Capacitación consiste en generar las condiciones para que este abordaje sea posible. Esto significa:

- identificar quiénes son los actores principales;
- indagar las perspectivas de los actores con relación a expectativas sobre el programa, posibles obstáculos, propósitos y formas de chequear su cumplimiento, temas a incluir, puentes para facilitar la transferencia;
- promover encuentros entre los actores principales para lograr acuerdos y asumir compromisos;
- reflejar los acuerdos en el diseño del programa;

- generar una propuesta de instrucción coherente con los acuerdos.

9- En cuanto a la evaluación, podría decirse que al Departamento de Capacitación le cabe una doble responsabilidad.

- Promover la evaluación continua durante el programa, a través de actividades en las que los individuos desempeñen la comprensión de aquello que les será requerido en la tarea.
- Coordinar la identificación de efectos del programa (previstos o no), a través de un sistema en el cual los diferentes actores recolecten, analicen y compartan información.

En el primer caso, la "excelencia" de su gestión se estima por la capacidad para facilitar en los destinatarios la comprensión y la transferencia. En el segundo, por la calidad de la "mediación" entre los actores y la construcción de interrelaciones entre ellos.

Como responsable de la calidad de la enseñanza, actúa como conocedor de los requisitos para el aprendizaje de un adulto en situación de trabajo. Así, a las demandas de reducción de tiempos, cobertura de temas o utilización de pruebas estandarizables deberá responder desde las características de la buena enseñanza. Pero como responsable de la construcción de la red de acuerdos deberá concebir a la buena enseñanza como una de las lógicas en juego. La lógica de la disciplina, la tarea, o las exigencias del negocio también merecen ser atendidas.

10- El profesional de la Capacitación tiene, entonces, que mantener un estado de alerta que le permita intervenir desde sus dos especialidades: la de experto en Capacitación, y la de "articulador" de una red multidisciplinaria.

Todo lo antedicho implica modificaciones sustanciales en la agenda tradicional de la Capacitación Laboral. La manera de encarar el diseño de los programas se torna menos lineal, y más abierta e iterativa.

2- Recomendaciones para encarar programas de capacitación.

A continuación se presentan algunas sugerencias para mejorar la práctica de la Capacitación en sus diferentes aspectos.

Mayor precisión en la identificación de actores.

Tal vez sea preciso efectuar un análisis más minucioso acerca de cuáles son las poblaciones que, de una u otra manera, se verán implicadas en el programa como beneficiarios, agentes o víctimas (16). Estas poblaciones podrían ser ubicadas gráficamente en círculos concéntricos en función de su proximidad con el problema que origina la necesidad de capacitación. El esquema de los círculos concéntricos permitirá ir acotando grados de participación.

Equipo multidisciplinario de diseño.

Los "diseños de laboratorio" a cargo del Departamento de Capacitación podrían ser reemplazados por "diseños colaborativos" a cargo de un equipo de diseño integrado por los principales actores.

Esta modalidad permite:

- ▶ generar acuerdos sólidos;
- ▶ anticipar problemas;
- ▶ incrementar el grado de compromiso;
- ▶ asignar responsabilidades con relación a la transferencia;
- ▶ seleccionar temas generadores (17) y compartir las diferentes perspectivas desde las que podrían ser explorados, en línea con el desempeño posterior.

Diseño instruccional compartido.

Del equipo multidisciplinario de diseño surge la definición precisa sobre los cambios que el programa debería promover: ¿qué capacidades se espera que desarrollen las personas?, ¿cómo se identificará en qué medida esto ocurre?, ¿qué cambios se esperan en la organización?, ¿cómo se podrían detectar?. La respuesta a estas preguntas constituye la base para direccionar los temas generadores y formular objetivos de comprensión (18). Comienzan así a perfilarse los criterios para una evaluación del aprendizaje consensuada, y basada en objetivos que integren aprendizaje y trabajo.

También a través de estas conversaciones el equipo puede comenzar a construir categorías para evaluar el programa en relación con la transferencia y el impacto en la organización.

Mayor preocupación por evaluar continuamente la comprensión.

Un equipo multidisciplinario de diseño puede realizar una contribución importante con relación a los modos de evaluar la comprensión. Estos son algunos de los aspectos en los que un "diseño colaborativo" podría producir mejoras sustanciales.

- Asegurar la contextualización, cuidando la similitud entre las condiciones de aprendizaje /evaluación y las condiciones de trabajo posteriores.
- Asegurar la adecuación entre el tipo de comprensión a evaluar y el modo de evaluarla.
- Asegurar la continuidad de la evaluación, ligando el programa con acciones de coaching posterior en el puesto de trabajo.

Redefinición de los términos "resultados" e "impacto".

En un proceso de "diseño colaborativo", conceptos tales como "resultados" o "impacto" adquieren un significado diferente al que se les asigna habitualmente.

Ya no se trata de ganar credibilidad mostrando a la organización indicadores cuantitativos que supuestamente den cuenta del éxito del programa. El Departamento de Capacitación no se ve obligado a legitimar su hacer utilizando categorías y lenguajes importados de otras áreas.

El equipo multidisciplinario de actores trabajó cooperativamente para elaborar tanto el programa como sus criterios de evaluación. Sus integrantes se formaron como observadores calificados para detectar desvíos y para recolectar e interpretar datos. Ya no actúan como "clientes difíciles", sino como comunicadores entusiastas interesados en retroalimentar al programa para promover el aprendizaje en la organización (19).

NOTAS

(1) El tema de la relación entre enseñanza y aprendizaje está desarrollado por Litwin, Edith en "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda", *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós, 1996. El análisis —planteado para el sistema educativo— es igualmente válido para el campo de la Capacitación Laboral.

(2) Para extraer los enunciados sobre propósitos de la evaluación, se consultaron cinco organizaciones argentinas: una asociación de profesionales de la Capacitación Laboral, dos compañías de telecomunicaciones, una compañía de seguros, y una compañía productora y comercializadora de helado.

(3) John Elliot, en "¿Son los 'indicadores de rendimiento' indicadores de la calidad educativa?", rev. *Cuadernos de Pedagogía* n° 206, interpreta esta atención al "producto terminado" de la educación como una transferencia al campo educativo de la ideología del "mercado social". Esto supone una lógica instrumental según la cual el proceso de enseñanza se asemeja a la elaboración de materia prima (el estado inicial de los alumnos) para lograr un producto terminado (el "estado final" de los alumnos). La calidad de la enseñanza se define por indicadores productivos como la efectividad y la eficiencia.

(4) Se entiende por *transferencia* al fenómeno por el cual algo aprendido en una situación es trasladado a otra. Esta definición puede encontrarse en D. Perkins y G. Salomon, *The Science and Art of Transfer, in If minds matter. A foreward to the future*, Eds. A. Costa, J. Bellanca & R. Fogarty, Palatine, IL: Skylight Publishing 1992, pág. 201.

(5) El circuito fue planteado por David Perkins, en la presentación titulada *¿What is like to be a Learner?* (PZ

Classroom: New Approaches to Thinking and Understanding, H.G.S.E., Harvard University, jueves 11 de julio de 1996).

(6) La investigación de Lave pone de manifiesto que las prácticas aritméticas requeridas en el supermercado son cualitativamente diferentes de los "problemas" aritméticos que se plantean en la escuela, aun cuando éstos sean cubiertos con una apariencia de cotidianeidad. Las dificultades para utilizar lo aprendido en la escuela no pueden explicarse sólo en términos de "incapacidad para transferir", porque los contextos, las actividades a realizar y las relaciones entre las personas varían. Y la resolución de un problema depende de cómo el individuo configure el problema más que de la aplicación de un algoritmo. (Lave, Jean: *La cognición en la práctica*. Barcelona, Paidós, 1991).

(7) El concepto de "comprensión", al que se hace alusión varias veces en este trabajo, tiene la acepción que se le asigna en el marco del TfU (Project Zero, Harvard Graduate School of Education). Se lo define como "... la habilidad de usar conocimiento en situaciones nuevas." (Boix Mansilla, Verónica & Gardner, Howard: *What are the qualities of Understanding?*, enero de 1997).

(8) "Desempeños de la comprensión" ("Understanding Performances") son aquellas actividades o acciones a través de las cuales los estudiantes demuestran haber comprendido. El concepto constituye uno de los elementos clave del Proyecto Cero. En este marco, "...la comprensión es ser capaz de ejecutar una diversidad de cosas que requieran pensamiento —como explicar, encontrar evidencias o ejemplos, generalizar, aplicar, establecer analogías y representar el tema de una manera nueva." "... comprender es ser capaz de exhibir una variedad de 'desempeños' que demuestren el entendimiento del tema, y, a la vez, que lo amplíen." (David Perkins & Tina Blythe, "Putting Understanding Up Front", *Educational Leadership*, 51(1994)5:4-7.

(9) La expresión está tomada de Gardner, H., "Assessment in Context: The Alternative to Standardized Testing", en Gifford & O'Connor: *Changing assessments: Alternative views of aptitude, achievement and instruction*. Kluwer Publishers, 1991.

(10) Se entiende por "reflexión en acción" a la acción por la cual, ante diferentes situaciones, se apela al conocimiento de que se dispone para reorganizar lo que se hace mientras se hace. Es el "saber cómo", el tipo de competencias de las que se vale el profesional reflexivo para hacer frente a las "zonas indeterminadas de la práctica". "Conocimiento proposicional" es el "saber qué", aquél que se expresa verbalmente y que depende de la capacidad para expresar lo que se sabe.

Ambos conceptos son caracterizados por Donald Schön en *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós, 1992.

(11) La *Ontología del Lenguaje* —desarrollada por los chilenos Rafael Echeverría y Fernando Flores— pone el acento en la naturaleza lingüística de las organizaciones. Se centra en recuperar el poder generativo del lenguaje, concebido por lo general como meramente descriptivo de realidades objetivas. Explícitamente influida del pensamiento heideggeriano, esta corriente sostiene que a través del lenguaje creamos realidades y nos construimos como personas. Mientras más desarrolladas estén las competencias lingüísticas en una organización, más sencillo será para sus miembros coordinar acciones y concretar la visión.

(12) El término "evaluación respondiente", utilizado por primera vez por Robert Stake, describe la estrategia de evaluación según la cual quien evalúa está menos comprometido con los objetivos del programa que con las expectativas de los diferentes actores.

(13) El consultor argentino Dr. Abraham Pain describe esta situación mediante su "hipótesis del injerto", que enuncia: "Un programa de Capacitación es, por su misma concepción, un cuerpo extraño al que la organización intentará expulsar." A partir de esta hipótesis explica la falta de arraigo de los programas a la cultura organizativa. (Conferencia del Institute for International Research, Buenos Aires, octubre de 1994).

(14) Stake, R.E.: *Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach*. Merrill, Columbus, Ohio, 1975.

(15) La principal crítica desde la evaluación respondiente a la evaluación basada en objetivos es haber omitido el hecho de que los diferentes actores porten diferentes valores y marcos interpretativos. La racionalidad instrumental es, para los partidarios de la evaluación respondiente, sólo uno de los posibles marcos interpretativos.

(16) Para Stake, los actores ("stakeholders") pueden ubicarse en tres grupos. Los *agentes* son quienes reciben, producen o implementan el programa. *Beneficiarios* son aquéllos a quienes el programa genera algún tipo de beneficio. *Víctimas* son quienes se ven perjudicados por el programa. (Stake, op.cit.)

(17) "Temas generadores" es otro de los conceptos del marco del TfU del Proyecto Cero. Se refiere a aquellos temas centrales para el dominio, ricos en ramificaciones y susceptibles de ser explorados desde diferentes perspectivas, a partir de los cuales se puedan generar actividades para desempeñar la comprensión. (David Perkins: *La escuela*

inteligente. Barcelona, Gedisa, 1995).

(18) "Objetivos de comprensión" es otro concepto del marco del TFU del Proyecto Cero. Designa a aquellos enunciados que explicitan lo que se espera que docentes y alumnos comprendan en relación con los temas generadores. Estos objetivos constituyen la base para elaborar actividades de desempeño de la comprensión (a través de las cuales se evidenciará el grado en que se logran los objetivos de comprensión) y criterios para la evaluación continua. (*Teaching for Understanding - The Basic Elements*, PZ Classroom: New Approaches to Thinking and Understanding, Project Zero, Harvard Graduate School of Education, julio de 1996).

(19) El culto a los indicadores "duros" que muestren resultados cuantitativos y observables no permite reconocer como valioso los que los destinatarios "producen" en los programas (lo que crean, analizan, acuerdan, explicitan o piden). El primer paso para llamar la atención acerca de este otro tipo de resultados es *hablar sobre ellos*. Respecto de la importancia de las conversaciones para cambiar el foco e integrar perspectivas de análisis vale todo lo expresado por Hatch y Seidel respecto del trabajo de los estudiantes en la escuela (Hatch & Seidel: "Putting Understanding Work on the Table", *National Forum*, 77 (1997)1: 18-21).

Bibliografía consultada

- Austin, J.L.: *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona, Paidós, 1996.
- Bramley, Peter: *Evaluating Training Effectiveness*. Great Britain, McGraw Hill Publishing Company, 1996.
- Camilloni, Davini, Edelstein, Litwin, Souto y Barco: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós, 1996.
- Echeverría, Rafael: *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile, Dolmen, 1996.
- Flores, Fernando: *Inventando la empresa del S. XXI*. Santiago de Chile, Dolmen, 1994.
- Gore, E. y Dunlap, D.: *Aprendizaje y organización*. Buenos Aires, Tesis, 1989.
- Kirkpatrick, Donald: *Evaluating Training Programs - The four levels*. San Francisco, Berret - Koehler Publishers, 1994.
- Lave, Jean: *La cognición en la práctica*. Buenos Aires, Paidós, 1991.
- Perkins, David: *La escuela inteligente*. Barcelona, Gedisa, 1992.
- Project Zero, Harvard Graduate School of Education: *Project Zero Classroom - New Approaches to Thinking and Understanding*, materiales impresos de apoyo a Project Zero Symposium, Harvard, 1996.
- Project Zero, Harvard Graduate School of Education: *MI / ND 97 - Multiple Intelligences / New Directions*, materiales impresos de apoyo a Project Zero Symposium, Milton Acedemy, 1997.
- Robinson, D. & Robinson, J.: *Training for Impact*. San Francisco, Jossey-Bass, 1989.
- Rothwell, W. & Kazanas, H.: *Improving On-the Job Training*. San Francisco, Jossey-Bass, 1994.
- Schön, Donald: *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós, 1992.