

LA EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LAS ACCIONES FORMATIVAS EN LAS FUERZAS ARMADAS.

Autora: Dra. Llull, Laura

Correo electrónico: llull@iue.edu.ar

C.V.:

Dra. En Educación a Distancia por la Universidad Nacional de Cuyo, egresada con Sobresaliente. Prof. y Lic. Ciencias de la Educación, graduada en la UCA y Mg. En Educación a Distancia en la Universidad Tecnológica Metropolitana de Chile. Sus estudios están orientados principalmente a la evaluación y acreditación de los procesos de formación online. Actualmente, se desempeña como docente regular en la UNRN, representante en el SIED de la Facultad del Ejército - UNDEF y como Coordinadora Pedagógica en el Centro de Capacitación Profesional de la Univ. Fasta. En la UNRN, Univ. Austral y UCA ha realizado tareas vinculadas con el ingreso a la universidad y la orientación vocacional- ocupacional y cuenta con una Diplomatura en Orientación Vocacional. También, se dedica al asesoramiento y desarrollo de procesos de formación online en el ámbito de la educación superior y empresarial y la evaluación educativa.

Resumen:

En las organizaciones, se realizan con frecuencia distintos tipos de capacitaciones como una forma de generar espacios de aprendizaje, crecimiento, motivación y mejora de los servicios que se brindan. Sin embargo, para que estos procesos formativos se vuelvan instancias realmente enriquecedoras es necesario que se incorporen a una lógica de análisis circular, por medio de la que se relacionen y se nutran entre sí tanto la enseñanza, el aprendizaje como las metas organizacionales de modo integral, a partir de información útil que permita tomar buenas decisiones.

Todos los trayectos formativos, que pueden variar en su grado de formalidad (o informalidad), generan efectos de distintos tipos que impactan tanto en el logro de las metas de trabajo como en los equipos de personas que los llevan adelante. Estos efectos pueden ser conocidos y analizados a través de procesos y estrategias de evaluación de impacto. Esta información es clave para tomar decisiones respecto tanto a las mismas acciones formativas en sí mismas, como sobre otras vinculadas a la organización y sus procesos. Por ejemplo, podemos evaluar si las metas de un curso están alineadas a los objetivos institucionales y cómo un entrenamiento impacta en el logro de los mismos, pero también una evaluación de impacto nos puede dar información sobre la viabilidad de esos objetivos organizacionales.

La evaluación de impacto de las acciones formativas es un proceso importante y que resulta una característica constitutiva de las instituciones “que aprenden”, es decir aquellas donde las personas integrantes adquieren competencias, modelos de pensamiento, etc. que impactan en ellas mismas y la institución tomando conciencia de lo que acontece (información, conocimiento) y promoviendo el aprendizaje continuo.

En este sentido, el objetivo del artículo es analizar las diferentes formas de evaluar los impactos de las estrategias de formación que se pueden llevar adelante en instituciones como las Fuerzas Armadas, de modo tal de producir información que sirva para gestionar los aprendizajes, organizar la información y analizar los modelos sistémicos para la toma de decisiones en vistas a la mejora continua y por supuesto, el logro de las metas y fines organizacionales.

Palabras clave: Evaluación de impacto, información, diseño, aplicación, análisis, retroalimentación, metaevaluación, profundidad, recolección de datos, acciones formativas, transferencia.

Definición de evaluación de impacto

Existen diferentes propuestas de definición del concepto de evaluación de impacto. Se optó en este artículo por un enfoque fenomenológico y/o crítico, donde la evaluación se orienta hacia los procesos y lo hace desde una perspectiva integral, incluyendo resultados objetivos, pero también subjetividades, emergentes, contextos, actores intervinientes, etc.

En este marco, podemos definir a la evaluación como un proceso donde, según el modelo y la estrategia que se adopte, se obtiene información que nos permite tomar decisiones. Este proceso incluye diferentes etapas -que se superponen y se retroalimentan- que podemos sintetizar en cinco: el diseño, la aplicación, el análisis y corrección, la retroalimentación y toma de decisiones y, finalmente, la metaevaluación.

Dado el objetivo de este trabajo, nos interesa particularmente la última etapa, la metaevaluación, que se produce cuando el profesor o instructor analiza la evaluación y los resultados obtenidos a la luz del proceso general de aprendizaje y enseñanza. La finalidad de esta etapa es indagar y analizar los resultados de manera global en relación con los objetivos y propósitos de enseñanza y, en función de ello, ajustar las estrategias de evaluación y de enseñanza. La metaevaluación, si bien la planteamos como una última etapa, es una acción pedagógica-didáctica que se da a lo largo de todo el proceso de evaluación y está asociada a la tarea de autorregulación de la enseñanza.

Así mismo, a la metaevaluación la asociamos con la evaluación de impacto ya que nos permite conocer los efectos y los impactos esperados e imprevistos de la enseñanza y del proceso evaluativo en sí mismo en las personas y en la organización y sus procesos. Toda esta información es especialmente relevante para la regulación de los procesos formativos tanto para el profesor o instructor (ya que le permitirá ajustar su proceso de enseñanza) como también para los estudiantes y todos los interesados en los resultados de estas formaciones, como pueden ser funcionarios y organismos de control, de presupuesto, etc.

Tipos de evaluaciones de impacto en formación:

La evaluación de impacto, en general, se incluye dentro de las evaluaciones tipos *post* y *ex post*. Las evaluaciones *post* son aquellas que se realizan de manera inmediata una vez finalizada la ejecución de la acción interviniente (capacitación, programa, etc.) y permiten identificar los resultados logrados y su cercanía o no, en comparación, con las metas que se esperaba alcanzar.

La evaluación *ex post* se lleva a cabo cierto tiempo después de terminada la acción interviniente y se valoran los resultados consolidados en el tiempo, tanto

positivos como negativos, previstos o imprevistos, directos o indirectos, individuales o grupales, locales, regionales y las consecuencias que tuvo sobre el medio, las personas, las instituciones, etc.

En la evaluación de impacto no sólo se busca determinar qué cambios se produjeron de manera sostenida, sino también la magnitud de los mismos, los grupos de personas afectadas, la contribución al logro de los objetivos y metas institucionales, etc. y particularmente pretende analizar si estas variaciones se asocian (y en qué grado) a las intervenciones realizadas; en este caso, acciones formativas.

Rubio (2003) sintetiza en tres aspectos lo que la mayoría de los modelos de evaluación de impacto buscan: comprobar el nivel de cumplimiento de los objetivos educativos, mejorar la propia acción formativa y determinar el retorno de la inversión realizada al poner el curso o capacitación en marcha.

Dentro de la evaluación de impacto se pueden distinguir dos tradiciones, una anglosajona y otra que viene del campo social o de los proyectos sociales. En el marco de esta última perspectiva, Ruddy (2007, 19) señala que en el concepto de evaluación de impacto se pueden distinguir tres ámbitos:

“a. Los productos: resultados concretos de la ejecución de las políticas, programas o proyectos tales como bienes producidos y/o servicios prestados.

b. Los efectos: resultados obtenidos al utilizar los productos. Se diferencian del impacto por el grado de permanencia. Su presencia por sí sola no produce un cambio histórico.

c. El impacto: son consecuencias de los efectos. Expresan cambios o variaciones con un mayor nivel de significación o permanencia y su presencia evidencia cambios importantes en la tendencia histórica proyectada. Son los que tienen que ver con el fin último de un programa.”

Según este paradigma social la evaluación deseable debe ser holística, modular, asociada al proceso de gestión, flexible e incorporar las perspectivas de los diferentes actores intervinientes.

Niremberg nos ofrece una definición de evaluación de impacto de este estilo: *“Una actividad programada de reflexión sobre la acción, basada en procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información, con la finalidad de emitir juicios valorativos fundamentados y comunicables sobre las actividades, resultados e impactos de esos proyectos o programas, y formular recomendaciones para tomar decisiones que permitan ajustar la acción presente y mejorar la acción futura.” (Niremberg et al, 2000)*

Ejemplos de evaluación de impacto desde esta perspectiva incluyen considerar las ganancias y ahorros obtenidos, la disminución de los riesgos de trabajo y accidentes de trabajo, el mejoramiento de las condiciones laborales (según el índice HSQ - Health Safety, Environment and Quality), cambios en el clima laboral, ausentismo, índice de reprocesos por errores, mayores niveles de motivación, etc.

Desde la perspectiva de estudios y autores anglosajones, mucho más abundante que los estudios hispanos, la evaluación de impacto se concibe desde una mirada clásica, más cercana al paradigma *tyleriano*, donde los impactos y resultados de las acciones formativas se miden a partir de indicadores constituidos por comportamientos observables, especialmente aquellos cuantificables y se centran especialmente en la eficiencia y la eficacia.

Entre los autores de este paradigma, se destaca el esquema de Kirkpatrick, quien propone cuatro niveles de evaluación de una capacitación, entrenamiento o acción formativa:

1. Opinión del participante (*Reaction*): se busca información sobre la satisfacción del participante acerca del curso recibido.
Esta consideración se sostiene en el postulado de que una reacción positiva no asegura el aprendizaje, pero una reacción negativa puede implicar que los participantes no estén motivados a aprender y generar efectos negativos.
Por otro lado, a través de estas acciones de evaluación, la institución y los instructores comunican a los participantes que les interesa su opinión y que hay un deseo de mejora continua y una preocupación por la calidad. Además, ofrece información valiosa que permite evaluar el programa formativo y a los mismos instructores. También, ofrece datos para tomar decisiones respecto a la concreción del curso en general, la posibilidad de replicabilidad del curso, etc. Para ello, se indaga la opinión respecto a temas como los siguientes:
 - La experiencia como participante de la capacitación.
 - La competencia del instructor.
 - El programa de la capacitación.
 - La relevancia de la actividad.
 - Posibilidad de recomendación de la actividad a otro participante.
 - Percepción del curso como pertinente, útil, necesario y relevante, etc.
2. Evaluación de los aprendizajes realizados (*Learning*): se mide en qué medida se aprendieron los conocimientos impartidos en el curso o los aprendizajes alcanzados. Especialmente, se busca aquellos resultados de aprendizaje que sean observables, mensurables y cuantificables.
Con esta información se busca evaluar el diseño del curso (objetivos, tiempos, etc.), elementos condicionantes en su puesta en marcha, estrategias para fomentar y orientar los aprendizajes, etc.
Estas evaluaciones pueden incluir:
 - Grado de logro de objetivos de formación.
 - Grado de logro de propósito de enseñanza.
 - Alineación objetivos y propósitos logrados.
 - Dificultades / posibilitadores en el logro de los objetivos.
 - Evaluación metacognitiva.
3. Evaluación del desempeño o conducta aprendida (*Behavior*): Busca determinar la medida en que los participantes pueden transferir o aplicar el conocimiento aprendido y las habilidades desarrolladas al puesto de trabajo en la organización. Para que haya una asociación evidente entre los aprendizajes transferidos y la capacitación, es necesario que se incluya de manera manifiesta en la programación del curso los comportamientos y conocimientos que se espera sean adquiridos y aplicados posteriormente a la realidad laboral.
En este tipo de evaluación es importante tener en cuenta que pueden existir factores que influyan o condicionen la transferencia de los aprendizajes:
 - Factores personales: motivación, autoeficiencia, valoración.
 - Factores vinculados a la capacitación: Necesidades de capacitación, diseño instruccionales.

- Factores del ambiente de trabajo: Condiciones de trabajo, recompensas e incentivos, jefaturas, retroalimentación, equipo de pares, cultura organizacional.

Algunos ejemplos de estos factores son: no ha tenido la oportunidad de aplicar lo aprendido en la capacitación, no ha recibido apoyo, presenta resistencia al cambio, no recuerda contenidos o aprendizajes del curso, la función que desempeña no permite aplicar lo aprendido, no aprendió nada nuevo, no dispone de los elementos necesario (infraestructura, informáticos, financieros, etc.), no siente la necesidad o no está motivado para aplicar lo aprendido, etc.

4. Evaluación de los resultados (*Results*): se analiza el impacto que la capacitación tiene en la organización como conjunto. Dicho de otro modo, cómo el cambio en los comportamientos individuales y las transferencias de conocimiento realizadas, pueden impactar en los procesos y resultados de la institución en su conjunto. Puede incluir, por ejemplo, baja de costos, reducción de accidentes, incremento de ventas, etc. Así como en el punto anterior, estos resultados deben incluirse como metas del programa de instrucción para que puedan asociarse más fácilmente.

Rutty (2007) define tres niveles de profundidad de indagación que articula con los niveles de Kirkpatrick y los caracteriza de la siguiente manera:

- a. La profundidad del empleo de las técnicas de evaluación será baja si solo se evalúa a través de la opinión de los participantes.
- b. La profundidad será media si se evalúa el aprendizaje.
- c. La profundidad será alta si se evalúa la transferencia y el impacto.

En todos estos casos, metodológicamente se propone incorporar instrumentos de recolección de datos con indicadores claros, mensurables y objetivos. Además, se sugiere usar grupos control y pruebas tipo antes/después – *test/retest*- dejando pasar un tiempo prudencial que permita establecer una relación evidente entre los resultados o efectos con el entrenamiento o la acción formativa. Así mismo, se recomienda incluir una variedad de instrumentos según cada objeto de evaluación. Por ejemplo, si se busca evaluar una habilidad se aconseja utilizar una prueba de desempeño, si se busca medir conocimientos se puede aplicar una evaluación escrita u oral, etc.

Además, se sugiere la triangulación de evaluadores y el entrenamiento adecuado de los mismos como tales. Por ejemplo, si se realiza una prueba de desempeño se recomienda que haya varios observadores-evaluadores, adecuadamente entrenados y con instrumentos que guíen la observación y la recopilación de información de modo objetivo.

Otros autores, incluyen o amplían el esquema de Kirkpatrick. Por ejemplo, Robinson y Robinson (1989) incorpora en el tercer nivel, conductas observables y no observables. Phillippe y Stone (2002) suman un quinto nivel en el que analiza el valor monetario del impacto del entrenamiento y lo compara con el costo de la capacitación, estableciendo un *ratio* costo beneficio de la acción formativa.

Brinkerhoff (1987) también incorpora otra instancia de evaluación que incluye el análisis del planeamiento y del proceso formativo en sí mismo. Por ejemplo, se evalúa la definición de objetivos, la validez de los objetivos para la organización, la viabilidad, su implementación, la capacidad de los sujetos para adquirir las nuevas habilidades y

si las necesidades que originaron la demanda de formación disminuyeron post capacitación. Los estadios propuestos por Brinkerhoff son:

1. La fijación de objetivos
2. Diseño del programa
3. Implementación del programa.
4. Resultados inmediatos (aprendizajes logrados)
5. Resultados intermedios (el uso de esos aprendizajes en la organización)
6. Impacto y valor (el beneficio que genera la formación)

Autores más recientes recopilados por Ruddy (2007), Soto et.al (2003) y Triana & Medina (2019) incluyen en las consideraciones de las evaluaciones de impacto otros aspectos a tener en cuenta. Por ejemplo, incorporan mediciones no financieras del impacto, tienen en cuenta, cada vez más, los contextos donde se desarrollan las tareas y procesos institucionales, consideran las diferentes audiencias e interesados en las evaluaciones de impacto y sus intereses (interesados directos como los participantes o los instructores y otros menos directos como los directores, los inversores, organismos de control, etc.), se aplican técnicas de recopilación de datos y análisis cualitativos, cuantitativos y convergentes, se asocia la evaluación de impacto a la planificación y gestión estratégica, se relacionan beneficios financieros o directos a los retornos indirectos o beneficios que no pueden ser expresados en términos no financieros, etc.

Todos estos modelos tienen en común que centran su mirada en los resultados, efectos e impactos obtenidos post formación. En este sentido, Rubio (2003) retoma la propuesta de Beelanger y Jordan (2000) quienes distinguen el grupo de modelos de evaluación de impacto que ya fueron presentados, de aquellos que ponen el énfasis no en el post, sino en los factores que pueden incidir previa acción formativa en los efectos logrados.

Un ejemplo de ello, es el modelo sistémico de Vann Slyke en el que analiza un conjunto de variables que pueden resultar predictores del éxito de la acción formativa en términos de un posible impacto positivo. Esas variables pueden ser:

- Características institucionales. Por ejemplo: alineación con los objetivos de la institución, infraestructura de soporte a la acción formativa, capacidad económica, etc.
- Características de los destinatarios de la formación. Por ejemplo: intereses, expectativas y habilidades alineadas a las metas de aprendizaje, etc.
- Características del curso. Por ejemplo la relación del curso con las necesidades de formación, la estrategia didáctica es adecuada, etc.

En síntesis, la evaluación de impacto es una fuente de información importante para la institución que emprende una acción formativa y busca enriquecer sus procesos con ella. La evaluación de impacto busca estudiar los efectos, en toda su variedad, que pueden impactar, en diferentes niveles y dimensiones, en el logro de las metas organizacionales. La evaluación de impacto es parte de un proceso que comienza con la planificación de la acción formativa originada en la detección de necesidades de mejora y capacitación. Por ello, decimos que la evaluación de impacto es una herramienta de intervención y análisis circular desde una perspectiva de calidad global y *management* organizacional.

Aspectos metodológicos para su aplicación

Como dijimos previamente, la evaluación de impacto es un proceso en sí mismo, pero además es parte de un proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene su origen en la detección de necesidades de mejora. Es decir, que el paso primario de todas estas consideraciones es la detección de necesidades de mejora o transformación. A partir de esta conclusión se analiza si es posible enmendar esta necesidad a través de una acción formativa. Si esto es posible, se planifica la misma, se lleva adelante y se evalúa su impacto para tomar decisiones respecto a la capacitación que se realizó, las metas institucionales, el funcionamiento de los equipos de trabajo, etc. Para ello, la evaluación de impacto se desarrolla en diferentes niveles o dimensiones que ya presentamos anteriormente, pero que básicamente podemos sintetizar en:

- Satisfacción de los participantes en la capacitación.
- Aprendizajes logrados.
- Transferencia de los aprendizajes al ámbito organizacional real,
- Cambios o impactos en las metas organizacionales.
- Relación de los efectos logrados con las necesidades de mejora o intervención originarias de la acción formativa.
- Evaluación costo/beneficio de la capacitación.

Un aspecto crítico de estos paradigmas de evaluación de impacto es la tentación de establecer una relación lineal, tipo causa-consecuencia, entre las necesidades de formación, las acciones formativas, los resultados de aprendizaje y los efectos organizacionales como si los entrelazara un hilo lógico e unidireccional. Sin embargo, esto como cualquier realidad social no es así, y pueden haber múltiples variables que afecten la relación entre estos elementos y hagan que los resultados de las acciones formativas no sean una consecuencia lineal de las mismas. Por ello, es importante tener en cuenta en la aplicación de las evaluaciones de impacto la posibilidad de captar lo previsto, pero también lo no previsto, así sea cuantitativo y mensurable o cualitativo y subjetivo ya que ello nos permitirá hacer interpretaciones y tomar decisiones más fundamentadas y atinadas.

En virtud de ello, sugerimos un enfoque convergente, multi paradigma (cuantitativo) que incorpore múltiples técnicas de recolección de datos y de análisis (triangulación de fuentes, técnicas y evaluadores) que permitan captar toda esta información rica y necesaria para generar estrategias de mejora continua en las organizaciones. Así mismo, recomendamos un enfoque interpretativo y crítico que permita describir y analizar la realidad en todas sus dimensiones, visibles y mensurables así como las subjetivas, relacionales y contextuales.

A continuación, ofrecemos un cuadro con algunos ejemplos:

Categorías de Kirkpatrick	Niveles de Rutter	Cuanti/Cuali-tativo	Estrategia de Recolección de datos	Estrategia de análisis
Opinión del/las participantes	Baja	Cuantitativo	Encuesta del curso	Estadística descriptiva
Evaluación de los aprendizajes realizados	Intermedio	Cuantitativo	Encuestas del curso / Respuestas brindadas en el curso	Estadística descriptiva

Evaluación del desempeño o conducta aprendida.	Alta	Cuantitativo	Encuesta semi estructurada	Estadística descriptiva. Análisis de contenido
Evaluación de los resultados (impacto organizacional)	Alta	Cualitativo	Focus group/ Entrevista semi abierta.	Análisis cualitativo/ descriptivo/ etnográfico

Finalmente, otro aspecto importante a tener en cuenta para la aplicación es la triangulación de evaluadores, la instrumentación de guías de recolección de datos con claros indicadores (sobre todo si son de desempeño) y criterios de evaluación. Además, resulta fundamental considerar especialmente la variable tiempo y contexto en este tipo de evaluación ya que es necesario dar tiempo para que se consoliden los aprendizajes y que se generen institucionalmente escenarios posibilitadores y permeables a los procesos de transformación que pueden provocar la transferencia de lo aprendido a los procesos organizacionales en concreto.

Por ejemplo, una muy buena estrategia son las evaluaciones que se aplican antes y después de la acción formativa. En este caso, los factores tiempo y contexto son fundamentales para que las evaluaciones posteriores realmente arrojen información objetiva sobre cambios consolidados y no sobre aquellos que pueden ser eventuales.

También es fundamental que se posibilite institucionalmente la transferencia y concreción de estos cambios y que se enmarque dentro de un proceso de aprendizaje y mejora continua dentro de la organización. Si por el contrario, la organización no da lugar implícita o explícitamente a la aplicación de estas transformaciones el resultado de la evaluación de impacto va a arrojar una conclusión negativa que no está relacionada con la acción formativa en sí misma. Esta variable contextual incluye un clima de trabajo positivo que promueva los procesos de transformación, la recepción y la multiplicación de los aprendizajes logrados por un grupo de personas al resto de la institución, etc.

Tipos de formación y evaluación de aprendizajes y resultados.

Las evaluaciones de impacto de las acciones formativas nos ofrecen una oportunidad para indagar y ponderar el cumplimiento de los objetivos de las mismas, así como los efectos y consecuencias, que pueden haber impactado en los espacios de trabajo concreto.

En particular, en las Fuerzas Armadas hay procesos de formación que se encuadran dentro de la educación formal, no formal e informal interactuando entre ellas en un modo continuo y sistemático.

La educación formal está integrada por las carreras de grado y posgrado, es decir aquellas instancias formativas que se inscriben dentro del Sistema Educativo Argentino. Se caracterizan por su sistematicidad, periodicidad, programación y secuenciación de aprendizajes distribuidos en un tiempo previamente definido. Además, esta formación está regulada por los diferentes organismos estatales, como el Ministerio de Defensa y de Educación, y se dictan en el marco de instituciones especialmente habilitadas para ello, como son las facultades y la UNDEF. Los aprendizajes logrados en este contexto se visualizan como resultados de aprendizaje por medio de respuestas a exámenes que pueden ser teóricos y/o prácticos, orales, escritos o de desempeño y cuyos escenarios se caracterizan por cierta artificialidad

que va variando según el grado de semejanza con la actividad real donde esos aprendizajes serán aplicados. Estas estrategias de evaluación pueden ser, por ejemplo, resolución de problemas, exámenes por estaciones, simulaciones, etc.

La educación “no formal” implica todas las actividades que tienen un propósito educativo explícito, cuya actividad educativa está organizada y es sistemática, pero a diferencia de la educación formal, se desarrolla fuera del sistema educativo oficial. La educación no formal se caracteriza por los trayectos formativos que se desarrollan de manera sistemática, programada, progresiva, periódica y secuencial pero no como parte de un plan de estudio normado por un organismo estatal de educación. Aquí la evaluación, en comparación con la educación formal, se acerca mucho más en semejanza a la realidad donde se aplicarán los conocimientos obtenidos e incluso los contextos de evaluación y aplicación suelen ser los mismos. Un claro ejemplo de esto son las formaciones que se reciben en las unidades militares.

Finalmente vale mencionar la educación informal que se caracteriza por ejecutarse en cualquier ámbito, de manera asistemática como parte del quehacer cotidiano. En este caso la evaluación de los aprendizajes se realiza de manera espontánea, asistemática y sin estrategia planificada. Generalmente lo hace la misma persona y le sirve para autorregular sus acciones, comportamientos, performance.

En todos estos casos, la premisa básica establece que las acciones formativas serán más efectivas cuanto más cercanos o similares sean los escenarios y las consignas de evaluación y de enseñanza al campo real donde serán aplicados los aprendizajes. Dicho de otro modo, cuanto más parecidas sean las acciones que se le solicitan a los participantes de un curso ya sea formal o no formal y los escenarios propuestos de aprendizaje sean lo más similares a la realidad posterior de aplicación, mayores probabilidades habrá de impactos positivos y procesos de mejora en las organizaciones a raíz de los procesos de formación. Pero esto no sólo permitirá una más eficiente transferencia de aprendizajes e impacto positivo de las acciones de enseñanza, sino que también acercará temporal y metodológicamente las estrategias de evaluación de impacto en sus diferentes dimensiones (resultados, transferencia, efectos, etc).

Discusión:

Instalar una cultura de evaluación de impacto de las acciones en general y de las formativas en específico, nos permitirá iniciar una cultura de mejora continua que se asocia al paradigma de aprendizaje continuo no sólo personal sino también institucional.

La educación es permanente y continua e incluye una variedad enorme de instancias formativas que deberían entenderse entrelazadas e integradas. La educación formal dentro de las Fuerzas Armadas no se puede entender de manera escindida de los ámbitos de formación no formal (e incluso informales). No podemos pensar la educación como instancias estancas y sin relación entre unas con otras. Todas se integran con mayor o menor grado de formalidad, institucionalización, etc., en el quehacer cotidiano de las Fuerzas. En este sentido, parte de la riqueza de incorporar las evaluaciones de impacto de las acciones formativas es poner esta variedad de espacios de formación en diálogo y relación, evidenciando los puntos de conexión, transferencia y transformación de la realidad concreta del día a día de las organizaciones.

Por otro lado, cabe tener en cuenta que a partir de los procesos de evaluación (de aprendizaje, de impacto, de transferencia, etc.) se toman decisiones y se generarán efectos voluntarios e involuntarios que repercutirán en las trayectorias formativas y profesionales de los participantes y esto merece, desde los agentes

evaluadores, un compromiso total para llevar procesos de evaluación y de toma de decisiones con absoluta responsabilidad.

En este orden, la validez de un proceso evaluativo ya no se centra exclusivamente en la validez de las pruebas o instrumentos de evaluación, sino que se ha extendido a considerar las consecuencias sociales de las interpretaciones y usos que se hacen de los resultados de las evaluaciones, el ámbito donde se usará la información obtenida, etc. (Lull & Constantino, 2019).

En esta línea Messick (1995) propone un concepto unificado de validez que considera tanto la base empírica de todos los datos relevados, como las relaciones implícitas entre constructos, como por ejemplo las implicancias y consecuencias actuales y potenciales de la interpretación de los resultados de la evaluación.

Según Messick, lo que necesita ser válido no son los instrumentos, etc., sino la interpretación o el significado que se adjudica a los resultados, así como las implicancias de las acciones que estos significados provocan (Messick, 1995). Teniendo en cuenta esta perspectiva de validez, el autor reflexiona particularmente sobre la gravedad de las evaluaciones que carecen de la misma, no porque haya un error en la medición sino porque pueden tomarse decisiones o generarse consecuencias no anticipadas que sean negativas o dañinas para los implicados en las evaluaciones y que sean injustas.

En conclusión, una evaluación de impacto de una acción formativa que sea correcta, amplia, interpretativa (en los niveles propuestos por Kirkpatrick u otros autores) nos permitirá no sólo evidenciar los aprendizajes, su transferencia y su impacto en las metas organizacionales, sino también visualizar los efectos personales y grupales de las capacitaciones y tomar decisiones más atinadas que promuevan el desarrollo personal y colectivo dentro de las Fuerzas Armadas, el logro de sus metas a corto, mediano y largo plazo y la plenitud de las personas que integran los equipos de trabajo dentro de ellas.

Bibliografía

Ayala, C., Vázquez, N., & Von Zeschau, J. (2016). Reflexiones teórico-metodológicas en torno a la evaluación de impacto de la capacitación en la Administración Pública. In IX Jornadas de Sociología de la UNLP 5 al 7 de diciembre de 2016 Ensenada, Argentina. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.

Brinkerhoff, R. (1987) "Achieving results from training. How to evaluate human resource development to strengthen programs and increase impact". Josey-Bass Publishers, San Francisco, London.

Felcman; I., Blutman. G., Méndez Pames, S. (2002) "Cultura Organizacional en la Administración Pública Argentina", Buenos Aires, Ediciones Cooperativas.

García, R. E. (2008). Evaluación del impacto de la capacitación en el desempeño individual y organizacional. *Lúmina*, 9, 47-72.

Hidalgo-Parra, Y., Hernández-Hechavarría, Y., & Leyva-Reyes, N. (2020). Indicadores para evaluar el impacto de la capacitación en el trabajo. *Ciencias Holguín*, 26(1), 74-88.

Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales, Paidós, Bs. As. 2000.

Kirkpatrick, D. (1998) "Evaluation training programs. The four levels". Berret-Koehler Publishers. San Francisco.

Llull, L. y Constantino G. (2019). "Concepciones y modelos de evaluación en entornos educativos en línea: Un análisis desde una mirada convergente." 8° Seminario Internacional RUEDA. Tilcara. Jujuy. 7 y 8 de octubre.

Llull, L. y Constantino G. (2019). "Los procesos de evaluación en entornos en línea: etapas y aspectos críticos.". 8° Seminario Internacional RUEDA. Tilcara. Jujuy. 7 y 8 de octubre.

Messick, S. (1995) Standards of validity and the validity of standards in performance assessment. Educational Measurement: Issues and Practice, 14 (4), 5-8

Neirotti, N. (2001). "La función de la evaluación de programas sociales en Chile, Brasil y Argentina". VI Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Buenos Aires, Argentina. Noviembre

Niremberg, O. (2001). "Nuevos Enfoques en la evaluación de proyectos y programas sociales" VI Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Buenos Aires, Argentina. Noviembre.

Niremberg, O. Brawerman, J., Ruiz, V. ""Evaluar para la transformación".

Phillips, J., Stone, R. (2002). "How to measure training results" Mc.Graw Hill.

Robinson, D., & Robinson, J. (1989). "Training for impact. How to link training to business needs and measure the results" Josey-Bass Publishers, San Francisco, London.

Rubio, M. J. (2003). Enfoques y modelos de evaluación del e-learning. RELIEVE, v. 9, n. 2, p. 101-120. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n2/RELIEVEv9n2_1.htm

Rutty, M. G. (2003). La cultura de la evaluación y las prácticas de evaluación de impacto en capacitación en la administración pública y privada. In Segundo Congreso Argentino de Administración Pública, Sociedad, Estado y Administración, Córdoba, Argentina (Vol. 27).

Rutty, M. G. (2007). Evaluación de impacto en la capacitación de recursos humanos (Doctoral dissertation, Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Económicas.).

Soto, E., Valenzuela, P., & Vergara, H. (2003). Evaluación del impacto de la capacitación en la productividad (No. 9). Fundes.

Triana, M. S. F., & Medina, L. A. H. (2019). La medición del impacto en las capacitaciones: una herramienta eficaz dentro de la empresa. RECUS: Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad, 4(2), 24-32.