



Transferencia de la Formación de Empleados Públicos

Elementos de intervención en la formación para el incremento
de la transferencia del aprendizaje

Francisco José Lama García

Tesis Doctoral dirigida por D. Carlos Marcelo García

Sevilla, 2014

Índice de ilustraciones	8
Índice de tablas.....	11
Agradecimientos.....	15
Presentación.....	17
1 Contexto y problema de investigación.	19
1.1 Formación Continua	20
1.1.1 Formación y Empresa	20
1.1.2 Formación Continua	23
1.1.3 El Sistema de Formación Continua	26
1.1.4 Formación Continua en la Administración Pública	35
1.2 Origen de la investigación.....	38
1.3 Fundamentación del problema de la investigación.	43
1.4 Objetivos de la investigación	48
2 Revisión de literatura sobre transferencia de la formación.	56
2.1. Introducción	57
2.1.1 “Hoja de ruta” de la revisión de literatura.....	57
2.1.2 La Formación	59
2.1.3 La evaluación de la Formación.....	62
2.1.4 ¿Qué es la transferencia de la formación?	69
2.1.5 ¿Cuánta formación se transfiere?.....	71
2.2 Principales modelos sobre la transferencia de la formación.....	74
2.2.1 Modelos básicos de transferencia.	74
Modelo basado en la capacidad de formación (trainability). Noe & Schmitt (1986)	75
Los tres elementos de influencia sobre la transferencia. Baldwin & Ford (1988)	77
Factores de influencia sobre la transferencia. Elangovan y Karakowsky (1999)	82
2.2.2 Modelos ampliados de transferencia.	87
La doble dimensión de la transferencia. Dennis R. Laker (1990).....	88
La transferencia como proceso. Marguerite Foxon (1993).	91
2.2.3 Modelos centrados en el clima de transferencia.....	96
Clima organizacional y transferencia. Rouiller y Goldstein (1993).	97
Influencia del clima para la transferencia. Thayer y Teachout (1995).....	99
Cultura y clima organizacional como factores de influencia en la transferencia. Tracey, Tannenbaum y Kavanagh (1995).	101
2.2.4 Modelos orientados a la intervención	103
Agentes y momentos para la intervención. Broad y Newstrom (1992).....	105
Sistema de transferencia. Holton y Baldwin (2003)	107
La formación como proceso. Wick y otros (2010)	110
2.2.5 Visión global y síntesis de los modelos desarrollados.	114

2.3	Explicación de las principales variables	117
2.3.1	Características individuales del alumnado.....	121
	Capacidad cognitiva	121
	Autoeficacia	122
	Motivación	123
	Utilidad percibida	128
	Variables de carrera/trabajo.....	128
	Locus de control.....	129
2.3.2	Diseño e impartición de la formación.....	130
	Análisis de Necesidades.....	130
	Objetivos de Aprendizaje.....	131
	Validez del Contenido.....	132
	Estrategias y Métodos Instruccionales	133
	Estrategias de Autogestión.....	135
2.3.3	Influencias del Entorno Laboral.....	135
	Vínculo Estratégico	136
	Clima de Transferencia	136
	Carga de Trabajo.....	137
	Apoyo.....	138
	Oportunidad de Aplicar	142
	Rendición de Cuentas	143
2.4	Elementos de Intervención.....	145
2.4.1	Intervenciones en la Fase I o “Antes”	147
	Alineación Estratégica.....	147
	Necesidades.....	148
	Objetivos.....	150
	Selección	152
	Compromiso	154
	Planificación de la Transferencia	154
2.4.2	Intervenciones en la Fase II o “Durante”	155
	Formación espaciada.....	156
	Tiempo, reconocimiento y apoyo	157
	Actividades.....	158
	Ayudas	158
	Objetivos de aplicación.....	159
2.4.3	Intervenciones en la Fase III o “Después”	161
	Apoyo y Seguimiento.....	162
	Rendición de cuentas y establecimiento de compromisos.....	163
	Prevención de Recaídas	165
	Planes de Acción	166
3	Proceso general de la investigación.....	170
3.1	Fundamentación.	172
3.1.1	Selección del paradigma de investigación.	172
3.1.2	Adopción de un modelo de referencia.	176
3.1.3	Población y Muestra.	180
	Contexto de la investigación.....	180
	Población y muestra	183

3.2	Diseño del Estudio.....	187
3.2.1	Etapa de Preamálisis.....	188
3.2.2	Fase 1. Factores de intervención.....	190
3.2.3	Fase 2. Intervención preformación.....	192
	Definición de los objetivos de aprendizaje.....	193
	Selección de participantes.....	196
	Implicación de los Superiores Jerárquicos.....	198
	Instrumentos para la medición del nivel de dominio competencial.....	199
3.2.4	Fase 3. Intervención en la Formación.....	206
	Orientaciones al Profesorado.....	207
	Medición del dominio competencial al inicio de los cursos.....	210
3.2.5	Fase 4. Intervención posformación.....	211
	Elaboración de Planes de Acción.....	212
	Solicitud de Información sobre la realización de los Planes de Acción.....	214
	Medición del dominio competencial.....	215
3.2.6	Fase 5. Entrevistas cualitativas.....	218
3.2.7	Etapa de Análisis y Resultados.....	219
3.3	Procedimientos utilizados en el análisis de datos.....	221
3.3.1	Procedimientos para el análisis de datos cuantitativos.....	221
	Descripción de variables.....	222
	Estudio de relación de variables.....	225
	Contraste de hipótesis.....	226
3.3.2	Enfoque y procedimiento de análisis de datos cualitativos.....	227
	El programa Atlas.Ti.....	230
	El Proceso de identificación de categorías.....	233
	La Codificación de datos.....	235
	Análisis de frecuencias.....	246
	Análisis de coocurrencias.....	247
	Redes de categorías.....	249
4	Análisis y resultados de la investigación.....	253
4.1	Identificación de los factores de intervención.....	255
4.1.1	Factores de intervención en la literatura científica.....	256
4.1.2	Grupos de discusión.....	258
4.1.3	Selección de los factores de intervención.....	268
4.2	Formación y adquisición de competencias.....	272
4.2.1	Análisis previo de las variables de la rúbrica.....	273
4.2.2	Comprobación de si existe diferencia significativa entre la rúbrica inicial y la final.....	275
	Para el Grupo Experimental.....	276
	Para el Grupo Control.....	279
4.2.3	Relación entre los elementos de la familia de códigos “impartición” y “efectos”.....	282
4.3	Perspectiva de los superiores del alumnado respecto al cambio del nivel competencial.....	291
4.3.1	Análisis previo de la rúbrica de los superiores.....	292
4.3.2	Comprobación de existencia de diferencia significativa entre la rúbrica inicial y la rúbrica final del superior.....	293

4.3.3	Comprobación de asociación entre la evolución de las rúbricas de los alumnos y de los superiores.....	297
4.3.4	Análisis de los factores más frecuentes en las entrevistas de los alumnos y los superiores.	299
	Principales coincidencias.	300
	Principales discrepancias.	307
4.4	Relación entre mejora de competencias y nivel de transferencia.....	315
4.4.1	Análisis previo de las variables del Plan de Acción.....	316
4.4.2	Comprobación de existencia de relación entre el número de acciones del plan de acción realizadas y el incremento del nivel competencial.	318
4.4.3	Comprobación de si existe relación entre el constructo “transfiere” y el incremento del nivel competencial.	320
	Constructo “transfiere”	320
	Relación entre “Transfiere lo aprendido” y “Evolución de la rúbrica”	321
	Relación entre el número de acciones realizadas y “transfiere”	324
4.4.4	Análisis de la relación cualitativa entre los elementos “Transferencia” y “Aprendizaje”	326
4.5	Contribución de la intervención al incremento de la transferencia.	330
4.5.1	Análisis previo de las variables de la rúbrica.	331
4.5.2	Comprobación de existencia de diferencia entre la evolución de la rúbrica de los grupos experimental y control.	333
4.6	Elementos de intervención y proceso de transferencia.	338
4.6.1	Plan de Acción.....	343
	Plan de Acción.	344
	La Rendición de Cuentas.....	346
	Seguimiento del Plan de Acción.....	347
	Gestor.	348
	Rúbrica.....	348
	Oportunidad.	349
4.6.2	Orientaciones al Profesorado	350
	Método Caso	350
	Práctica	351
4.6.3	Sesión de Seguimiento.....	352
4.6.4	Objetivos.....	354
4.6.5	Reunión de Superiores y Selección de Alumnos.....	355
4.7	Diferencias y similitudes entre quienes transfieren y quienes no lo hacen. .	357
4.8	Mejoras en la gestión de la formación para incrementar la transferencia. ..	365
4.8.1	Mejoras a introducir en el periodo anterior a la formación.	366
	Mejora 1. Responsable de la Formación.	366
	Mejora 2. Percepción del valor de la formación.....	367
	Mejora 3. Definición de Objetivos.	368
	Mejora 4. Selección de Participantes.	369
	Mejora 5. Implicación de los Superiores Jerárquicos.	371
4.8.2	Mejoras a introducir durante la formación.	372
	Mejora 6. Actuaciones con el Profesorado.....	372
4.8.3	Mejoras a introducir tras la formación.	373
	Mejora 7. Inducción de la Transferencia.	373

Mejora 8. Sesiones de Seguimiento.....	374
5 Discusión y conclusiones de la investigación.	376
5.1 Discusión de los resultados.....	377
5.2 Conclusiones de la investigación.....	400
5.3 Limitaciones de la investigación y líneas de trabajo futuro.	411
6 Referencias	414

Índice de ilustraciones

Ilustración 1.1 Evolución del presupuesto destinado a Formación Continua. Fuente: Fundación Tripartita (2013)	31
Ilustración 1.2 Evolución de la tasa de cobertura formativa sobre el total de empresas Fuente: Fundación Tripartita (2013)	31
Ilustración 1.3 Evolución del número de empresas que realizan formación Fuente: Fundación Tripartita (2013)	32
Ilustración 1.4 Evolución de participantes y trabajadores formados en acciones formativas organizadas por las empresas Fuente: Fundación Tripartita (2013)	33
Ilustración 2.1 Modelo conceptual de evaluación. Fuente: Holton (1996).....	65
Ilustración 2.2 Modelo de evaluación de Holton (1996).....	66
Ilustración 2.3 Modelo de Evaluación de la Formación. Fuente: Kraiger (2002).	68
Ilustración 2.4 Influencias motivacionales en la efectividad de la formación. Fuente: Noe y Schmitt (1986).....	76
Ilustración 2.5 Modelo del Proceso de Transferencia. Fuente: Baldwin y Ford (1988).	78
Ilustración 2.6 Curvas de mantenimiento de la transferencia. Fuente: Baldwin y Ford (1988).	81
Ilustración 2.7 Factores individuales y ambientales que afectan a la transferencia. Elangovan y Karakowsky (1999)	83
Ilustración 2.8 La dos dimensiones de la Transferencia de la Formación. Fuente: Laker (1990)....	89
Ilustración 2.9 Niveles de los Procesos de Transferencia. Fuente: Foxon (1993).	92
Ilustración 2.10 Modelo de Transferencia. Factores inhibidores y de apoyo que influyen la intención de transferir. Fuente: Foxon (1993).	95
Ilustración 2.11. Relación entre aprendizaje en formación, clima organizacional, y rendimiento del alumno en el trabajo. Fuente: Rouiller y Goldstein (1993).	98
Ilustración 2.12 Modelo de Clima de Transferencia. Fuente: Thayer and Teachout (1995).	100
Ilustración 2.13 Modelo de Transferencia de la Formación. Fuente: Tracey, Tannenbaum y Kavanagh (1995).....	102
Ilustración 2.14 Matriz de la transferencia: nueve posibles combinaciones entre roles y periodos de tiempo. Fuente: Broad y Newstrom (1992)	106
Ilustración 2.15 Marco conceptual para la gestión del sistema de transferencia del aprendizaje. Fuente: Holton (2003).....	108
Ilustración 2.16 Modelo conceptual de distancia de transferencia. Fuente: Holton (2003).....	109
Ilustración 2.17 Factores que influyen en la transferencia. Fuente: Wick et al. (2010).....	111
Ilustración 2.18 Las cuatro fases del aprendizaje necesario para mejorar el rendimiento. Fuente: Wick et al. (2010).	113

Ilustración 2.19 Variables pertinentes en los estudios sobre transferencia de la formación. Fuente: Cheng (2008).....	118
Ilustración 2.20 Modelo integrador de la motivación en formación. Fuente: Colquitt et al. (2000).	124
Ilustración 2.21 Modelo integral de motivación para la transferencia. Fuente: Gegenfurtner (2009).	125
Ilustración 2.22 Factores que afectan al rendimiento. Fuente: Rummler (2012).	149
Ilustración 3.1 Esquema del proceso general de la investigación.....	171
Ilustración 3.2 Esquema del proceso general de la investigación.....	172
Ilustración 3.3 Situación en el Esquema del proceso general de la investigación.	173
Ilustración 3.4 Situación en el esquema del proceso general de la investigación.	176
Ilustración 3.5 Modelo del Proceso de Transferencia de Baldwin y Ford (1988).....	178
Ilustración 3.6 Factores individuales y ambientales que afectan a la transferencia. Elangovan y Karakowsky (1999)	179
Ilustración 3.7 Situación en el esquema del proceso general de la investigación.	180
Ilustración 3.8 Situación en el esquema del proceso general de la investigación.	187
Ilustración 3.9 Situación en el esquema del proceso general de la investigación.	189
Ilustración 3.10 Situación en el esquema del proceso general de la investigación.	191
Ilustración 3.11 Situación en el esquema del proceso general de la investigación.	193
Ilustración 3.12 Rúbrica del curso Cuadro de Mandos.	202
Ilustración 3.13 Situación en el esquema del proceso general de la investigación.	206
Ilustración 3.14 Situación en el esquema del proceso general de la investigación.	212
Ilustración 3.15 Situación en el esquema del proceso general de la investigación.	218
Ilustración 3.16 Situación en el esquema del proceso general de la investigación.	220
Ilustración 3.17 Situación en el esquema del proceso general de la investigación.	221
Ilustración 3.18 Situación en el esquema del proceso general de la investigación.	222
Ilustración 3.19 Esquema del proceso general de la investigación.....	223
Ilustración 3.20 Esquema del proceso general de la investigación.....	225
Ilustración 3.21 Esquema del proceso general de la investigación.....	226
Ilustración 3.22 Situación en el esquema del proceso general de la investigación.	228
Ilustración 3.23 Esquema del proceso general de la investigación.....	230
Ilustración 3.24 Esquema del proceso general de la investigación.....	233
Ilustración 3.25 Esquema del proceso general de la investigación.....	235
Ilustración 3.26 Esquema del proceso general de la investigación.....	246
Ilustración 3.27 Esquema del proceso general de la investigación.....	247

Ilustración 3.28 Esquema del proceso general de la investigación.....	250
Ilustración 4.1 Rúbrica inicial vrs Rúbrica final.....	274
Ilustración 4.2 Evolución de la Rúbrica.	275
Ilustración 4.3 Rúbrica inicial y Rúbrica final del Grupo Experimental.	277
Ilustración 4.4 Rúbrica inicial y Rúbrica final del Grupo Control.....	280
Ilustración 4.5 Familia Factores Impartición de la Formación.	285
Ilustración 4.6 Rúbricas inicial y final del superior.....	292
Ilustración 4.7 Evolución Rúbrica del Superior.	293
Ilustración 4.8 Rúbrica inicial y Rúbrica final del Superior en el Grupo Experimental.	295
Ilustración 4.9 Variable Transfiere.....	321
Ilustración 4.10 Familia Efectos.	328
Ilustración 4.11 Rúbrica inicial.....	331
Ilustración 4.12 Rúbrica final.	332
Ilustración 4.13 Evolución de la Rúbrica.	333
Ilustración 4.14 Evolución de la Rúbrica de los Grupos Experimental y Control.	335
Ilustración 4.15 Factores de Intervención.....	342
Ilustración 5.1 Modelo de Formación orientada a la Transferencia.	393

Índice de tablas

Tabla 1.1 Indicadores de Formación Continua en Europa. Fuente: Eurostat (2013).	34
Tabla 2.1 Las cuatro fases del aprendizaje. Fuente: Wick et al. (2010).	114
Tabla 2.2 Significación de variables relacionadas con la Transferencia. Fuente: Cheng & Ho (1998).	120
Tabla 2.3 Clasificación de variables revisadas.....	121
Tabla 3.1 Distribución de sujetos por acción formativa y tipo de grupo.	185
Tabla 3.2 Distribución de sujetos por sexo y grupo.	186
Tabla 3.3 Distribución de sujetos por grupo, edad, antigüedad y grado.	186
Tabla 3.4 Distribución de expertos para validación de las rúbricas por cada curso.	204
Tabla 3.5 Muestra y resultado del cálculo alfa de Cronbach de las Rúbricas.	206
Tabla 3.6 Tipos de actividad desarrolladas en los cursos.....	210
Tabla 3.7 Rúbricas contestadas por curso y grupo.	211
Tabla 3.8 Planes de Acción por curso del grupo control.....	214
Tabla 3.9 Seguimiento de Planes de Acción por curso.....	215
Tabla 3.10 Rúbricas completadas, al final del proceso, por curso y grupo.	215
Tabla 3.11 Número de ítems en la Rúbrica por curso.....	216
Tabla 3.12 Entrevistas realizadas por curso y por resultado de la Transferencia.	219
Tabla 3.13 Prueba de normalidad de variables numéricas.	225
Tabla 3.14 Correspondencia entre elementos del modelo de referencia y las familias de códigos.	234
Tabla 3.15 Distribución del número de códigos por familias.....	235
Tabla 3.16 Códigos y frecuencias de la familia Factores Personales.....	236
Tabla 3.17 Códigos y frecuencias de la familia Factores de Contexto.	236
Tabla 3.18 Códigos y frecuencias de la familia Factores de Impartición.....	236
Tabla 3.19 Códigos y frecuencias de la familia Momento.....	237
Tabla 3.20 Códigos y frecuencias de la familia Efectos.	237
Tabla 3.21 Valores y significado de los coeficientes de coocurrencia.....	248
Tabla 3.22 Ejemplo de matriz de coocurrencias.	249
Tabla 3.23 Clasificación de tipos de vínculos en los mapas semánticos.	252
Tabla 4.1 Factores de Intervención para incrementar la transferencia.	257

Tabla 4.2 Factores de intervención identificados en Grupos de Discusión.....	267
Tabla 4.3 Relación entre instrumentos de intervención y factores de intervención.	268
Tabla 4.4 Rúbrica inicial, rúbrica final y evolución de la rúbrica.	273
Tabla 4.5 Tabla de frecuencias de las variables “Rúbrica inicial” y “Rúbrica final”.....	276
Tabla 4.6 Distribución de los valores de la “Rúbrica inicial” en los cuatro niveles.	276
Tabla 4.7 Distribución de los valores de la “Rúbrica final” en los cuatro niveles.....	277
Tabla 4.8 Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon Rúbrica inicial-Rúbrica final.....	278
Tabla 4.9 Nivel de significación de la prueba de rangos de Willcoxon.	278
Tabla 4.10 Tabla de frecuencias para el grupo control de las variables “Rúbrica inicial” y “Rúbrica final”.....	279
Tabla 4.11 Distribución de los valores de la “Rúbrica inicial” en los cuatro niveles.	280
Tabla 4.12 Distribución de los valores de la “Rúbrica final” en los cuatro niveles.....	280
Tabla 4.13 Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon Rúbrica final-Rúbrica inicial.....	281
Tabla 4.14 Nivel de significación de la prueba de rangos de Willcoxon.	282
Tabla 4.15 Matriz de coocurrencias de las Familia Factores de Impartición de la Formación y Efectos.....	283
Tabla 4.16 Tabla de frecuencias para el grupo experimental de las variables “Rúbrica inicial superior” y “Rúbrica final superior”.....	293
Tabla 4.17 Distribución de los valores de la “Rúbrica inicial superior” en los cuatro niveles.	294
Tabla 4.18 Distribución de los valores de la “Rúbrica final superior” en los cuatro niveles.	294
Tabla 4.19 Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon Rúbrica inicial superior-Rúbrica final superior.	296
Tabla 4.20 Nivel de significación de la prueba de rangos de Willcoxon.	296
Tabla 4.21 Prueba de Chi cuadrado de las variables “Evolución de la Rúbrica del Superior” y “Evolución de la Rúbrica”.....	297
Tabla 4.22 Prueba de residuos corregidos de Haberman de las variables “Evolución de la Rúbrica del Superior” y “Evolución de la Rúbrica”.....	298
Tabla 4.23 Frecuencias de los códigos de la Familia Factores Personales.	300
Tabla 4.24 Variables del Plan de Acción.....	316
Tabla 4.25 Variables del Seguimiento del Plan de Acción.....	317
Tabla 4.26 Prueba de Chi cuadrado de las variables “Acciones realizadas” y “Evolución de la Rúbrica”.....	318
Tabla 4.27 Prueba de residuos corregidos de Haberman de las variables “Acciones realizadas” y “Evolución de la Rúbrica”.....	319
Tabla 4.28 Variable Transfiere lo aprendido.....	321
Tabla 4.29 Prueba de Chi cuadrado de las variables “Evolución de la Rúbrica” y “Transfiere lo aprendido”.....	322

Tabla 4.30 Prueba de residuos corregidos de Haberman de las variables “Evolución de la Rúbrica” y “Transfiere lo aprendido”.....	323
Tabla 4.31 Prueba de Chi cuadrado de las variables “Acciones realizadas” y “Transfiere lo aprendido”.....	324
Tabla 4.32 Prueba de residuos corregidos de Haberman de las variables “Acciones realizadas” y “Transfiere lo aprendido”.....	325
Tabla 4.33 Matriz de coocurrencias de las Familia Efectos consigo misma.....	326
Tabla 4.34 Tabla de frecuencias para el grupo control de la variable “Evolución Rúbrica” en los grupos experimental y control.....	334
Tabla 4.35 Distribución de los valores de la “Evolución Rúbrica” del grupo experimental entre las 5 posibilidades.....	334
Tabla 4.36 Distribución de los valores de la “Evolución Rúbrica” del grupo control entre las 3 posibilidades.....	334
Tabla 4.37 Prueba de Mann-Whitney-Wilcoxon para la “Evolución de la Rúbrica” en los grupos control y experimental.....	336
Tabla 4.38 Nivel de significación de la prueba de Mann-Whitney-Wilcoxon para la “Evolución de la Rúbrica” en los grupos control y experimental.....	336
Tabla 4.39 Instrumentos de Intervención y Códigos asociados.....	339
Tabla 4.40 Matriz de coocurrencias de los factores de intervención con Transferencia y Aprendizaje.....	340
Tabla 4.41 Matriz de coocurrencias de los factores de intervención.....	341
Tabla 4.42 Matriz de coeficientes diferenciales de coocurrencias.....	359

Agradecimientos.

Terminado el trabajo que supone desarrollar una tesis doctoral, queda el regusto de cierta satisfacción interna. Se trata de un trabajo personal intenso y prolongado en el tiempo. El sentimiento de soledad que se hizo presente en muchos momentos, a lo largo de este periodo, e introdujo dudas acerca de su culminación, resulta hoy lejano y culpable de sentir este orgullo modesto de quien ha logrado una meta vital.

Pero ahora, finalizada la aventura, uno es consciente de la cantidad de personas que con su contribución han hecho posible este logro. Por ello quiero, en este momento, reconocer la importancia de estas personas.

En primer lugar, mi gratitud a D. Carlos Marcelo García por su apoyo a lo largo de todo el proceso, por sus sabias orientaciones y por avalar este trabajo con una trayectoria profesional ejemplar y admirable. Pero, por encima de ello, sobre todo quiero agradecerle que me animase a emprender este trabajo en un momento de mi vida en que la Universidad había quedado atrás hacía tiempo.

En segundo lugar, mi gratitud hacia el Instituto Andaluz de Administración Pública, institución donde trabajo y en la que mis compañeros y compañeras me han alentado permanentemente. Junto al personal del Instituto quiero expresar mi gratitud a los compañeros y compañera de la Junta de Andalucía que se han

prestado a participar en el estudio facilitando la posibilidad de analizar sus procesos de aprendizaje y transferencia.

Quiero mencionar a mis hijos que han asistido, y crecido, con paciencia y comprensión al desarrollo de esta tesis doctoral. Y, por último, el agradecimiento inmenso a mi mujer, Macarena, que me animó a iniciar este trabajo, me ha apoyado mientras duró y me ayudó siempre que lo necesité aunque no se lo pidiera.

A todos, sinceramente, gracias.

Presentación.

Esta investigación nace a partir de la problemática asociada a la eficacia de la formación corporativa y las posibles intervenciones para su mejora. Concretamente la investigación aborda el problema de la transferencia de los aprendizajes al puesto de trabajo en el contexto de una administración pública.

El trabajo que se presenta a continuación nace con una clara vocación de ser aplicado en el ámbito en que se desarrolla: la formación de los empleados públicos de la Junta de Andalucía. El propósito de este trabajo se centra en contribuir al reto de hacer de la formación un instrumento de transformación útil y eficaz.

La fundamentación del tema de la investigación así como su proceso y resultados se exponen a lo largo de los cinco capítulos en que se ha estructurado esta publicación y que describimos a continuación:

1. El primer capítulo se centra en la descripción del contexto en que se sitúa la investigación, y en él se hace un acercamiento progresivo a la formación continua en el ámbito de las administraciones públicas partiendo del valor de la formación en la empresa y pasando por la descripción del sistema de formación continua en nuestro país. Asimismo en este primer capítulo se explican las causas y fundamentos de nuestra investigación y se definen los objetivos de la misma.
2. El segundo capítulo afronta una revisión de la investigación científica existente en relación al objeto de nuestro estudio. Se revisan los principales modelos sobre la transferencia de la formación desde mediados de los 80 hasta nuestros días, se explican las distintas variables que intervienen en los procesos de transferencia y se

describen los elementos de intervención sobre la formación que la literatura científica ha puesto de manifiesto para incrementar la transferencia.

3. El tercer capítulo describe el proceso de investigación. En él se justifica la adopción de un paradigma de investigación y la elección de un modelo teórico de referencia para dar paso a la descripción de las cinco fases en que se llevó a cabo el estudio. El capítulo se cierra con un apartado dedicado a la explicación de los procedimientos, tanto cuantitativos como cualitativos, utilizados para el análisis de la información obtenida a lo largo del proceso.
4. En el cuarto capítulo se exponen los análisis de datos llevados a cabo y los resultados de los mismos. En este capítulo se abordan las distintas pruebas y análisis que buscan responder a los interrogantes planteados como objetivos de nuestra investigación y que van desde la comprobación de la influencia de la formación en la adquisición de competencias hasta la propuesta de mejoras concretas para el incremento de la transferencia de la formación.
5. El quinto, y último capítulo, afronta la exposición de las conclusiones generales que se obtienen como resultado de la investigación. En este apartado se discuten los resultados de la investigación, se recogen los conocimientos obtenidos fruto del estudio y las limitaciones del proceso de investigación así como propuestas de nuevas líneas de trabajo.

1 Contexto y problema de investigación.

En el presente capítulo presentaremos el problema de investigación así como el contexto del mismo. Para ello, empezando por el contexto, expondremos cómo la formación se ha convertido en una estrategia fundamental para las empresas y las organizaciones, en general, en un tiempo en que el cambio permanente supone un reto y la necesidad de mantener actualizadas las capacidades de los trabajadores y trabajadoras.

Asimismo, abordaremos un breve análisis acerca del concepto de la formación continua como respuesta a la necesidad de formación que las empresas tienen para mantener o mejorar su competitividad así como los productos y servicios que ofrecen. Por último, en relación al contexto del problema de investigación, describiremos el marco de relaciones institucionales que existen en nuestro país y la vinculación de la formación continua al conjunto de la formación profesional, o formación para el empleo. Cerraremos este punto con un acercamiento de lo que supone la formación continua en el ámbito de las Administraciones Públicas y su organización.

En cuanto al problema de investigación, se explicará su origen así como la fundamentación del mismo con base en los principales elementos que justifican la necesidad de abordar el tema del estudio.

Para finalizar el capítulo, definiremos los objetivos de la investigación así como las principales cuestiones que ésta abordará y a las que dará respuesta.

1.1 Formación Continua

1.1.1 Formación y Empresa

Corren tiempos de cambio. Cambio permanente. El cambio, no como tránsito entre dos situaciones estables, sino como estado continuo. Cambio acelerado. Cada vez el número de cambios es mayor y estos tienen mayor impacto.

Los trabajadores y trabajadoras también se ven sometidos a permanentes cambios laborales: un nuevo programa informático, un cambio normativo, una modificación de las funciones de su puesto de trabajo o, incluso, un cambio de puesto de trabajo. Estos cambios permanentes y, cada vez más acelerados, son fruto, al menos en parte, de la fuerte competitividad a que se ven sometidas las empresas con la eliminación de fronteras y el proceso de globalización económica.

Esta competitividad obliga a las empresas a potenciar la calidad de sus productos y sus servicios, a obtener una mayor eficiencia en sus procesos y a buscar la mayor capacidad de adaptación a los cambios presentes y futuros. Como dice García Fraile (1999) “los contenidos del trabajo están siendo modificados a un ritmo vertiginoso, y cada día aparecen productos nuevos que antes ni nos imaginábamos. Lo que caracteriza a todos estos cambios es el ritmo acelerado con el que todos ellos están apareciendo” (p. 260).

En este entorno complejo, cambiante, el factor humano cobra una relevancia esencial frente a las materias primas o los equipos. El talento se torna en uno de los pocos factores capaces de marcar la diferencia en un entorno altamente competitivo, porque como señala Marcelo (2001) “una de las características de la sociedad en la que vivimos tiene que ver con el hecho de que el conocimiento es uno de los principales valores de sus ciudadanos. El valor de las sociedades

actuales está directamente relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos y de la capacidad de innovación y emprendimiento que éstos posean” (p. 532).

En el comunicado de Brujas sobre una cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales para el periodo 2011-2020, los ministros europeos de educación y formación profesionales, los interlocutores sociales europeos y la Comisión Europea (Comisión Europea, 2010) se afirma que “los estudiantes de hoy estarán todavía comenzando sus carreras profesionales en 2020, y aún les quedarán al menos 30 años de vida profesional; algunos de ellos se dedicarán a profesiones que no existen actualmente y otros, posiblemente, a profesiones que estarán en vías de desaparición” (p. 2).

Ello requiere, como aconseja la Comisión en dicho comunicado, propiciar el acceso flexible a la formación y las cualificaciones. Los cambios actuales y los previsibles cambios futuros en las relaciones laborales, demográficos, económicos, sociales, tecnológicos, administrativos, organizativos y legislativos ponen de manifiesto un escenario emergente en el que la formación cobra un interés fundamental: la empresa (Duque, 1999).

Como valora Tejada (2007) “la creciente competencia en el mercado laboral ha llevado a las empresas a una necesidad constante de renovación, así como una mejora de sus productos y servicios. Estas circunstancias, junto con el cambio constante que está viviendo la sociedad, están produciendo un doble efecto: una gran oportunidad para las empresas preparadas, y una amenaza para aquellas que no lo están. Sea por una o por otra razón, la formación es el camino para fortalecer a la organización” (p. 2).

De acuerdo con Calleja (1988), “el actual dinamismo empresarial exige disponer de altas capacidades de adaptación para el adecuado tratamiento de una realidad de desaparición de actividades y aparición de nuevas en un complejo mecanismo de transformación, perfeccionamiento y diversificación permanentes” (p. 59).

El mercado europeo de trabajo del futuro se verá afectado por un envejecimiento de la población y una disminución del número de jóvenes. La consecuencia será que cada vez más, dicho mercado exigirá, sobre todo a las personas más mayores, que actualicen y amplíen sus cualificaciones (Comisión Europea, 2010).

En esta necesidad de cualificación, que afecta tanto a los trabajadores como a las empresas, estas últimas han de desplegar la formación como una de las más importantes estrategias de desarrollo de recursos humanos hasta el punto, como afirma Pineda (2000) “que, en un entorno cambiante y competitivo como el que nos rodea, la formación se convierte en factor de excelencia y en clave del éxito empresarial. La formación permite la capacitación y el desarrollo de las personas que integran una organización para que ésta alcance sus objetivos, es decir, la formación es una herramienta estratégica para la empresa actual” (p. 120).

En esta misma línea, Martín (2006) señalaba que, en este contexto, la formación “se convierte en un elemento estratégico convirtiéndose en factor clave de diferenciación de la empresa del siglo XXI. Es la única vía para dar al cliente una respuesta de calidad, y así ser competitivos y contribuir al crecimiento económico y social. Nuestras empresas han de convertirse en organizaciones dinámicas de aprendizaje” (p. 7).

También Sanduvete (2008) afirma que la tendencia actual es que la empresa se preocupe de que su personal disponga de la formación que les permita desarrollar adecuadamente sus funciones.

Que la empresa incorpore a su quehacer la formación como una línea estratégica más tiene, no obstante, consecuencias fundamentales sobre la conceptualización de la misma y como afirma Peñalver (2009) “la preocupación actual de las organizaciones por asegurar que cualquier tipo de actividad formativa que se emprenda se justifique con una contribución evidente a los resultados organizativos.” (p. 1)

Las organizaciones competentes necesitan cualificar a sus profesionales pero lo harán desde modelos conceptuales que partan del conocimiento del negocio, las capacidades profesionales y el impacto de sus actuaciones en los resultados (Peñalver Martínez, 2009).

Como afirma Pineda (2006), “en este contexto, las fuentes tradicionales de ventaja competitiva pierden relevancia frente a una fuente nueva: la creación de conocimientos nuevos y su difusión a través de la organización para garantizar la innovación. Por consiguiente, la gestión eficaz del conocimiento tiene un gran interés estratégico para las organizaciones, y la formación continua es una herramienta clave en dicha gestión” (p. 706).

1.1.2 Formación Continua

La formación continua ha sido encuadrada (García Fraile & Olmos Naranjo, 1999) en dos coordenadas: la educación permanente y la educación de adultos. Así visto, la formación continua puede considerarse como un subsistema de la formación de adultos destinada a quienes se encuentran fuera del sistema de formación reglada. Pero estando de acuerdo en que conceptualmente la formación continua ha de contemplar los principios pedagógicos propios de la educación de personas adultas, no es menos cierto que en la práctica, la formación continua, en el ámbito de la empresa, adquiere características propias que la diferencian significativamente de la educación de adultos.

Como hemos comentado anteriormente, la formación en la empresa se convierte en un instrumento integrado en la planificación estratégica de la misma y ha de contribuir a la consecución de sus metas. Desde este punto de vista, la formación podemos concebirla como una estrategia planificada y sistemática destinada a “habilitar para la realización de tareas progresivamente más complejas y responsables, a actualizar los conocimientos y habilidades exigidos por el continuo desarrollo tecnológico y a lograr una mejora de la competencia

personal haciendo del trabajo una fuente de aprendizaje y de satisfacción para las personas” (C. Fernández & Salinero, 1999) (p. 183)

La caracterización de la formación continua que nos aporta Pineda (2006), desarrolla básicamente también los conceptos de adquisición o mejora de competencias profesionales para trabajadores en activo y, en sus propias palabras, entiende por formación continua aquella que “recibe una persona después de haber finalizado su formación inicial en una profesión, con el fin de ampliar o perfeccionar sus competencias profesionales. Por lo tanto, es la formación dirigida a los profesionales en activo que pretenden mejorar sus conocimientos, habilidades y actitudes para el desarrollo de su profesión. Este tipo de formación se da a lo largo de la vida laboral de la persona, por lo que se vincula con el concepto de educación permanente y de ahí su adjetivación como «continua»” (p. 706).

El concepto de formación en el ámbito empresarial incluye conceptos como el aprendizaje, la capacitación o los medios y métodos (estrategias) de enseñanza y perfeccionamiento (Martín Alcázar, 1999).

De otra parte la formación continua también se asimila frecuentemente al concepto de formación a lo largo de la vida o aprendizaje permanente (*LifeLong Learning. LLL*). Estrictamente, sin embargo, y aunque los conceptos son muy parecidos, debemos puntualizar que el aprendizaje permanente es un concepto más amplio que no responde al objeto del trabajo sino al sujeto del trabajo y que incluye aspectos como la mejora de la inclusión social y la ciudadanía activa. Así, el aprendizaje permanente implica la búsqueda de conocimiento de forma permanente, voluntaria y automotivada por razones personales o profesionales (García Peñalvo, 2010).

Consideramos, por tanto, la formación continua como uno de los instrumentos que permiten la formación a lo largo de la vida de las personas adultas, mejorando sus cualificaciones, sus conocimientos y aptitudes (Ruiz, 2007).

El III Acuerdo Nacional de Formación Continua suscrito entre las organizaciones Sindicales CC.OO, UGT y CIG, las Organizaciones Empresariales CEOE y CEPYME y el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, en España, en diciembre de 1996 definía la formación continua como el conjunto de acciones formativas que se desarrollan por las empresas, los trabajadores o sus respectivas Organizaciones, a través de las modalidades previstas en el mismo, dirigidas tanto a la mejora de competencias y cualificaciones como a la recualificación de los trabajadores ocupados, que permiten compatibilizar la mayor competitividad de las empresas con la formación individual del trabajador.

Aunque el concepto de formación continua hace referencia tanto a la propia formación como a la estructura de organización y participación en la misma, autores como Pineda (2006) señalan la amplitud del concepto cuando no lo reduce exclusivamente a una formación orientada a alcanzar los objetivos de la empresa, sino también a promover el desarrollo de las personas. Y ello porque la formación continua incluye el desarrollo de las competencias de las personas participantes teniendo en cuenta sus intereses y motivaciones profesionales y personales.

Sanduvete (2008) identifica tres objetivos principales de la formación continua que son:

- Promoción interna: aumentar los conocimientos de los empleados para fomentar el cambio a puestos de trabajo con mayor responsabilidad y mejores condiciones laborales dentro de la organización.
- Actualización: poner al día los conocimientos de los empleados en función de la evolución que el puesto que desempeña haya experimentado.

- Prevención: formar para solventar posibles necesidades que puedan surgir en un futuro inmediato.

Y este mismo autor introduce una característica de la formación continua que para nosotros resulta especialmente relevante y diferenciadora de otros conceptos similares. Nos referimos a que la formación continua no puede ser considerada una meta en sí misma, sino un instrumento que se utiliza para la mejora de la calidad del servicio prestado por la organización a los usuarios del mismo (Sanduvete, 2008).

1.1.3 El Sistema de Formación Continua

En este capítulo, hemos visto hasta ahora, cómo el contexto actual obliga a las empresas a disponer de una actividad formativa propia que permita el desarrollo profesional de sus empleados obteniendo así mayor flexibilidad y competitividad. Asimismo hemos analizado las características de la formación continua que se desarrolla en el seno de las empresas. Sin embargo, la formación continua no sucede de manera aislada a otras formaciones profesionales y corresponde a los poderes públicos disponer los medios que permitan el desarrollo de una política de formación profesional coherente e integral.

En un informe del Consejo Económico y Social de España (CES, 2009), se recordaba la importancia de disponer de un sistema de formación profesional que aglutine el conjunto de la formación que “conecte la formación reglada y la formación dirigida a los ocupados y a los desempleados, superando la compartimentación de una estructura en subsistemas, estableciendo unas referencias comunes en el terreno de la oferta formativa, el reconocimiento y la acreditación, la evaluación de la calidad y la eficacia de la formación, todo ello garantizando la coordinación entre las Administraciones institucionales y territoriales con

competencias en formación y asegurando la participación de los interlocutores sociales y la colaboración de las empresas” (p. 71).

La mejora de las cualificaciones justifica la concepción de la formación profesional como una pieza clave en la búsqueda del equilibrio entre sistema educativo y productivo. En este sentido la formación continua se convierte en un elemento fundamental para garantizar la formación a lo largo de la vida (Ruiz, 2007).

En España la integración del sistema de formación profesional se articula en torno al Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP) cuyo eje central es el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, el referente común para el diseño de la oferta formativa. Los títulos de la formación profesional reglada y los certificados de profesionalidad así como el reconocimiento y la acreditación de las cualificaciones obtenidas a través de la experiencia laboral.

Entre los principios básicos del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional debemos destacar los que hacen referencia a:

- El desarrollo personal en el ejercicio del derecho al trabajo y a la libre elección de profesión u oficio.
- La satisfacción de las necesidades del sistema productivo y del empleo a lo largo de toda la vida.
- La promoción del desarrollo económico con atención a las distintas necesidades que, en cada región, presenta el sistema productivo.

Como se señaló anteriormente, el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales es el instrumento del Sistema Nacional de las Cualificaciones y Formación Profesional (CGFP) que ordena las cualificaciones profesionales susceptibles de reconocimiento y acreditación, identificadas en el sistema productivo en función de las competencias apropiadas para el

ejercicio profesional. Comprende las cualificaciones profesionales más significativas del sistema productivo español, organizadas en familias profesionales y niveles; y constituye la base para elaborar la oferta formativa de los títulos y los certificados de profesionalidad.

El organismo responsable de definir, elaborar y mantener actualizado el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales es el Instituto Nacional de Cualificaciones. El órgano rector del Instituto es el Consejo General de Formación Profesional, aunque depende orgánicamente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El Consejo General de Formación Profesional nace en el año 1986 y se modifica en el año 1997 dando entrada a representantes de las Comunidades Autónomas. Se trata de un órgano consultivo de carácter tripartito, con la participación de las organizaciones empresariales y sindicales, así como de las Administraciones Públicas. Adscrito al Ministerio de Empleo y Seguridad Social, el CGFP está concebido como el órgano especializado que asesora al Gobierno en materia de Formación Profesional.

El Consejo General de Formación Profesional, en el año 1991, acuerda constituir una mesa de negociación para tratar el tema de la formación continua dando lugar a la firma, por el Gobierno y los interlocutores sociales, del I Acuerdo Nacional de Formación Continua.

La formación continua se enmarca, por tanto, en el sistema descrito y forma parte del mismo. Su desarrollo institucional, sin embargo, se ha producido a través de los Acuerdos Nacionales de Formación Continua. El I Acuerdo Nacional de Formación Continua (ANFC) se firmó en el año 1992 con vigencia para el período 1993-1996. Este primer Acuerdo creó el subsistema de formación continua que, junto al de formación reglada y al de formación ocupacional, integraban el sistema de formación profesional. Este primer acuerdo establecía una conexión directa entre el mundo laboral y el formativo, y daba respuesta a las necesidades de cualificación de las empresas.

Antes de la firma del I Acuerdo Nacional de Formación Continua el ámbito de este tipo de formación se reducía a las multinacionales y las grandes empresas. Sin embargo, la necesidad de convergencia con Europa y el problema del desempleo llevó a los agentes económicos y sociales a reclamar la extensión de la formación continua a todas las empresas y trabajadores.

Los principales objetivos de este I Acuerdo fueron:

- Estimular la inversión en formación, como estrategia para aumentar la competitividad de las organizaciones.
- Aumentar los niveles de cualificación de los trabajadores, para optimizar sus oportunidades de promoción profesional y social.
- Promover el desarrollo de modelos que garanticen una formación de calidad, que responda a las necesidades de las organizaciones.

En 1996 se firma el II Acuerdo Nacional de Formación Continua (II ANFC) con vigencia desde 1997 hasta el año 2000. En estos años se consolida la formación continua y se incrementa significativamente la demanda de cursos de formación y el número de participantes en los mismos.

En este acuerdo se establece la gestión técnica y organizativa del Subsistema de Formación Continua, quedando así incorporado al Sistema Nacional de Formación Profesional. De este modo la formación continua se institucionaliza como un segmento formativo específico, con objetivos propios, que se suman a los objetivos generales de la política de formación profesional.

El ANFC se complementa en 1996 con la firma del Acuerdo para la Formación Continua en las Administraciones Públicas (AFCAP), que establece el marco para la gestión de los fondos destinados a la formación de los trabajadores públicos y en el cual abundaremos más adelante.

En el año 2000 se firma el III Acuerdo Nacional de Formación Continua (III ANFC) vigente hasta 2004. Se establece un modelo tripartito en el que a las organizaciones empresariales y sindicales se suma la Administración. En este modelo, la gestión se realiza a través de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo que se fusiona con la Fundación para la Formación Continua (FORCEM) que venía operando hasta ese momento.

Como señala Gálvez (2005), la importancia de la formación continua queda demostrada por el incremento de planes de formación, de las personas participantes y de la financiación pública concedida. Podemos constatar esta afirmación revisando brevemente la evolución de los principales indicadores de la formación continua a través de la información que ofrece la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.

Como puede observarse en esta primera ilustración, los presupuestos de formación continua se han visto incrementados de manera constante en la última década y es sólo en los dos últimos años cuando, a raíz de la crisis económica y particularmente con la bajada de las cotizaciones de los trabajadores debido al desempleo, se ve mermada la cantidad destinada a este tipo de formación.

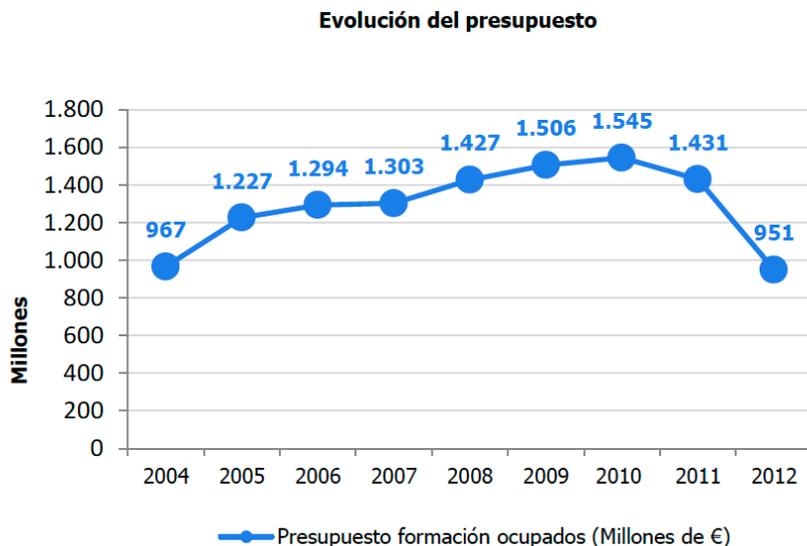


Ilustración 1.1 Evolución del presupuesto destinado a Formación Continua. Fuente: Fundación Tripartita (2013)

La tasa de cobertura formativa es el porcentaje de empresas que realizan formación para sus trabajadores respecto al total de empresas inscritas en la Tesorería General de la Seguridad Social. Esta tasa no ha dejado de aumentar con una penetración en el año 2012 del 31,1% en el tejido productivo, un 2% más que el 2011.



Ilustración 1.2 Evolución de la tasa de cobertura formativa sobre el total de empresas Fuente: Fundación Tripartita (2013)

En los últimos nueve años la participación de las empresas en formación ha ido aumentando de forma constante. El incremento en 2012, aunque más moderado que en años anteriores, ha sido del 6,3% llegando a 459.620 empresas, como refleja la siguiente ilustración.

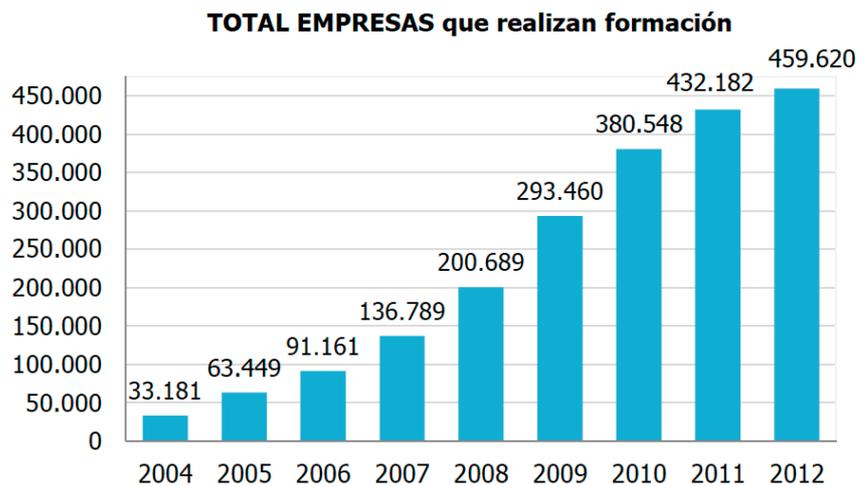


Ilustración 1.3 Evolución del número de empresas que realizan formación Fuente: Fundación Tripartita (2013)

Por último, en cuanto al número de participantes en las acciones formativas organizadas por las empresas, podemos observar cómo el incremento es permanente, alcanzando en el último año la cifra de 2.369.016 trabajadores formados. Ello indica que el 28% de los asalariados del sector privado han participado en acciones de formación continua.

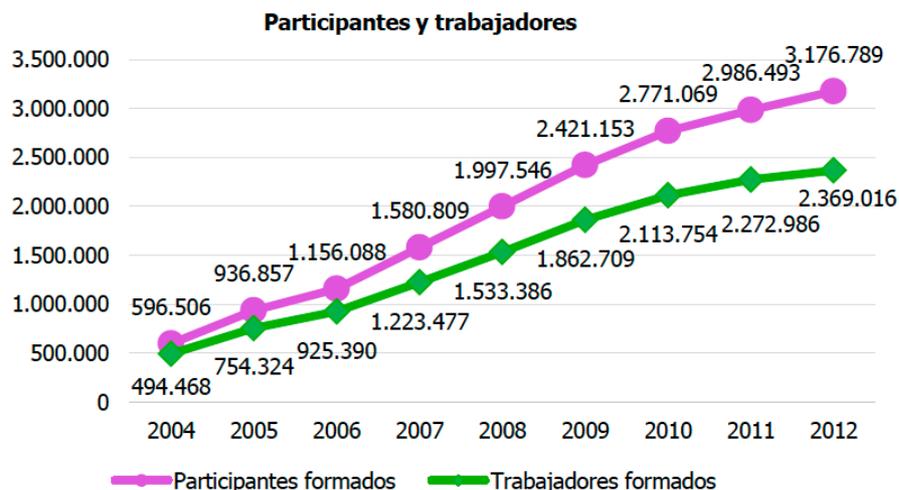


Ilustración 1.4 Evolución de participantes y trabajadores formados en acciones formativas organizadas por las empresas

Fuente: Fundación Tripartita (2013)

Analizando la corta historia de la formación continua en nuestro país, tenemos ya una perspectiva suficiente para poder concluir con Martín (2006) que este tipo de formación se ha consolidado en nuestro país desde un diálogo social respaldado por todos los actores sociales y las fuerzas políticas. Es posible que la gestión, el control del gasto o algunas orientaciones puntuales sean puestas en cuestión, pero no su desarrollo general.

Comparamos la situación de la formación continua en nuestro país con nuestro entorno cercano, utilizando un reciente informe de la Oficina Eurostat (Eurostat, 2013) cuyos datos provienen de la Encuesta Continua Formación Profesional, que se lleva a cabo cada cinco años. Concretamente, el cuadro que reproducimos abajo recoge datos de la cuarta y última encuesta, en referencia al año 2010, que abarcó los 27 Estados miembros y Croacia .

Continuing vocational training, 2010

	Enterprises providing training, % of all enterprises	% of employees in enterprises providing training who participate in training courses, by size of enterprise				Hours per participant	Cost of training** as a % of total labour costs of all enterprises
		Total	Small (10 to 49 employees)	Medium (50 to 249 employees)	Large (250 or more employees)		
EU27*	66	48	46	45	49	25	0.8
Belgium	78	57	49	55	62	34	0.9
Bulgaria	31	49	46	39	56	24	0.6
Czech Republic	72	72	76	71	71	14	0.6
Denmark	:	:	:	:	:	:	:
Germany	73	47	49	47	47	23	0.8
Estonia	68	40	40	39	42	26	0.5
Ireland	:	:	:	:	:	:	:
Greece	:	:	:	:	:	:	:
Spain	75	56	50	50	62	20	0.8
France	76	50	37	44	56	28	1.5
Italy	56	51	45	44	57	23	0.4
Cyprus	72	52	51	41	61	27	1.1
Latvia	40	49	58	49	46	15	0.4
Lithuania	52	31	32	28	32	34	0.5
Luxembourg	71	60	53	50	69	38	0.6
Hungary	49	27	30	21	29	32	1.3
Malta	54	57	42	51	66	40	1.4
Netherlands	79	44	43	40	46	35	1.2
Austria	87	37	37	36	39	30	0.8
Poland	23	55	53	48	57	22	0.5
Portugal	65	55	58	54	55	42	0.7
Romania	24	41	46	37	42	:	0.4
Slovenia	68	62	64	52	67	37	0.6
Slovakia	69	58	56	58	59	28	0.9
Finland	74	48	49	40	51	23	0.7
Sweden	87	53	53	52	53	24	0.9
United Kingdom	80	37	42	36	36	25	0.7
Croatia	57	31	39	27	30	29	0.4

* Excluding missing Member States

** Cost of training only includes the additional cost of providing training, and not the normal labour costs for the time of the employees

:

:

1. Enterprises with ten or more employees covering all economic sectors except agriculture, forestry and fishing, public administration and defence, compulsory social security, education, human health and social work activities (NACE Rev.2 categories B-S, except O, P, and Q).

2. Continuous Vocational Training (CVT) corresponds to training during working-time or paid at least partially by the employer (for instance evening courses).

3. For more information see the Statistics Explained article on the Eurostat website: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Continuing_vocational_training_statistics
Data for Norway will follow shortly.

4. Small enterprises: 10 to 49 employees, medium-sized enterprises: 50-249 employees and large enterprises: 250 employees or more.

Tabla 1.1 Indicadores de Formación Continua en Europa. Fuente: Eurostat (2013).

En la UE-27, las dos terceras partes de las empresas (66%) con diez o más empleados, facilitaron formación continua a su personal en 2010, frente al 60 % en 2005. España, con un

75% se sitúa entre los 7 países, junto a Austria, Suecia, Reino Unido, Holanda, Bélgica y Francia, con tasas más elevadas de la Unión Europea.

En cuanto a las horas de formación por empleado al año, España, con 20 horas de promedio por trabajador y año, se encuentra por debajo de la media europea que es de 25 horas. Esta cantidad varía significativamente entre los Estados miembros, que oscilan entre las 14 horas por participante de la República Checa o 15 horas en Letonia hasta las 42 horas en Portugal o 40 horas en Malta. En este ranking, España se sitúa como el tercer país con el menor número de horas por trabajador y año, poniendo de manifiesto que siguen haciendo falta esfuerzos para alcanzar los niveles actuales en la Unión Europea.

En cuanto a los costes, los cursos de formación continua representaban el 0,8 % de los costes laborales totales de todas las empresas de la UE-27 en 2010, variando de 0,4 % en Italia, Letonia y Rumanía hasta el 1,5% en Francia y del 1,4% en Malta. España se sitúa exactamente en la media europea con un 0,8%.

1.1.4 Formación Continua en la Administración Pública

Analizada la necesidad de la formación continua, su significado y su evolución en nuestro país, nos parece relevante, dado el contexto en que tiene lugar nuestro estudio, finalizar este capítulo profundizando en la estructura y organización de la formación continua en el ámbito del sector público.

La formación en el ámbito del sector público, al igual que en el privado, también se convierte en un factor fundamental para incrementar la productividad de los empleados públicos y de la organización en su conjunto. Pero además, la formación no sólo contribuye a mejorar la calidad del trabajo, sino que sirve, en palabras de Sánchez Morón (2005) “como instrumento de

motivación y compromiso del personal, de difusión de cultura y valores, de progreso personal y profesional y de transmisión y conservación del conocimiento” (p.114).

Como se señaló anteriormente, en marzo del año 1995 se firmó el Acuerdo para la Formación Continua en las Administraciones Públicas (AFCAP), que establecía el marco para la gestión de los fondos destinados a la formación de los trabajadores públicos. Dicho Acuerdo tuvo versiones sucesivas en los años 1996, 2001 y 2005 hasta llegar al Acuerdo de Formación para el Empleo de las Administraciones Públicas, de 22 de marzo de 2010 (IV Acuerdo de Formación Continua en las Administraciones Públicas de 21 de septiembre de 2005) que pasará a conocerse como AFEDAP, publicado en 2011.

Dicho Acuerdo, que se prorroga indefinidamente, supone la estabilidad definitiva de la formación de las Administraciones Públicas; establece como base de partida la igualdad y la autonomía entre los distintos niveles de Administración y junto con las Organizaciones Sindicales más representativas, se consolida como un foro permanente de trabajo sobre la formación para los empleados públicos.

El nuevo Acuerdo cambia en su denominación la expresión “Formación Continua” por la de “Formación para el Empleo”, acercándose a los fines de la formación profesional, su aprovechamiento en el marco del trabajo, y a la normativa reguladora en esta materia. (Real Decreto 395/2007 de Formación para el Empleo).

Los fondos de Formación para el Empleo en el sector público, al igual que la formación continua gestionada por la Fundación Tripartita, proceden de la cuota por Formación Profesional por la que cotizan las empresas y todos los trabajadores afiliados al Régimen General de la Seguridad Social. Esta cuota es recaudada por la Tesorería General de la Seguridad Social, pero los fondos figuran en el Presupuesto del Servicio Público de Empleo

Estatal (SEPE) y se consignan como dotación diferenciada mediante transferencia al Instituto Nacional de Administración Pública.

La forma de distribuir los fondos entre los cuatro sectores participantes se realiza cada año de forma consensuada entre los mismos. Actualmente todas las Organizaciones Sindicales reciben en torno al 21% del total y los fondos restantes se distribuyen entre las Administraciones Públicas en torno a un 50% para las CC.AA, un 25% para la Administración General del Estado y un 25% para la Administración Local.

Desde que se iniciaron los Acuerdos de Formación se ha producido un importante y sostenido incremento de los fondos destinados a la formación de los empleados públicos, aunque en los tres últimos años se ha venido produciendo una disminución de los mismos. Por otra parte, desde su inicio se ha producido un importante aumento del número de acciones formativas y del número de participantes en las mismas.

De las 9.465 actividades formativas y 182.467 participantes de 1995 se ha producido en 2010 un importante incremento, alcanzando las 37.061 actividades formativas y un total de 934.199 participantes.

1.2 Origen de la investigación.

Tras describir el contexto en que se sitúa nuestro problema de investigación y antes de abordar la definición de los objetivos concretos que abordará nuestro estudio, resulta pertinente exponer las razones que originan la presente investigación a fin de poder comprender el enfoque y la utilidad de la misma.

El origen de esta investigación se remite a tres causas que son el conocimiento de investigaciones previas, la preocupación por el valor de la intervención pública y el propio interés personal del autor. En el primer caso, los problemas planteados en diferentes investigaciones y la forma de abordarlos, han suscitado tanto la delimitación de nuestro tema de investigación como el enfoque de la misma. En el segundo caso, ante la necesidad de transformación de la Administración Pública, surge la necesidad de legitimación de la formación a través de la mejora de su eficacia y su eficiencia. Por último, el interés personal del investigador obedece a su propio desarrollo profesional y a su desempeño actual como responsable de los programas de formación de la Junta de Andalucía.

En cuanto a las investigaciones, el tema que abordamos debe enmarcarse dentro de la formación profesional. Este tipo de formación tiene una larga historia en nuestro país tanto en su modalidad de formación reglada como en la formación destinada a capacitar a las personas que buscan empleo. Más reciente resulta, como hemos visto en el apartado anterior, la denominada formación continua. Como se ha expuesto, los esfuerzos por consolidar un sistema de formación dirigido a los trabajadores en activo ha supuesto un gran esfuerzo tanto económico como de diálogo social. El crecimiento cuantitativo en número de empresas, número de participantes y número de acciones formativas ha sido realmente importante. Llega pues, en un tiempo de restricciones económicas, la hora de demostrar que esa formación resulta útil y rentable a las empresas y a la sociedad.

En España existen pocos estudios relativos a la transferencia de la formación, pero en los últimos años ha crecido el interés por este asunto. Muestra de ello es la intensa actividad, por ejemplo, del grupo de investigación “efi” (Eficacia de la Formación) que dirigido por Pilar Pineda está desarrollando trabajos de gran interés en nuestro ámbito en los últimos años (Mas Torelló, Espona-Barcons, Quesada-Pallarès, & García, 2013; Pineda-Herrero & Quesada-Pallarès, 2013; Pineda-Herrero, Ciraso-Calí, & Espona-Barcons, n.d.; Pineda-Herrero, Moreno Andrés, Quesada-Pallarès, & Stoian, 2012a; Pineda-Herrero, Quesada-Pallarès, & Ciraso-Calí, 2013; Pineda-Herrero, Quesada-Pallarès, Espona-Barcons, Ciraso-Calí, & García Castaño, 2012b; Quesada-Pallarès, 2012). Asimismo la Fundación Tripartita para la Formación, en diversas publicaciones aborda la problemática de la evaluación de la formación con especial atención al asunto de la transferencia de los aprendizajes (Carabaña, Veredas, Sayalero, & Macías, 2003; Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, 2005).

En el ámbito internacional el interés por el tema es más antiguo, pero se ve respaldado por numerosas investigaciones recientes (L. A. Burke, Hutchins, & Saks, 2013; Kazbour PhD, McGee PhD, Mooney, Masica, & Brinkerhoff EdD, 2013; Lancaster, Di Milia, & Cameron, 2013; Pham, Segers, & Gijssels, 2013; Schindler, 2013; van der Locht, van Dam, & Chiaburu, 2013) que continúan desarrollando el tema y aportando nuevos enfoques. Entre ellos, son de destacar las últimas tendencias hacia trabajos orientados a la intervención (Broad & Newstrom, 1992; Elwood F Holton & Baldwin, 2003; Wick, Pollock, & Jefferson, 2010) y, algunos de ellos, utilizando metodologías cualitativas (Nikandrou, Brinia, & Bereri, 2009).

En relación a la segunda de las causas que dan origen a esta investigación, desde el principio de los años 80 la reforma administrativa ha ocupado un lugar importante en la agenda de la mayoría de los Estados de la Europa occidental. Los informes de la OCDE sobre «Desarrollo de la Gestión Pública» de los años 90 revelan gran intensidad acerca de los programas de reforma

(Wright, 1996). Entre las razones que se apuntan para acometer dicha reforma merece la pena destacar las siguientes:

- Internacionalización de los mercados industrial y financiero, lo que está creando grandes problemas de coordinación administrativa internacional, transnacional o transfronteriza, y provocan, en ciertos sectores, un desajuste entre las estructuras administrativas nacionales.
- Presiones económicas y financieras, causadas por problemas de deuda y déficit públicos, de rentas públicas del estado y resistencia fiscal.
- La presión democrática, con sus muchos problemas: más y mejores servicios, pero más baratos; mayor efectividad, pero también mayor transparencia y acceso; más rápidas decisiones, pero mayor participación y consulta ciudadana.
- La llamada revolución gerencial, que ha puesto en tela de juicio los procedimientos, técnicas y estilos tradicionales, y afirma que la eficiencia reside en unidades direccionales más pequeñas, más descentralizadas, más flexibles, más especializadas, y más autónomas, dirigidas por jerarquías aplanadas con un mayor nivel de participación de los escalones más bajos.

Como afirma Parrado (2011), “en la actual crisis financiera del sector público en los Estados miembros de la Unión Europea, la sostenibilidad de las organizaciones públicas se ha convertido en el aspecto singular más importante para los decisores políticos y los directivos públicos. Además, la sostenibilidad de las políticas públicas también estará en la agenda gubernamental en los próximos años” (p. 7).

Se presenta, pues, la necesidad de transformación de la Administración Pública. La crisis económica hace que esta situación adquiera tintes más dramáticos ya que el Estado necesita aumentar el gasto social ya sea para rescatar a los bancos o para cubrir déficits sociolaborales. Pero la paradoja es que, cuando más se necesita el gasto público, menos ingresos se producen.

Así se da una situación sin salida donde la ciudadanía demanda más servicios pero es incapaz de soportar una mayor presión fiscal.

Finalmente, es el estado quien debe socorrer a los sectores estratégicos, a determinados colectivos u organizaciones. Y ello se lleva a cabo a través de la Administración. Una Administración en la que el propio Gobierno de España (Comisión para la Reforma Administraciones Públicas, 2013) reconoce que existen ineficiencias y redundancias competenciales que deben corregirse. Una economía competitiva exige una Administración Pública moderna, transparente y ágil. Necesita un sector público libre de solapamientos, duplicidades y gastos innecesarios. Volcado al servicio de ciudadanos y empresas, y equiparable a los sistemas más eficaces de nuestro entorno.

Uno de los objetivos programáticos del actual gobierno es hacer una gran reforma con un reparto de competencias para evitar duplicidades. Son muchas las voces que se unen al gobierno reclamando dicha reforma que reduzca la Administración española, y esas voces se mezclan con las que demandan un mayor peso de la gestión privada por ser, en teoría, más eficiente.

Sin embargo, en época de crisis, lo público es aún más importante, porque sirve de garantía para que muchas personas tengan un mínimo de servicios básicos y de calidad de vida. En este sentido se hace necesario compatibilizar la reducción del gasto público con la mejora de los servicios que se prestan. Ello sólo es posible a través de la eficiencia. Para ello se debe fortalecer las Administraciones Públicas con el fin de mejorar la competitividad y, por tanto, fomentar el crecimiento económico. Resulta evidente la necesidad de una apuesta por construir una función pública profesional y altamente cualificada, potenciar la excelencia y el talento (PWC, 2012).

En este reto, la formación de los empleados públicos resulta una palanca de cambio imprescindible. Pero también la formación requiere basarse en los principios de eficacia y eficiencia. Un modelo de formación que no sea capaz de demostrar su utilidad, su contribución a los nuevos tiempos, será una formación en peligro de extinción.

Cuando se cuestiona cada inversión realizada desde el ámbito público, resulta imprescindible demostrar la eficacia de sus actuaciones y, en este sentido, la formación, como cualquier otra política pública, ha de ser objeto de evaluación tanto para mejorar su ejecución como para legitimar su existencia.

Por último, decíamos que la tercera causa del origen de esta investigación procede del interés personal del autor de la misma. Como responsable de parte de los programas de formación que desarrolla la Junta de Andalucía, cuando hace tres años asume dicha responsabilidad, surge la pregunta acerca de cómo mejorar la eficacia de los programas de formación en que interviene. El abordaje de esta investigación obedece, en parte, a esta cuestión y su resolución no sólo sirve para contestar las preguntas formuladas sino que ha sido una oportunidad para iniciar, desde el Instituto Andaluz de Administración Pública, agencia responsable de la formación en la Junta de Andalucía, una línea de trabajo para la mejora de la eficacia de la formación cuyo origen estuvo en esta investigación y gracias a la cual se ha desarrollado más allá de la misma. La investigación nace, por tanto, con una vocación clara de llevar a la práctica las conclusiones de la misma.

1.3 Fundamentación del problema de la investigación.

En este apartado intentaremos fundamentar la pertinencia del problema de investigación definido a través de tres argumentos: relevancia, originalidad y contribución científica y práctica. La relevancia como aportación de nuestro estudio a la sociedad en general. La originalidad tanto desde el punto de vista metodológico como del enfoque elegido para plantearlo. Por último, la contribución científica y técnica poniendo de manifiesto cómo nuestro estudio incrementa el conocimiento científico de una parte y qué importancia pueda tener para el ámbito organizacional de nuestro entorno.

Relevancia.

En un tiempo de aprendizaje permanente y de creciente competencia de las empresas por personas cualificadas, las organizaciones no pueden perder los limitados recursos con que cuentan para desarrollar su fuerza de trabajo (Elwood F Holton & Baldwin, 2003). La actual crisis económica impulsa la necesidad de mejorar la formación con una doble fuerza: (1) los recursos son más escasos y deben rentabilizarse y (2) la formación, como inversión, es capaz de retornar mayores beneficios si mejora su eficacia.

En la sociedad de conocimiento, el talento humano se ha tornado una fuente de riqueza. La formación es un medio de mejorar dicho talento, de retenerlo y de incrementarlo. Pero la formación continua sólo adquiere valor si se transforma en una mejora del rendimiento en el puesto de trabajo. La formación sólo conduce a un impacto en el negocio si los empleados utilizan nuevas habilidades y conocimientos en el desempeño del trabajo cotidiano (Kazbour PhD et al., 2013). De ahí la importancia de mejorar la transferencia de los aprendizajes al entorno laboral.

El problema con la mayoría de la formación, como expone Kazbour (2013), es que las tasas de transferencia son muy bajas: “actualmente, sólo entre el 5% y el 20 % de lo que se aprende en el entrenamiento siempre se aplica en el trabajo” (p. 2).

Por ello surge la necesidad de transitar desde un modelo de formación en el que a ésta se le supone la bondad a un modelo en que es preciso demostrar que las acciones formativas producen una mejora del desempeño de los trabajadores.

Originalidad

La transferencia del aprendizaje no es un tema novedoso. Durante mucho tiempo ha atraído la atención de los investigadores y, concretamente, desde que Baldwin y Ford (1988) publicaron su revisión de literatura hace más de dos décadas, se han hecho importantes progresos acerca de los factores que afectan a la transferencia. Una parte importante de la investigación ha atendido a los factores del diseño de la formación y su influencia en los procesos de transferencia (Kraiger, Ford, & Salas, 1993; Salas, Burke, & Cannon-Bowers, 2002; Warr & Bunce, 1995). Otra línea de investigación se ha centrado en los factores relativos al clima de transferencia en el entorno de la organización que influyen en la capacidad de transferir (Rouiller & Goldstein, 1993; Thayer & Teachout, 1995; Tracey, Tannenbaum, & Kavanagh, 1995). Otros investigadores han explicado la complejidad del proceso de transferencia en función de la similitud del entorno de trabajo con el entorno de aprendizaje (Foxon, 1993; Laker, 1990).

Sin embargo, la investigación existente, en su mayor parte, no está orientada a la intervención que resulta ser el objeto central de nuestro problema de investigación. Centrado en cómo incrementar la transferencia, se plantea no sólo la medición sino el diseño de la intervención también.

De otra parte, salvo contadas excepciones, la investigación en torno a la transferencia de la formación se ha desarrollado mediante metodologías cuantitativas. Nuestro estudio plantea un enfoque mixto e incorpora metodologías cualitativas que representan un esfuerzo por conocer, no sólo los resultados de la transferencia y la vinculación a determinados factores de influencia, sino también la razones de dichas vinculaciones. Para plantearse la intervención, la modificación de las actuaciones, es preciso, no sólo establecer las relaciones entre los factores de intervención y los resultados sino comprender dichas relaciones. Desde este punto de vista, la investigación cualitativa puede incorporar a los resultados de investigación la explicación de porqué influyen los distintos factores y cómo lo hacen. Sólo de esta comprensión puede deducirse cómo actuar para mejorar los resultados.

Contribución científica y práctica.

Dado que nuestra investigación no se limita a evaluar la eficacia de la formación sino que tiene como propósito mejorar dicha eficacia a través de la intervención, ello supone que sus resultados se traducen de manera directa en propuestas de actuación para la mejora de la transferencia.

Esta intervención en la formación va más allá de la propia formación y alcanza a la Organización. Como propone Holton (Elwood F Holton & Baldwin, 2003) no se trata tanto de cambiar lo que ocurre en el aula sino lo que acontece fuera de ella. Se trata de incorporar la formación a los sistemas de recompensas de la propia organización.

Hay poca investigación sobre la intervención y es muy reciente. Se hace necesario, pues, indagar sobre los elementos y las estrategias más útiles para una formación más eficaz. Particularmente son escasas las investigaciones en el contexto de la Administración Pública que es donde se enmarca el presente estudio.

Como contribución científica podemos destacar cuatro elementos que abordan perspectivas poco transitadas hasta la fecha y que, combinadas, suponen una perspectiva inédita hasta ahora. Los elementos son:

- Se trata de una investigación centrada en la intervención. Como hemos dicho, hasta ahora, la mayoría de las investigaciones se han ocupado, sobre todo, de establecer relaciones de influencia entre determinados factores y la transferencia, sin entrar a describir cómo intervenir en la práctica para modificar dichos factores.
- Es una investigación en el ámbito de la Administración Pública española en la que, salvo contadas excepciones, no se ha ocupado hasta ahora de este tipo de problemáticas.
- La investigación plantea la intervención desde el ámbito de la gestión de la formación. Existen diversas investigaciones que se centran en la modificación de las estrategias didácticas, pero pocas se enfrentan al problema desde el ámbito de la organización de las actividades formativas.
- Por último, la metodología de la investigación incluye el uso de técnicas cualitativas, lo que supone una novedad en cuanto al abordaje del problema de la transferencia.

En cuanto a la contribución técnica, su utilidad dependerá fundamentalmente de instancias institucionales, pero como resultado del presente estudio podemos decir que las conclusiones de la presente investigación pueden conllevar una aplicación inmediata, en el contexto de las administraciones públicas, en diversas líneas:

- Actuaciones sobre el diseño de la formación considerando los sistemas de selección de alumnado como parte integral de propio diseño.
- Actuaciones acerca del enfoque de la rendición de cuentas como mecanismo para el incremento de la transferencia.

- Actuaciones dirigidas a la implicación de la unidad de destino del alumno a través de la involucración de sus superiores.
- Por último, actuaciones en relación al establecimiento de sistemas de planificación y seguimiento de la transferencia.

1.4 Objetivos de la investigación

Hasta ahora hemos descrito el contexto organizacional e institucional en que se sitúa nuestra investigación. Asimismo se ha justificado el origen de nuestro trabajo y fundamentado el problema de la investigación. En este último apartado del presente capítulo vamos a describir el propósito general de la investigación así como los objetivos específicos. Con ello definiremos el problema de investigación. La definición del propósito general intentará responder al “para qué” de la investigación mientras los objetivos específicos orientarán el “cómo” se abordará.

En segundo lugar recogeremos las preguntas que estructuraron el trabajo de investigación, aquellas a las que el presente estudio pretende dar respuesta y que han servido para articular este trabajo.

El **propósito general** de esta investigación es diseñar una estrategia de intervención en la formación corporativa de una Administración Pública para incrementar la transferencia del aprendizaje al puesto de trabajo, aplicar dicha estrategia y probar su efectividad analizando los factores que intervienen en el proceso de transferencia y explicando su influencia en el mismo.

Objetivo específico 1. Identificar los factores relevantes, e influenciables desde el ámbito de la gestión, para la transferencia de la formación.

La consecución de este primer objetivo nos ha llevado a definir un conjunto de elementos sobre los que intervenir, desde el ámbito de la gestión de la formación, para incrementar la transferencia de la formación. Para ello se acometió un objetivo concreto:

- Identificar y seleccionar factores de intervención en la formación a través de una revisión de la literatura, primero, y la opinión de expertos, después.

Objetivo específico 2. Demostrar que la formación contribuye a la adquisición o mejora de las competencias laborales que constituyen el propósito de dicha formación.

El segundo objetivo se dirige a poner de manifiesto la relación existente entre la formación llevada a cabo y la modificación de las competencias del alumnado que serán la base para hacer posible posteriormente la transferencia. Los objetivos concretos son:

- Comparar el nivel de competencias antes y después de la formación.
- Mostrar la vinculación entre los procesos formativos, y las estrategias utilizadas, con el aprendizaje y la aplicación del mismo.

Objetivo 3. Establecer si la percepción de los superiores de los alumnos respecto al nivel de competencias guarda relación con la percepción del alumnado.

El tercer objetivo pretende analizar si la percepción que tienen los alumnos respecto al cambio en el nivel de competencias es respaldado, o no, por sus superiores. Para ello se han determinado los siguientes objetivos concretos:

- Comparar si la percepción de la evolución del nivel competencial de los superiores es consistente con la percepción de los alumnos.
- Comparar los aspectos más relevantes en el discursos de superiores y alumnos e identificar niveles de coincidencia o discrepancia.

Objetivo 4. Demostrar que la mejora en el nivel de dominio competencial está relacionada con el incremento del nivel de transferencia realizado.

El cuarto objetivo busca probar que el incremento de las competencias está relacionado con el incremento de la transferencia y para ello se han determinado los siguientes objetivos concretos:

- Comprobar si existe relación entre la evolución del nivel de competencias y el cumplimiento de los planes de acción.
- Comprobar si existe relación entre la evolución del nivel de competencias y la transferencia.
- Analizar la relación que perciben los alumnos entre el aprendizaje y la transferencia.

Objetivo específico 5. Demostrar que la intervención realizada, en su conjunto, sobre las acciones formativas consigue incrementar significativamente los niveles de transferencia del aprendizaje.

El quinto objetivo se enfoca hacia la medición de la transferencia de la formación y su comparación con otras referencias que permitan obtener información acerca de su evolución. Concretamente se confrontará la evolución del nivel competencial entre un grupo sobre el que se ha intervenido con otro en el que no se produce intervención.

Objetivo específico 6. Demostrar que los elementos de intervención, individualmente analizados, suponen una contribución al proceso de transferencia.

Este sexto objetivo se orienta a explicar qué relaciones existen entre los distintos elementos de intervención y la transferencia, identificando si influyen y condicionan, de alguna manera, la transferencia de la formación. Para la consecución de este objetivo específico se abordaron los siguientes objetivos concretos:

- Descubrir, a través de la percepción del propio alumnado, qué factores se relacionan entre sí y qué tipo de relación mantienen entre ellos y con la transferencia de la formación.
- Valorar cómo influyen los factores de intervención en la contribución al proceso de transferencia del aprendizaje.

Objetivo específico 7. Probar que quienes, en el grupo experimental, no logran transferir, o lo hacen escasamente, mantienen diferencias significativas en su discurso respecto de quienes sí transfieren en dicho grupo.

El séptimo objetivo se centra en identificar las diferencias entre quienes transfieren y quienes no lo hacen. Para ello se busca explicar las diferencias que presentan dichos factores entre quienes transfieren y quienes no lo hacen.

Objetivo específico 8. Proponer mejoras en la gestión de la formación corporativa que contribuyan a incrementar la transferencia del aprendizaje al puesto de trabajo.

El último de los objetivos específicos, ligado a todos los anteriores, persigue establecer una serie de mejoras que puedan ser de aplicación en futuras intervenciones favoreciendo el incremento de la transferencia de la formación.

Cada uno de los objetivos propuestos se traduce en preguntas concretas que se intentarán responder en esta investigación. El presente trabajo se estructurará mediante una serie de cuestiones de investigación que detallamos a continuación:

Cuestión 1. ¿Qué elementos de la formación tienen influencia en la transferencia del aprendizaje al puesto de trabajo?, y ¿sobre cuáles de ellos podemos intervenir desde el ámbito de la gestión de la formación?

Los objetivos para dar respuesta a esta cuestión son:

- Identificar, a partir de las variables asociadas a la transferencia de la formación, aquellos factores sobre los que se puede intervenir.
- Identificar, a partir de la opinión de personas expertas en el campo de la formación, los elementos que se consideran más propicios para influir sobre la transferencia.

Cuestión 2. ¿La formación es capaz de modificar el nivel de competencias inicial de los alumnos?, y en caso afirmativo ¿qué relación mantienen los distintos recursos didácticos con el aprendizaje producido?

Los objetivos para dar respuesta a esta cuestión son:

- Comprobar que los niveles de las competencias objeto de las acciones formativas se incrementan tras la formación.
- Identificar qué factores relativos al proceso formativo se vinculan, y cómo, a los aprendizajes y a la aplicación de los mismos.

Cuestión 3. ¿El incremento de competencias percibido por los alumnos es respaldado por sus superiores? ¿En qué elementos se muestran las coincidencias y en cuáles aparecen discrepancias?

Los objetivos para dar respuesta a esta cuestión son:

- Cuantificar la evolución del nivel de competencias antes de la formación y después de la misma tanto para el grupo de alumnos como para sus superiores.
- Comparar la evolución de ambos grupos y determinar si la evolución del nivel de competencias percibida por uno y otro grupo resultan similares.
- Identificar y explicar aquellos elementos de mayor coincidencia y aquellos otros donde se manifiesten las discrepancias.

Cuestión 4. ¿Existe relación entre el incremento de competencias y la transferencia? ¿Quiénes más mejoran su nivel de competencia son también quienes más transfieren?

Los objetivos para dar respuesta a esta cuestión son:

- Comprobar si la evolución del nivel de competencias se relaciona con un mayor número de actividades del plan de acción llevadas a cabo.
- Comprobar si el constructo “transferencia” está relacionado con la evolución del nivel competencial.
- Estudiar cómo perciben los alumnos la relación entre los aspectos vinculados al aprendizaje y su aplicación al puesto de trabajo.

Cuestión 5. ¿La intervención llevada a cabo en la formación ha influido sobre el incremento de la transferencia? ¿Transfieren más quienes han sido objeto de la intervención que aquellos que no lo han sido?

Los objetivos para dar respuesta a esta cuestión son:

- Comparar la transferencia de los grupos control y experimental.
- Determinar si el grupo experimental muestra mayor nivel de transferencia que el grupo control.

Cuestión 6. ¿Cuál es el nivel de influencia de cada uno de los elementos de intervención en el proceso de transferencia?

Los objetivos para dar respuesta a esta cuestión consiste en identificar las relaciones que perciben los alumnos entre los distintos elementos de intervención y la transferencia.

Cuestión 7. ¿Los distintos factores que influyen sobre la transferencia se perciben de la misma manera por los sujetos que transfieren y quienes no lo hacen? En caso negativo, ¿cuáles son las principales diferencias?

Los objetivos para dar respuesta a esta cuestión son:

- Identificar, separadamente para quienes transfieren y quienes no lo hacen, aquellos elementos que muestran mayores coincidencias y discrepancias.
- Explicar cómo se perciben las diferencias entre ambos grupos.

Cuestión 8. ¿Qué tipo de mejoras se pueden introducir en la gestión de la formación para incrementar la transferencia del aprendizaje?

La respuesta a esta pregunta se alcanzará a través del siguiente objetivo:

- Explicar cuáles son los elementos idóneos para la intervención, desde el ámbito de la gestión, para el incremento de la transferencia de la formación.

2 Revisión de literatura sobre transferencia de la formación.

Una vez definido el problema de investigación, el contexto en que se sitúa y su justificación desde el punto de vista social y científico, procede exponer la revisión de literatura que se ha llevado a cabo con el fin de situar la investigación y obtener un marco conceptual y contextual sólido sobre el que construir los siguientes pasos del presente trabajo. Los fines de la revisión han sido:

- Identificar modelos teóricos que puedan fundamentar nuestro problema de investigación.
- Detectar fuentes con información relevante acerca de las variables de nuestro estudio.
- Localizar otras investigaciones que hayan abordado problemas similares al asunto de investigación.

Podríamos decir que la revisión de literatura que presentamos en este capítulo hace un recorrido histórico desde los años ochenta por los principales modelos conceptuales acerca de la transferencia de la formación. Asimismo revisa las variables más relevantes de que se ha ocupado, hasta ahora, la investigación científica. Y, por último, hace un acercamiento a los elementos más propicios para la intervención sobre la transferencia de los aprendizajes al puesto de trabajo.

El presente capítulo ofrece, pues, un marco imprescindible para entender el estado actual del problema de la transferencia de la formación y supone la base conceptual y científica con la que se relaciona el enfoque de nuestra investigación así como sus resultados.

2.1.Introducción

2.1.1 “Hoja de ruta” de la revisión de literatura

Comenzaremos centrándonos en la formación corporativa, los **modelos de evaluación** más conocidos de la misma donde revisaremos las propuestas de Kirkpatrick (1979), de Phillips (1990), de Wade (1995), de Holton (1996), de Pineda (2000) y de Kraiger (2002) y cómo la transferencia es un elemento común en estos modelos. Vamos a **definir la transferencia de la formación** analizando las propuestas de autores como Baldwin y Ford (1988), Salas y Cannon-Bowers (2001) o Holton y Baldwin (2003) y los **bajos niveles de transferencia** apoyándonos en las aportaciones de Georgeson (1982), Marx (1986) o Detterman y Stenberg (1993).

A continuación se revisarán los principales **marcos para la transferencia de la formación** que hemos estructurado en cuatro tipologías. La primera hará referencia a los **modelos básicos de transferencia** propuestos por Noe y Schmitt (1986), Baldwin y Ford (1988) y la extensión de éste último propuesto por Elangovan y Karakowsky (1999). Bajo la segunda tipología se han agrupado modelos que ampliaron la delimitación del concepto de transferencia incorporando la **ampliación del concepto de transferencia** y que fueron propuestos por Laker (1990) y Foxon (1993) que introducen la **doble dimensionalidad** y conciben la **transferencia como un proceso** y no un resultado. El tercer grupo de modelos que presentaremos es el que se centra en el **clima de transferencia** y en esta categoría hemos incluido los modelos propuestos por Rouiller y Goldstein (1993), Thayer y Teachout (1995) y Tracey, Tannenbaum y Kavanagh (1995). Y por último, la cuarta categoría se revisarán los **modelos orientados a la intervención** donde se han incluido las obras de Broad y Newstrom (1992), Holton y Baldwin (2003) y Wick, Pollock y Jefferson (2010).

Revisados los principales marcos de la transferencia se adoptará una perspectiva centrada en las principales variables que se relacionan con la transferencia de la formación. Se analizarán tres tipos de variables: las relativas a las características individuales del alumnado, las relacionadas con el diseño y entrega de la intervención y las vinculadas a las influencias del entorno laboral. En las **características individuales** revisaremos la **capacidad cognitiva, la autoeficacia, la motivación, la utilidad percibida, las variables de la carrera y el locus de control** mediante el examen de las aportaciones de autores como Ree y Earles (1991), Clark y Voogel (1985), Stevens y Gist (1997), Gist, Schwoerer y Rosen (1989), Latham y Frayne (1989), Colquitt, LePine y Noe (2000), Facticeau (1995) o Martocchio y Webster (1992). En cuanto al **diseño e impartición de la formación** se han revisado las siguientes variables: **análisis de necesidades, objetivos de aprendizaje, validez del contenido, estrategias y métodos instruccionales y estrategias de autogestión**. Para ello se han examinado los trabajos de autores como Rummeler y Brache (2012), Wexley y Baldwin (1986), Lim y Morris (2006), Rodríguez y Gregory (2005), Russ-Eft (2002) o Burke y Hutchins (2007). Por último, la revisión de las variables relativas a las **influencias del entorno laboral** ha incluido **el vínculo estratégico, el clima de transferencia, la carga de trabajo, el apoyo, la oportunidad de aplicar y la rendición de cuentas** y dicha revisión se ha llevado a cabo a través de trabajos de autores como Lim y Johnson (2002), Watad y Ospina (1999), Rouiller y Goldstein (1993), Brown (2005), Clarke (2002) o Longenecker (2004).

Se concluye con una revisión de los **elementos de intervención** para incrementar la transferencia. En este apartado se han analizado tres obras consideradas fundamentales: Broad y Newstrom (1986), Holton y Baldwin (2003) y Wick et al. (2010). Dentro de esta sección se han distinguido los **elementos de intervención “antes”** de la acción formal de formación donde hemos hecho referencia a los siguientes elementos: **Alineación Estratégica, Necesidades, Objetivos, Selección, Compromiso y Planificación de la Transferencia** analizando las aportaciones de Zenger et al. (2005), Bersin (2008), Jefferson et al. (2009), Rummeler y Brache

(2012) o Bates (2003). Los elementos que hemos examinado que tienen lugar “durante” el desarrollo de la acción formal de formación han sido **Formación Espaciada, Tiempo, reconocimiento y apoyo, Actividades, Ayudas y Objetivos de Aplicación**. Los principales autores revisados han sido Kazbour et al. (2013), Baharick y Hall (2005), Ericson et al. (2007) o Wenger y Synder (2000). Para terminar, se han revisado **elementos de intervención en la Fase III** o “después” del curso de formación: **Apoyo y Seguimiento, Rendición de Cuentas y establecimiento de Compromisos, Prevención de Recaídas y Planes de Acción** y para ello nos hemos apoyado en las obras de Phillips y Phillips (2002), Zenger et al. (2005), Machin (2002), Marx y Burke (2003), Cowan et al. (2010), Aumann (2013) o Knowles et al. (2011).

2.1.2 La Formación

Como señalábamos en el capítulo anterior, los permanentes cambios tecnológicos u organizativos en las empresas, la constante necesidad de adaptación a un entorno que evoluciona a gran velocidad, la rapidez con que se producen innovaciones de todo tipo... unido a una importancia creciente del factor humano en la actividad productiva enmarcada en la emergencia de la sociedad del conocimiento, hacen que la formación de los trabajadores y trabajadoras se haya convertido en un elemento fundamental de mantenimiento de la competitividad. En el pasado no se le dio la debida importancia a la preparación de los empleados para sus futuros puestos y la formación necesaria para ello (Noe & Colquitt, 2002). En la actualidad, sin embargo, el mercado de trabajo se ha vuelto más complejo y diverso. Los constantes cambios tecnológicos, organizativos y estratégicos, obligan a las empresas a mantener a sus empleados permanentemente actualizados en relación a su contenido profesional. La competitividad se asienta en gran medida en el hecho de que la fuerza de trabajo de las empresas esté adecuadamente capacitada.

La formación es una de las estrategias más eficaces de las organizaciones para la actualización de los conocimientos y habilidades de los empleados (Rowold, 2007), la mejora de los empleados y por lo tanto el rendimiento general de la productividad (Chuang, Liao, & Wei-Tao, 2005).

Las empresas más progresistas han pasado de tratar la formación como un factor de coste a considerarlo un arma estratégica para obtener una ventaja competitiva. (Danielson & Wiggenhorn, 2003).

Obviamente la formación no es la varita mágica que puede mejorar todos los aspectos de una organización. La competitividad y, en particular, la mejora del factor humano depende de muchos factores entre los que la formación es sólo uno más. Pretender utilizar la formación como “medicina para todo” es, además de una medida ineficaz, una forma de desprestigiar la actividad formativa ya que ésta no alcanzará los objetivos pretendidos. Wick, Pollock y Jefferson (2010) afirman que la formación se utiliza a menudo como una solución a todos los problemas. Tratar de corregir ciertos problemas con soluciones de formación es inútil (Subedi, 2006).

La formación tiene su sentido de ser (Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, 2013b) como medio “para la adquisición de las capacidades y competencias más adecuadas a las necesidades del mercado laboral y de los procesos productivos y es un elemento fundamental para la competitividad y el empleo, así como para el desarrollo personal y profesional de los trabajadores” (p. 5).

La formación se ha venido considerando como un importante instrumento para generar una mejora general del rendimiento de los trabajadores y trabajadoras. Los programas de formación se conciben con el fin de producir cambios de actitudes, habilidades y conocimientos que se traduzcan en nuevos comportamientos (Blumenfeld & Holland, 1971).

Para Rouiller y Goldstein (1993), la formación es una adquisición sistemática de conocimientos, normas, conceptos y actitudes en un entorno, el formativo, que se traduce en un mejor rendimiento en otro entorno, el productivo.

Desde una perspectiva empresarial (Noe & Colquitt, 2002) se puede considerar la formación como un esfuerzo planificado por una empresa para facilitar el aprendizaje de las competencias relacionadas con el trabajo de los empleados.

Pero nos equivocamos si cuando pensamos y describimos qué es la formación, la idea que subyace en nuestra mente es la del aula, con alumnos y profesor. Los contextos de aprendizaje en las organizaciones son cada vez más complejos y exigentes. La formación ha de proveer fórmulas que capaciten al personal para productos y servicios que cambian constantemente, para alcanzar una población de trabajadores frecuentemente distribuidos en diversos países, para utilizar fórmulas de formación en el puesto de trabajo, en comunidades de prácticas y, por supuesto, con la incorporación de todos los avances tecnológicos que se han producido en los últimos años. (Danielson & Wiggenhorn, 2003).

Tras la formación, el siguiente paso es la aplicación de conocimientos y habilidades adquiridos en el entorno laboral. Este concepto se identifica como "la transferencia de la formación", que se refiere a la aplicación por parte del alumnado de lo que aprendieron en el proceso de capacitación (conocimiento, habilidades, comportamientos, estrategias cognitivas) a sus puestos de trabajo (Noe & Colquitt, 2002).

Las características del alumnado así como el proceso formativo nunca serán suficiente para alcanzar el objetivo del programa de formación hasta que el alumno haya sido capaz de transferir la formación al puesto de trabajo. En otras palabras, la eficacia de la formación es directamente proporcional al nivel de su transferencia. (Shad, 2008).

2.1.3 La evaluación de la Formación

Aunque a lo largo de la historia reciente se han desarrollado diversos marcos para la evaluación educativa como la evaluación centrada en objetivos de Tyler, el modelo CIPP de Stufflebeam centrado en la mejora continua u otros más cualitativos como el de Stake, nosotros vamos a centrarnos en modelos más orientados a la formación de trabajadores.

Dentro de los diversos marcos para la evaluación de la formación, el primero, el más conocido y, aún hoy, el más utilizado (Frangione & Farkas, 2010; Twitchell, Holton, & Trott, 2000) fue el desarrollado por Donald Kirkpatrick en 1959 (Kirkpatrick, 1979) que establece cuatro niveles de evaluación:

- **Reacción:** la evaluación de lo que los alumnos pensaban del programa en particular, es decir, nivel de satisfacción con la formación recibida.
- **Aprendizaje:** medir el aprendizaje realizado por los participantes o nuevas competencias adquiridas gracias a la formación que se especificaron como objetivos de la misma.
- **Comportamiento:** medir los aspectos relativos a la conducta de los participantes en el puesto de trabajo, es decir, transferencia de los aprendizajes realizados al propio puesto de trabajo y que se relacionan con los objetivos de formación.
- **Resultados:** en relación a los resultados del programa de capacitación a los objetivos de la organización y otros criterios de eficacia.

El modelo es suficientemente amplio como para considerar que cualquier evaluación de la eficacia de la formación, sin la aplicación de la taxonomía de Kirkpatrick, resulta incompleta (Olsen, 1998).

Con posterioridad, el modelo de Phillips (1990), aunque partiendo de los planteamientos de Kirkpatrick, introduce un sesgo más cuantitativo al centrarse en el ROI (Return Of investment) o cálculo del retorno de la inversión que utiliza como instrumento para medir los resultados a nivel de rentabilidad exclusivamente. Lo más interesante del planteamiento es la aportación de una metodología concreta que se traduce en 5 fases:

- Recogida de datos.
- Aislamiento de los efectos de la formación.
- Clasificación de los beneficios en económicos y no económicos.
- Conversión a valores monetarios.
- Cálculo del Retorno de Inversión (ROI).

Cristina Wade (1995) plantea un modelo de evaluación siguiendo una estructura muy similar a la de Kirkpatrick pero en la que elimina el segundo nivel, el referido a la evaluación del aprendizaje, e introduce la evaluación de impacto de la formación referida al análisis de coste-beneficio. De este modo el modelo de Wade queda del siguiente modo:

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

En esta misma línea de ampliaciones del modelo de Kirkpatrick, conviene destacar la propuesta del modelo holístico, de Pilar Pineda (2000) que propone los siguientes 6 niveles:

- Nivel 1: satisfacción del participante con la formación.
- Nivel 2: logro de los objetivos de aprendizaje por los participantes.
- Nivel 3: coherencia pedagógica del proceso de formación.
- Nivel 4: transferencia de los aprendizajes al puesto de trabajo.
- Nivel 5: impacto de la formación en los objetivos de la organización.
- Nivel 6: rentabilidad de la formación para la organización.

Como puede observarse, la principal novedad consiste en la introducción del nivel 3, relativo a la coherencia pedagógica del proceso de formación con los objetivos perseguidos.

El modelo de Holton (1996) se articula en torno a tres resultados primarios: el aprendizaje, el desempeño individual y los resultados de la Organización. El primero de ellos hace referencia al logro de los objetivos propuestos en una intervención formativa en términos de aprendizaje. El desempeño individual es el cambio en el rendimiento individual como resultado del aprendizaje que se aplica en el trabajo. Por último, los resultados a nivel de organización son la consecuencia del cambio en el rendimiento individual.

El modelo conceptual de Holton se representa en la siguiente figura:

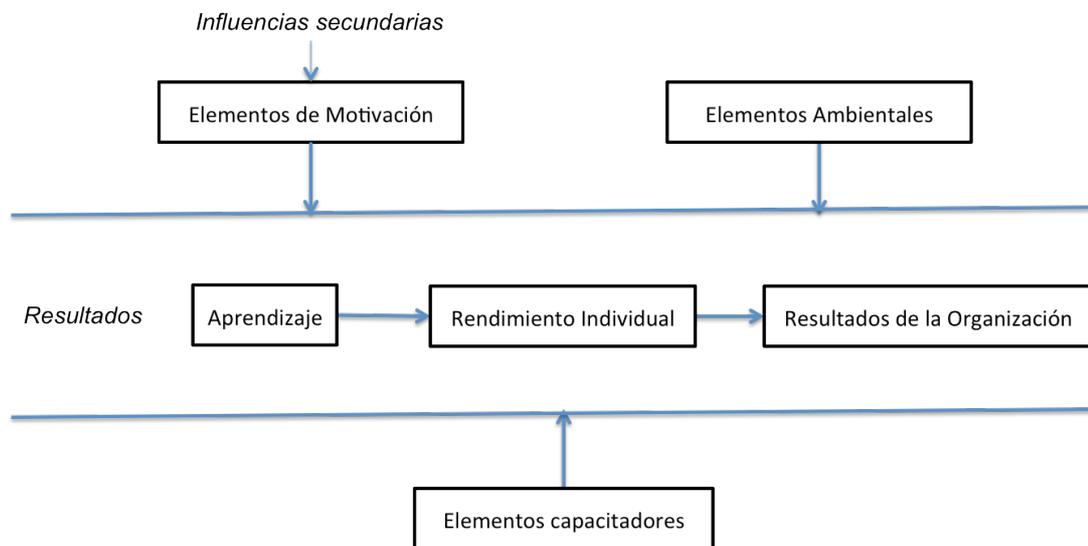


Ilustración 2.1 Modelo conceptual de evaluación. Fuente: Holton (1996).

El modelo pone gran énfasis en el rendimiento individual indicando que el aprendizaje ha de tener como consecuencia la mejoría en el desempeño individual que debe producir resultados positivos en el desempeño global de la organización.

El modelo presentado se limita a una única experiencia de aprendizaje. El autor entiende que, con el paso del tiempo, las experiencias de aprendizaje exitosas producen un aumento de la motivación; es decir, con el tiempo hay muchos bucles de retroalimentación acumulativos que no se muestran en este modelo. El modelo se limita a la evaluación de los resultados de una sola intervención de aprendizaje.

Para evaluar los factores específicos de las dimensiones que afectan al proceso de transferencia del entrenamiento, Holton, Bates y Ruona (2000) desarrollaron el Inventario de transferencia del aprendizaje (LTSI) incluyendo 16 factores que facilitan o inhiben la transferencia de la formación. El propósito principal de LTSI no es para la evaluación en sí, más bien, es una

herramienta de diagnóstico para ayudar a identificar los factores que afectan los resultados de desempeño.

El LTSI es un instrumento basado en la investigación para evaluar un amplio conjunto de factores que afectan a la transferencia del aprendizaje (Chen, Holton, & Bates, 2005).

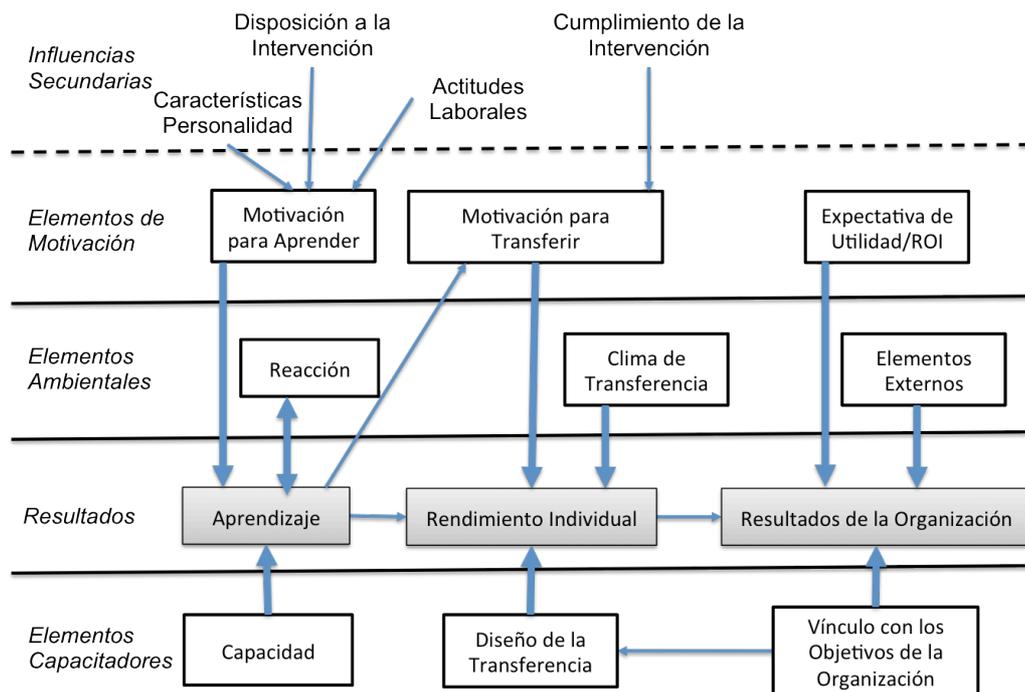


Ilustración 2.2 Modelo de evaluación de Holton (1996)

Los 16 factores que mide el LTSI son los siguientes:

- Preparación para el aprendizaje.
- Motivación para la transferencia.
- Resultados personales positivos.
- Resultados personales negativos.
- Capacidad personal para la transferencia.
- Apoyo de los compañeros.

- Apoyo del supervisor.
- Sanciones del supervisor.
- Validez del contenido.
- Diseño de la transferencia.
- Oportunidad de uso.
- Esfuerzo de transferencia–expectativa de rendimiento.
- Rendimiento – Resultados esperados.
- Resistencia/Apertura al cambio.
- Autoeficacia.
- Rendimiento.

Finalmente destacaremos el modelo de Kurt Kraiger (2002) que, con una perspectiva más amplia que los anteriores, presenta un modelo de evaluación alternativo que distingue claramente entre los objetivos de la evaluación y los métodos de obtención de información. En la siguiente figura podemos ver la representación de dicho modelo.

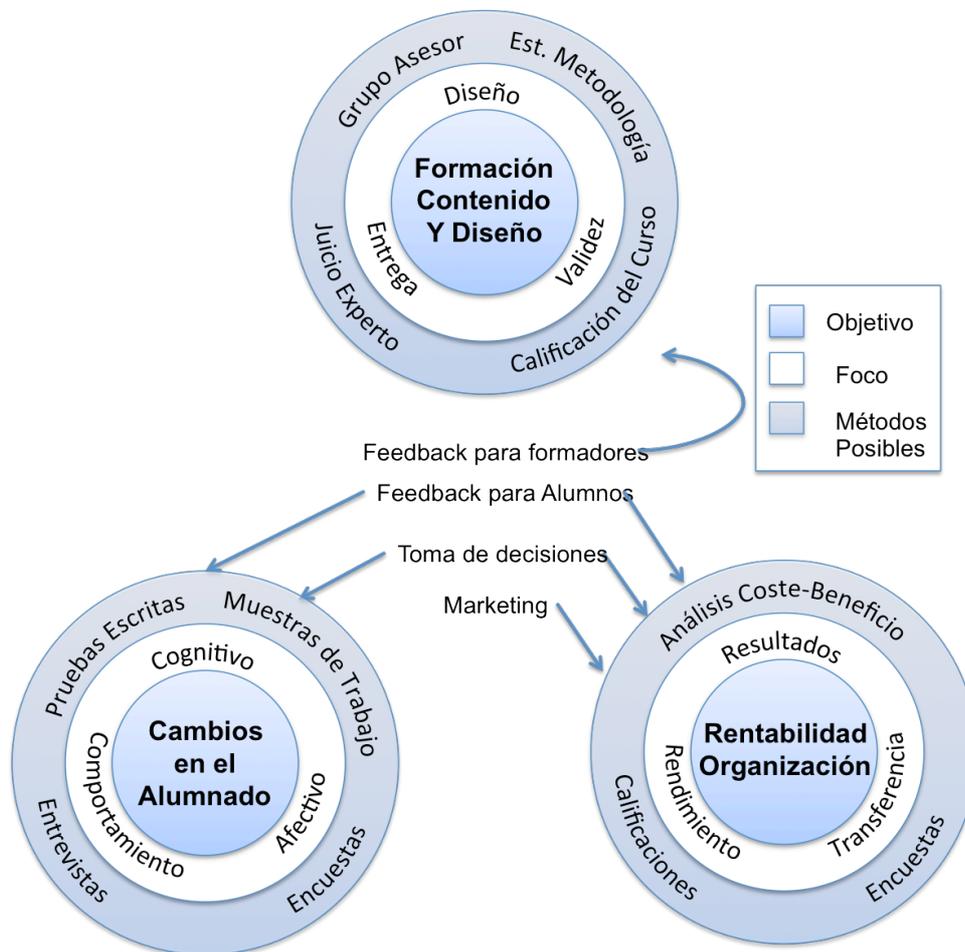


Ilustración 2.3 Modelo de Evaluación de la Formación. Fuente: Kraiger (2002).

A pesar del interés de los distintos modelos en los niveles superiores: resultados, impacto, rentabilidad... diversos investigadores (Blanchard, Thacker, & Way, 2000; Pineda, 2000) han puesto de manifiesto que la evaluación de la formación en las organizaciones se produce generalmente sólo en los dos primeros niveles: reacción y aprendizaje.

Blanchard et al. (2000) sugieren tres razones. En primer lugar, las organizaciones prefieren medir los dos primeros niveles en vez de los dos últimos debido a su dificultad. En segundo lugar, las organizaciones eligen medir el comportamiento (el tercer nivel) en lugar de los

resultados (el cuarto nivel) por razones similares, y también porque el coste para superar las dificultades de la medición puede ser prohibitivo. En tercer lugar, a veces quienes valoran la formación pueden encontrar que no vale la pena el costo conduciendo a los departamentos de formación a evitar dichas evaluaciones.

Es indiscutible, no obstante, que la eficacia de la formación depende de que los aprendizajes procedentes de los procesos formativos sean utilizados finalmente en el lugar de trabajo (Salas & Cannon-Bowers, 2001). El concepto de transferencia de la formación está contemplado, como hemos podido constatar en todos los modelos de evaluación de la formación y se convierte en un paso obligado para la consecución de una formación eficaz.

2.1.4 ¿Qué es la transferencia de la formación?

Es frecuente encontrar diferentes expresiones tales como "transferencia de la formación", "transferencia de conocimiento", "transferencia de aprendizaje" o simplemente "transferencia". Este tipo de expresiones se utilizan indistintamente sin que haya diferencias en sus significados. En consecuencia, se trata de expresiones intercambiables en la práctica.

Swinney (1989) lo llama "ese vínculo casi mágico entre el desempeño en el aula y algo que se supone que sucede en el mundo real" (p. 33). Convencionalmente hablando, diríamos que la transferencia es la aplicación de lo aprendido en la formación al puesto de trabajo y, por tanto lleva implícita una concepción de la propia formación centrada en la producción de cambios de comportamiento. Tal como sostienen Bramley y Kitson (1994) las necesidades de formación y sus objetivos se definen en términos de cambios en los comportamientos y una mayor eficacia por parte de la organización, más que el aumento de los conocimientos y las habilidades. La transferencia de la formación depende en última instancia de si los aprendizajes obtenidos en la formación se aplican en el lugar de trabajo (Salas & Cannon-Bowers, 2001), lo que supone que para que haya transferencia, los conocimientos impartidos en un programa de formación

deben transformarse en acción. La simple aplicación del conocimiento a una tarea nueva se llama "transferencia reproductiva" y cuando hay adaptación, mutación y mejora se conoce como "transferencia productiva" (S. I. Robertson, 2003).

La transferencia del aprendizaje puede ser definida como la aplicación de conocimientos, destrezas y actitudes adquiridos en la formación para el trabajo y su mantenimiento durante cierto período de tiempo (Cheng & Ho, 2001) (Xiao, 1996) (Baldwin & Ford, 1988). De este modo incluimos un nuevo matiz en el concepto de la transferencia que implica, más allá de la mera aplicación de lo aprendido, su mantenimiento en el tiempo.

Foxon (1993) distingue entre dos tipos de transferencia de la formación: transferencia puntual y transferencia de proceso. En la transferencia puntual, ésta se evalúa en un punto específico en el tiempo después de un evento de formación. En la transferencia de proceso, se trata de un proceso difuso, viral y en curso.

Transferencia positiva de la formación se define como el grado en que los alumnos aplican eficazmente los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas en un contexto de formación para el trabajo y las mantienen durante un período de tiempo razonable (Newstrom, 1986; Wexley & Latham, 1981).

Coincidiendo con Atkinson (1972) concluimos, por tanto, que la transferencia de la formación es más que una función de aprendizaje original en un programa de formación, siendo necesaria su generalización en el contexto de trabajo (Baldwin & Ford, 1988).

Para Broad (2003) el objetivo de la transferencia es la plena aplicación de nuevos conocimientos y habilidades para mejorar el desempeño individual y de grupo en una organización o comunidad. Y para Broad y Newstrom (1992) "la transferencia del aprendizaje consiste en la aplicación efectiva y permanente, por los alumnos a sus puestos de trabajo, de

los conocimientos y habilidades adquiridas en la formación, tanto dentro como fuera del trabajo" (p. 23).

Más recientemente, Holton y Baldwin (2003) definen la transferencia como "el grado en que los alumnos utilizan el conocimiento y las habilidades recién adquiridas para realizar su trabajo de manera eficaz y mejorar la eficacia de la organización" (p.165). La implicación es que, en última instancia, las acciones del aprendiz determinarán si hubo transferencia.

Por lo tanto, el estudio de la transferencia de formación se centra en las variables que afectan el impacto de la formación en la transferencia de la formación, así como en las intervenciones destinadas a mejorar la transferencia. (Aguinis & Kraiger, 2009).

2.1.5 ¿Cuánta formación se transfiere?

Las organizaciones gastan mucho tiempo y dinero en formación para facilitar el aprendizaje de las competencias relacionadas con el trabajo de los empleados. Concretamente, en España, el informe de financiación de la formación para el empleo 2012 de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, 2013b), recoge la cantidad total de 2.154.984.550 € de los que la mayor parte (1.890 M€) proceden de la cuota de formación profesional que pagan los trabajadores y trabajadoras.

De la suma total que se destinó en 2012 a la formación tanto de personas ocupadas como desempleadas, la parte asignada a la formación de trabajadores ocupados ascendió a 950M€. Más particularmente, de este cantidad se destinaron 60,5M€ a la formación de personal al servicio de las Administraciones Públicas.

En el ámbito internacional las estimaciones sugieren que las organizaciones estadounidenses gastan 171.500 millones de dólares al año (Lancaster et al., 2013).

Esta inversión financiera merece que pueda determinarse que los esfuerzos de formación están siendo plenamente utilizados (Cascio, 2000). Para ello debería poder verificarse que la formación genera un efecto de transferencia de la capacitación al desempeño laboral. Sin embargo, como se ha señalado anteriormente, la evaluación de la transferencia es bastante infrecuente entre quienes organizan formación (Blanchard et al., 2000; Frangione & Farkas, 2010; Pineda, 2000).

Es frecuente dar por hecho que la formación se traslada de manera automática a la práctica laboral. Sin embargo existe un amplio número de estimaciones bastante decepcionantes respecto a la transferencia de la formación al ámbito laboral que ponen de manifiesto que en lo relativo a la transferencia, la formación se enfrenta a un serio problema (Anthony & Norton, 1991).

Una visión general de 84 especialistas de formación indicó que, en relación a programas de formación de directivos, se dan tasas de transferencia que se acercan al 40 por ciento inmediatamente después de finalizar los programas de entrenamiento, el 25 por ciento después de seis meses, y el 15 por ciento después de un año (Newstrom, 1986). Marx (1986), basándose en sus investigaciones, concluyó que la falta de transferencia puede ser tan alta como del 90% para algunos cursos de formación.

Con anterioridad, Georgenson (1982) estimó que sólo alrededor del 10 por ciento de los contenidos presentados en clase, se transfieren desde el entorno de la formación al del trabajo. Estos argumentos fueron posteriormente recuperados por Detterman y Sternberg (1993) poniendo de manifiesto esa tasa del 10% de utilización en los lugares de trabajo de lo que se ha aprendido en un programa de entrenamiento. En un estudio diferente (J. C. Robinson &

Robinson, 1995) se determinó que menos del 30% de la formación se transfiere realmente en el trabajo.

A partir de las encuestas de gerentes estadounidenses, británicos e indios que habían asistido a los programas de formación en gestión, Baumgartel, Reynolds y Pathan (1984) llegaron a la conclusión de que más del 50% de los encuestados no fueron capaces de informar acerca de ningún intento significativo para la transferencia de la formación al entorno de trabajo.

En un estudio realizado por Huczynski y Lewis (1980), se ponía de manifiesto que sólo el 35% de los participantes intentó aplicar el aprendizaje en el trabajo.

2.2 Principales modelos sobre la transferencia de la formación

En el siguiente apartado se abordará la descripción de los principales modelos desarrollados para explicar las causas y el alcance del problema de la transferencia de la formación. El análisis de los distintos modelos recogidos aquí permite también apreciar el tema desde un punto de vista histórico.

Los principales modelos para la transferencia de la formación desarrollados por los investigadores han sido descriptivos, en su mayor parte, ya que los autores se han limitado a identificar, describir o medir los factores que pueden influir en la transferencia pero no así en cómo cambiar efectivamente, administrar y modificar dichos factores (Elwood F Holton & Baldwin, 2003). Recientemente, sin embargo, están comenzando a aparecer obras centradas en cómo intervenir en la formación para incrementar la transferencia (Elwood F Holton & Baldwin, 2003; Wick et al., 2010).

A continuación se presentan algunos de los modelos más relevantes para la comprensión de la construcción de la transferencia. Hemos agrupado los distintos modelos en cuatro tipos: (1) modelos básicos de transferencia, (2) modelos ampliados de transferencia, (3) modelos centrados en el clima de la transferencia, y (4) modelos orientados a la intervención.

2.2.1 Modelos básicos de transferencia.

En este primer apartado hemos incluido tres modelos:

- Noe y Schmitt (1986) centrado en la capacidad de formación del alumno estrechamente vinculada a la motivación para el aprendizaje y la motivación para la transferencia. El modelo articula las relaciones entre estas variables y aquellas otras

que influyen en ellas como el locus de control, las actitudes hacia el trabajo o el apoyo ambiental.

- Baldwin y Ford (1988) cuyo modelo se ha convertido en un verdadero referente en el campo de estudio de la transferencia de la formación al abordar una estructuración de las variables en tres ámbitos: características del alumnado, diseño de la formación y ambiente de trabajo.
- Elangovan y Karakowsky (1999) cuyo modelo supone en realidad una ampliación de modelo anterior y se centra en identificar los factores relacionados con el alumno y el ambiente que afecta a la transferencia de la formación.

En esta categoría hemos agrupado los primeros modelos (Baldwin & Ford, 1988; Noe & Schmitt, 1986) y su ampliación (Elangovan & Karakowsky, 1999) por analizar fundamentalmente las variables que, con carácter general, influyen la transferencia de la formación. Sin duda, el modelo más importante de los tres, por su aportación y el amplio número de investigaciones a que dio lugar es el de Baldwin y Ford (1988).

Modelo basado en la capacidad de formación (trainability). Noe & Schmitt (1986)

Se concentran en variables que tienen su raíz en el concepto de *“trainability”*. “Trainability” es definido (Noe & Schmitt, 1986) como *“El grado en que los participantes de la formación pueden aprender y aplicar el contenido del programa de capacitación”* (p. 498). Los autores entienden que el concepto de “trainability” (capacidad de formación) puede ser útil para comprender por qué el aprendizaje, el cambio de comportamiento y la mejora del rendimiento difieren entre los participantes del programa de capacitación. “Trainability” (Wexley & Latham, 1981) es una función de la habilidad, la motivación y el grado de aceptación ambiental. La siguiente ecuación explica la relación: capacidad de formación = f (capacidad + motivación). Sin embargo Noe y

Schmitt (1986) incluyen también como un elemento determinante en la “trainability” la influencia del ambiente de trabajo, particularmente la influencia de los supervisores y de los compañeros.

En el modelo propuesto por estos autores se puede observar como la motivación ocupa un lugar central del mismo. Distinguen dos tipos de motivación diferentes: la motivación para aprender, influenciada por elementos como las habilidades previas, las expectativas y el locus de control o las actitudes hacia el trabajo y el apoyo ambiental. El segundo tipo de motivación es la relativa a la propia transferencia, que está influenciada fundamentalmente por el apoyo ambiental.

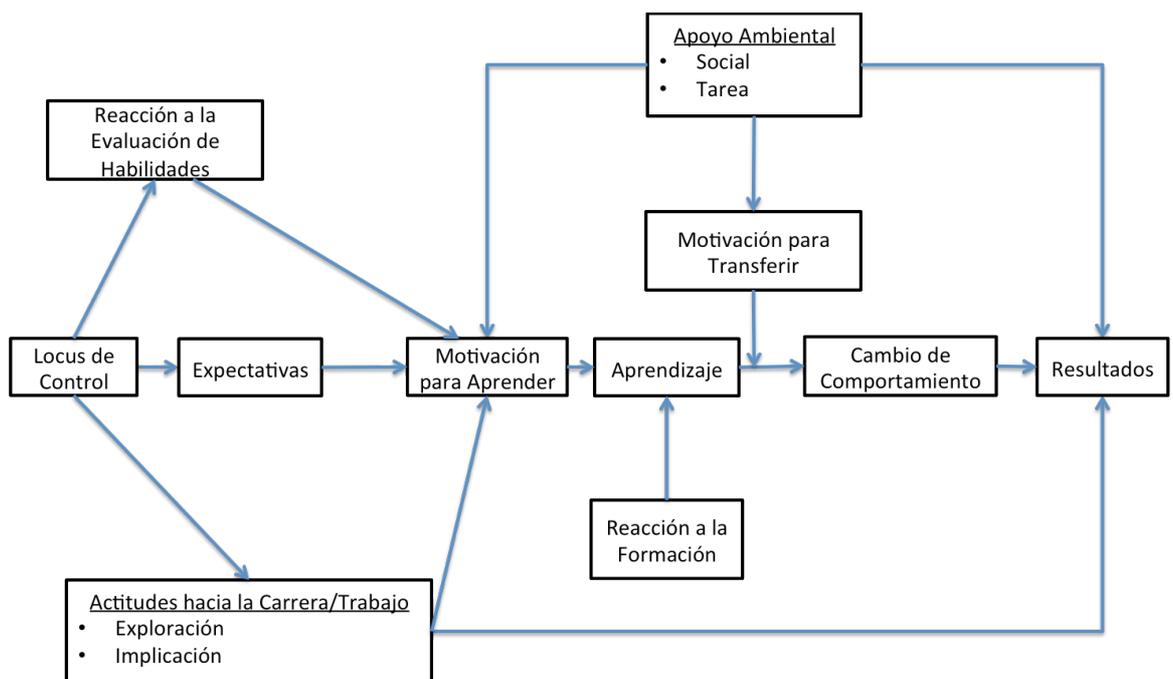


Ilustración 2.4 Influencias motivacionales en la efectividad de la formación. Fuente: Noe y Schmitt (1986).

Podríamos decir que la motivación para la transferencia es el deseo del alumno para utilizar el conocimiento y las habilidades aprendidas durante el entrenamiento (L. A. Burke, 1997).

A pesar del papel central que el concepto de motivación ocupa en el modelo de Noe y Schmitt, debemos considerar que dicho concepto se representa como resultado de aspectos como el locus de control, las habilidades previas, las actitudes hacia el trabajo o el ambiente del trabajo.

Los tres elementos de influencia sobre la transferencia. Baldwin & Ford (1988)

En 1988, Timothy Baldwin y Kevin Ford publicaron su trabajo “*Transfer of Training: a review and direction for future research*” sobre la transferencia de la formación en el que examinaron los estudios empíricos más importantes de la transferencia de la formación que fueron realizados antes de 1987.

Los autores llevaron a cabo un meta-análisis de 70 estudios en los que se revisaron variables como las características del alumnado (la habilidad, la personalidad, la motivación), el diseño de la formación (los principios de aprendizaje, la secuencia, el contenido) y el ambiente de trabajo (el apoyo, la oportunidad para usar) sobre productos de entrenamiento (aprendizaje, la retención) y las condiciones de transferencia (la generalización, el mantenimiento). Tras dicho análisis llegaron a la conclusión de que las muestras, las tareas, diseños y los criterios usados en la literatura existente habían limitado el conocimiento del proceso de transferencia (Noe & Ford, 1992).

En el resumen, identificaron cuatro limitaciones (Ford & Kozlowski, 1997), que son:

- El criterio utilizado acerca de cómo la formación se transfiere es definida y operativizada, y cuándo tiene que ser medida.
- La baja complejidad de las tareas formativas utilizadas para revisar la generalización de los resultados de los estudios del diseño de la formación.
- La falta de modelos conceptuales para dirigir la elección de qué características del alumno deben ser revisadas para valorar sus impactos sobre la transferencia.

- La falta de los intentos de conceptualizar y operativizar los factores ambientales del trabajo que pueden influir en la transferencia.

Junto a esta extensa revisión crítica también señalan ciertas direcciones sobre investigaciones futuras:

- Probar diferentes diseños de la formación y los factores del entorno de trabajo para tener un impacto en la transferencia.
- Desarrollar un marco teórico para la realización de investigaciones sobre los efectos de las características del alumnado en la transferencia.

Un diagrama esquemático del modelo de Baldwin y Ford (1988) se representa en la siguiente figura:

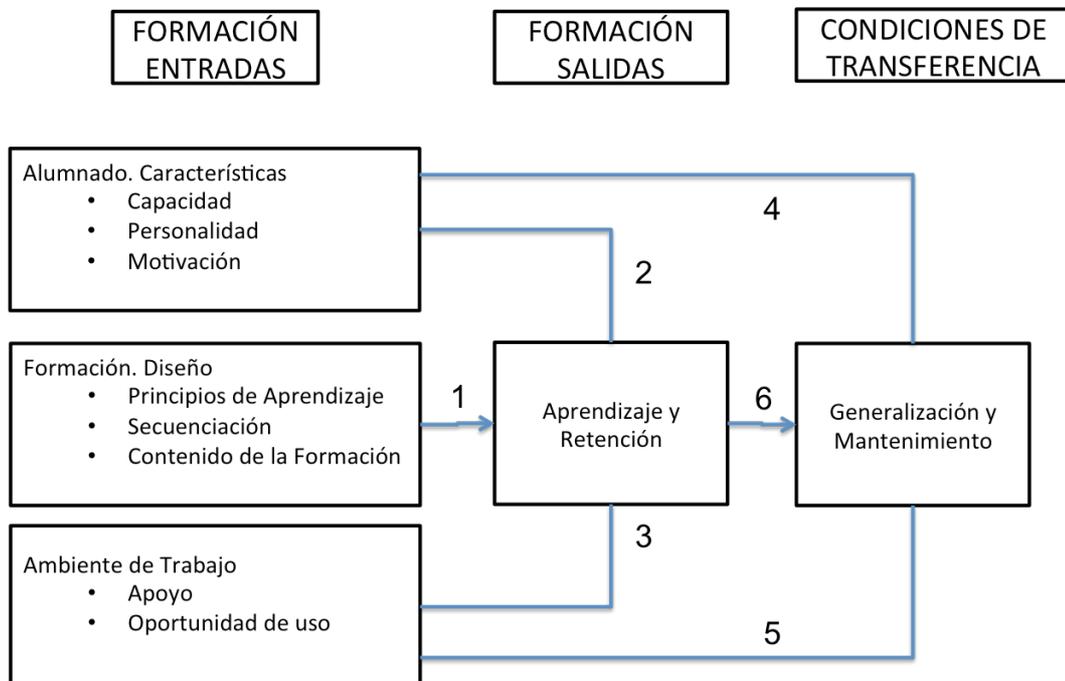


Ilustración 2.5 Modelo del Proceso de Transferencia. Fuente: Baldwin y Ford (1988).

El modelo identifica tres entradas de la formación: características del alumnado, diseño de la formación y ambiente de trabajo. Cada una de las tres entradas recoge los elementos que la componen. Por ejemplo, la capacidad del alumno, la personalidad y la motivación forman parte de las características del alumno. La segunda entrada, diseño de la formación, muestra los principios del aprendizaje, la secuenciación y los contenidos. La tercera entrada, ambiente de trabajo, se refiere a la disponibilidad de apoyo y la oportunidad de utilizar la formación.

Obsérvese que las tres entradas de la formación no sólo afectan al aprendizaje sino que también tienen efecto sobre la transferencia de la formación. Dicho efecto se representa de manera directa en el caso de las características del alumno y del ambiente de trabajo. Lo hace de manera indirecta en el caso del diseño de la formación. Las líneas que conectan distintos cuadros muestran la dirección de la relación y sus vínculos.

Este enfoque nos parece especialmente interesante para nuestra investigación al identificar tres categorías de factores que pueden servir como estructuradoras de los discursos de los participantes en los procesos de transferencia y permiten centrar nuestro análisis y actuación sobre aquellos elementos más vinculados a la gestión de la formación entendida ésta como vehículo de intervención sobre el aprendizaje y la propia transferencia.

En relación a la transferencia, los autores introducen los conceptos de generalización y mantenimiento. La "generalización" según Noe (2009) es la aplicación de las capacidades aprendidas por los alumnos a los problemas relacionados con el trabajo y las situaciones que son similares, pero no completamente idénticas a las encontradas en el proceso formativo. El "mantenimiento" hace referencia a la utilización de las capacidades recién adquiridas que se utilizan de manera continua en el tiempo. Noe (2009) nos dice que para que la generalización y el mantenimiento se produzcan, las capacidades deben ser aprendidas y retenidas.

Baldwin y Ford (1998) consideran que si bien la generalización se refiere a la medida en que las aptitudes y comportamientos adquiridos en la formación se muestran en la transferencia, el mantenimiento se refiere a la cantidad de tiempo que las habilidades y comportamientos entrenados siguen siendo utilizados en el trabajo.

Baldwin y Ford (1988) propusieron una serie de “curvas de mantenimiento”, que representan el cambio que se producen en el nivel de conocimientos, habilidades o conductas mostradas en la transferencia, en función del tiempo transcurrido desde la finalización del programa de formación. La siguiente figura muestra cada una de las curvas:

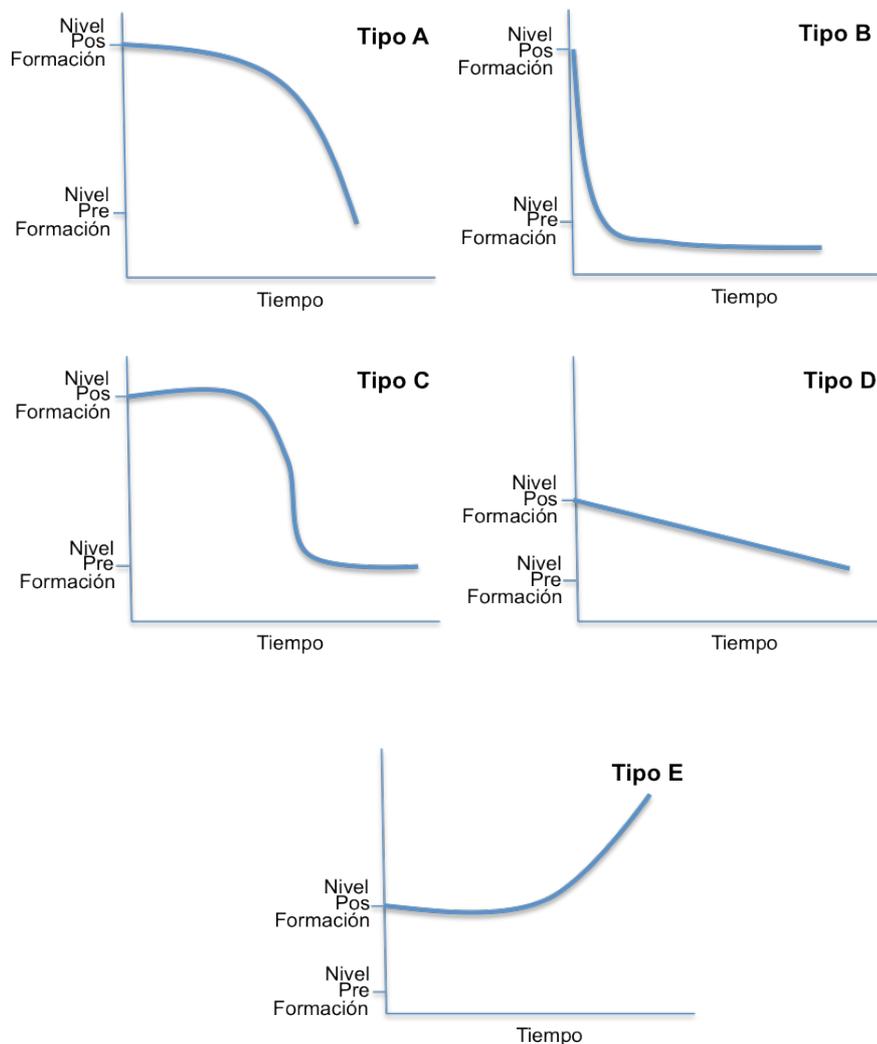


Ilustración 2.6 Curvas de mantenimiento de la transferencia. Fuente: Baldwin y Ford (1988).

- El tipo A muestra una curva en la que hay una reducción progresiva de la aplicación de lo adquirido en la formación que tiende, con el tiempo, al nivel de preformación. Esto indica el éxito de la transferencia de las competencias que no se mantiene en el tiempo, de modo que se hace necesario algún tipo de refuerzo en algún momento del proceso para volver a las condiciones iniciales después de la capacitación.
- El tipo B representa un fallo en la transferencia debido a la caída de nivel en la posformación inmediatamente tras el regreso a su lugar de trabajo. En este caso la persona ha demostrado capacidad para usar la habilidad aprendida, pero, por alguna razón, inmediatamente vuelve a las viejas formas de hacer las cosas en el trabajo.
- El tipo C demuestra un intento por parte del alumno para utilizar las habilidades entrenadas en el trabajo por un período de tiempo seguido por un fuerte descenso en el uso de la habilidad. Esta disminución podría deberse a la falta de éxito en el trabajo en el uso de la habilidad entrenada o la percepción de falta de apoyo para su uso.
- El tipo D pone de relieve una situación en la cual el aprendizaje del alumno y el contenido de la formación es mínimo. En este caso, hay pocas posibilidades de generalizar las habilidades adquiridas.
- El tipo E muestra una situación en la que el nivel de habilidad aumenta con el tiempo una vez de vuelta en el trabajo.

En su estudio, Baldwin y Ford (1988) desarrollaron un modelo del proceso de la transferencia de la formación que sugiere la influencia del diseño de la formación y el ambiente de trabajo en el aprendizaje, la retención y la transferencia. Asimismo encontraron características del alumnado y el medio ambiente de trabajo que influyen en el proceso de transferencia de manera directa.

El marco teórico propuesto por Baldwin y Ford se considera una contribución extraordinaria para entender la secuencia lógica de los elementos que influyen en la transferencia de la formación.

Este marco conceptual ha servido de base a un gran número de estudios empíricos que han investigado acerca de cómo afectan al proceso de transferencia las características individuales, las actitudes de trabajo y el ambiente de trabajo. Entre estos estudios podemos citar a modo de ejemplo a Baldwin, Magjuka y Loher (1991); Clark, Dobbins y Ladd (1993); Facticeau y otros (1995); Ford y otros (1992); Ford y otros (1998); Gist y otros (1991); Martocchio y Webster (1992); Mathieu y otros (1992); Saks (1995); Tannenbaum y otros (1991); Tesluk y otros (1995); Tracey y otros (1995).

Baldwin y Ford (1988) señalaron que los estudios empíricos realizados hasta la fecha se habían centrado fundamentalmente en los procesos formativos, relegando los factores ambientales y las características individuales del alumnado. De hecho otros investigadores (Elangovan & Karakowsky, 1999) han señalado que "los efectos ambientales sobre la transferencia de la formación han sido menos investigados de los diversos factores pertinentes. Por otra parte, la falta de un marco teórico para guiar la investigación ha dado lugar a un examen estrecho de las características ambientales, centrándose principalmente en el clima de transferencia" (p.269).

Factores de influencia sobre la transferencia. Elangovan y Karakowsky (1999).

El modelo presentado por Elangovan y Karakowsky (1999) es en realidad una ampliación del modelo elaborado por Baldwin y Ford (1988). Recoge de éste la clasificación en tres grupos de factores que influyen en la transferencia: factores individuales, de diseño de la formación y ambientales, pero ya que Baldwin y Ford (1988) no identifican todas las variables clave, Elangovan y Karakowsky (1999) se centran en identificar los factores críticos relacionados con el alumno y el ambiente que afectan a la transferencia de la formación. Dentro de los factores

identificados por estos autores, son los factores ambientales los más relevantes para nuestra investigación ya que desde la gestión de la formación se dispone de poca capacidad de influir en los factores personales y, en cambio, sí existe una cierta oportunidad de influenciar a través de diversas estrategias los factores ambientales.

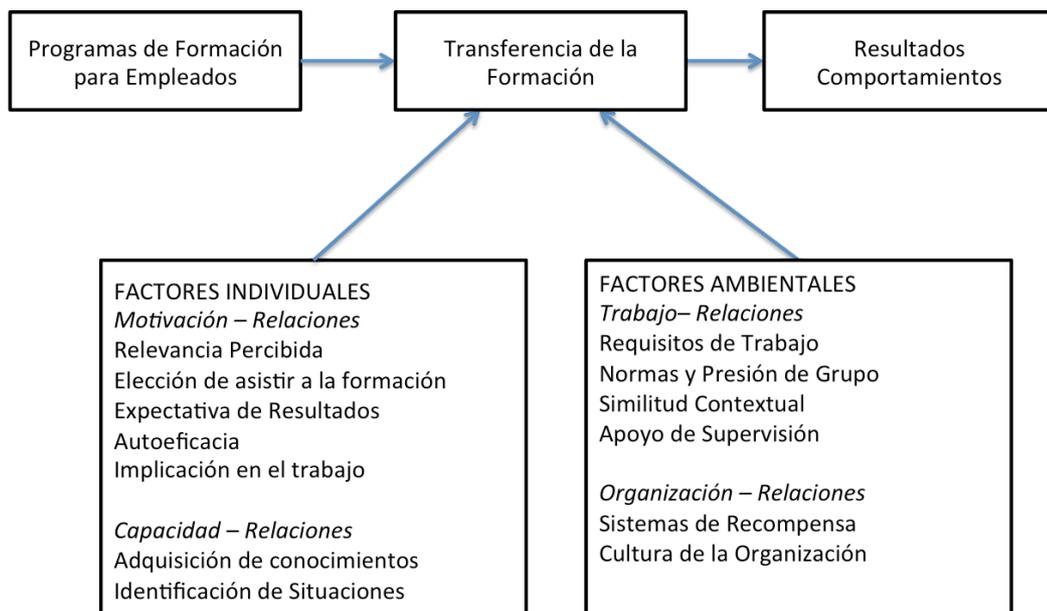


Ilustración 2.7 Factores individuales y ambientales que afectan a la transferencia. Elangovan y Karakowsky (1999)

En relación a los factores individuales de los alumnos, los autores identifican dos grandes grupos: motivación y capacidad.

Dentro del primer grupo, identifican los siguientes factores:

1. *Relevancia percibida de la formación*: los alumnos que valoran más la formación es más probable que transfieran de manera más efectiva que los que la valoran en menor medida. La importancia percibida de la formación no sólo afecta a la motivación para

aprender, sino también la motivación para aplicar los conocimientos y habilidades adquiridas. Baumgartel y otros (1984) encontraron que los participantes que valoraron la formación eran más propensos a aplicar las habilidades aprendidas en el establecimiento de la transferencia.

2. Elección de asistir a la formación: la motivación para aprender será mayor cuando los empleados tienen la opción de asistir a la formación (Hicks & Klimoski, 1987). Como resultado, también se incrementaría la motivación para transferir los conocimientos y habilidades adquiridas.

3. Expectativas de resultado: la percepción de una relación clara entre la mejora de rendimiento y las recompensas basadas en la formación implica una alta esperanza de obtener resultados que, a su vez, sugiere una alta motivación para transferir (Bandura, 1982).

4. La autoeficacia: la autoeficacia representa la creencia en la propia capacidad para realizar una tarea. Diversos estudios han demostrado que el aumento de la autoeficacia facilita la transferencia positiva de la formación (Latham & Frayne, 1989) .

5. Implicación en el trabajo: el grado en que los empleados están involucrados en sus puestos de trabajo afectará a la transferencia de la formación para el trabajo. La implicación en el trabajo es el grado en que un individuo se identifica psicológicamente con el mismo. La investigación ha demostrado que la participación de numerosos puestos de trabajo se asocia con un menor número de ausencias y tasas de renuncia más bajas (Blau, 1985). Un estudio de Noe y Schmitt (1986) mostró que los empleados con alto grado de implicación en el trabajo están más motivados para aprender y transferir conocimientos al entorno laboral.

En el segundo grupo, el relativo a la capacidad, los autores identificaron dos factores: la adquisición de conocimientos y la identificación de situaciones.

1. Adquisición de conocimientos: los empleados que aprenden y retienen las habilidades y conocimientos que ofrece el programa de capacitación están mejor preparados y son capaces de transferir mejor que aquellos cuya adquisición de conocimientos durante el entrenamiento es bajo.

2. Identificación de situaciones: un aspecto importante de la transferencia de la formación es la generalización y aplicación de la capacitación en el trabajo real. Esto requiere la identificación o el reconocimiento de situaciones en las que las nuevas habilidades aprendidas son relevantes y útiles, y se puede aplicar para mejorar el rendimiento. Por lo tanto, la capacidad del alumno para identificar situaciones apropiadas para la aplicación de las habilidades aprendidas es un elemento esencial del éxito de la transferencia de la formación.

El segundo gran grupo de factores que influyen en la transferencia es el de los aspectos ambientales donde los autores también distinguen dos grupos: trabajo y organización. Dentro del primero distinguen los siguientes factores:

1. Requisitos de trabajo: un empleado que ha recibido una formación puede transferir sus habilidades y conocimientos recién adquiridos sólo si el trabajo presenta oportunidades para su aplicación. En otras palabras, si el alcance de la tarea es relativamente corto, se restringe la transferencia de habilidades recién formadas. Es importante asegurarse de que el trabajo en sí no actúa como un impedimento para la transferencia efectiva de la formación.

2. Las normas y la presión de grupo: además de la capacidad y la motivación, la conformidad con las reglas y normas del grupo también afectarán a la productividad y

el rendimiento de la persona. Cuando los participantes se ajusten a las normas del grupo, la transferencia de las habilidades adquiridas puede ser facilitada o impedida dependiendo de la dirección de las normas.

3. Similitud contextual: un tercer factor que influye en la transferencia de la formación es la diferencia entre el contexto de formación y el del puesto de trabajo. La transferencia efectiva de la formación depende de las similitudes entre el contexto de la formación y el contexto de trabajo real. La diferencia entre el contexto de la formación y el contexto "aplicado" restringirá significativamente la transferencia efectiva de competencias entrenadas.

4. Apoyo de supervisión: el apoyo de la supervisión se ofrece al alumno en forma de estímulo para utilizar las habilidades adquiridas, ayuda para la identificación de situaciones en las que se pueden utilizar las habilidades, refuerzo positivo de las nuevas aplicaciones, etc, todos los cuales facilitan la transferencia positiva de la formación. El apoyo de supervisión también puede ocurrir antes de la formación, en forma de estímulo para asistir (Wexley & Baldwin, 1986). Un empleado que recibe apoyo y estímulo por parte del supervisor estará más motivado para aplicar las habilidades recién adquiridas. El apoyo de supervisión también afecta positivamente la actitud del alumno hacia la formación, que a su vez tiene un efecto directo sobre la transferencia efectiva de la formación (Huczynski & Lewis, 1980).

En el segundo grupo, el relativo a la organización, los autores identificaron dos factores: los sistemas de recompensa y la cultura de la organización.

1. Sistemas de recompensa: cuando las organizaciones reconocen explícitamente y premian la aplicación de habilidades y conocimientos recién adquiridos, los empleados estarán más motivados para transferir eficazmente estas habilidades. Los sistemas de

recompensa ofrecen resultados valiosos para la aplicación eficaz de las habilidades y la mejora del rendimiento al facilitar la transferencia positiva de la formación.

2. Cultura de la organización: una cultura organizacional que fomente el desarrollo y crecimiento de los empleados, favorezca la mejora y el progreso constante, y aliente la iniciativa de los empleados, tendrá un impacto positivo en la transferencia de la formación. Por ejemplo, Baumgartel y otros (1984) encontraron que un clima organizacional caracterizado por una alta satisfacción por el rendimiento y la innovación ha tenido un impacto positivo en la aplicación de las habilidades entrenadas.

2.2.2 Modelos ampliados de transferencia.

Tras estos primeros modelos analizados, y que se centran, fundamentalmente, en identificar y describir los factores que influyen en la transferencia, vamos a introducir a continuación dos nuevos modelos que ponen de manifiesto la complejidad del concepto mismo de transferencia de la formación. Los modelos analizados a continuación nos presentan la transferencia como un conjunto de realidades diversas. Así, introducen el concepto de generalización de la transferencia haciéndonos ver que es diferente transferir en contextos semejantes a aquellos en que se produce la formación, o hacerlo en contextos diferentes que requieren un esfuerzo mayor de adaptación. Asimismo no resulta igual transferir cuando la formación se acaba de recibir que mantener esa transferencia en el tiempo. La consideración de la transferencia como un proceso y no como un mero resultado, abre un nuevo campo de posibilidades de análisis.

En este grupo hemos incluido dos modelos:

- Laker (1990). Su modelo aporta fundamentalmente el aspecto de la doble dimensión de la transferencia. A la dimensión temporal ya incorporada en modelos anteriores y que estudiaba tanto el inicio como el mantenimiento de la transferencia, Laker suma la dimensión de generalización distinguiendo entre transferencia cercana y transferencia lejana aportando así la visión de que cuando hablamos de transferencia no hablamos de “una” cosa sino de una variedad de realidades.
- Foxon (1993) cuyo modelo supera la visión de la transferencia como un resultado, un producto, para tratarlo como un proceso con etapas diferenciadas y distintos niveles de transferencia.

Los modelos incluidos bajo esta categoría aportan un mayor nivel de complejidad y riqueza a los modelos anteriores representando más fielmente la realidad de la transferencia de la formación como un sistema complejo de factores o fuerzas que actúan inhibiendo o impulsando la transferencia.

La doble dimensión de la transferencia. Dennis R. Laker (1990).

El modelo desarrollado por este investigador (Laker, 1990) centra su atención en la doble dimensión de la transferencia. Por una parte, la que hace referencia al aspecto temporal donde incluye el inicio de la transferencia y su mantenimiento. La segunda dimensión, la generalización, hace referencia al grado de similitud entre lo aprendido y su aplicación.

A continuación se muestran en la siguiente figura las dos dimensiones de la transferencia de la formación tal como las conceptualizó Laker (1990):

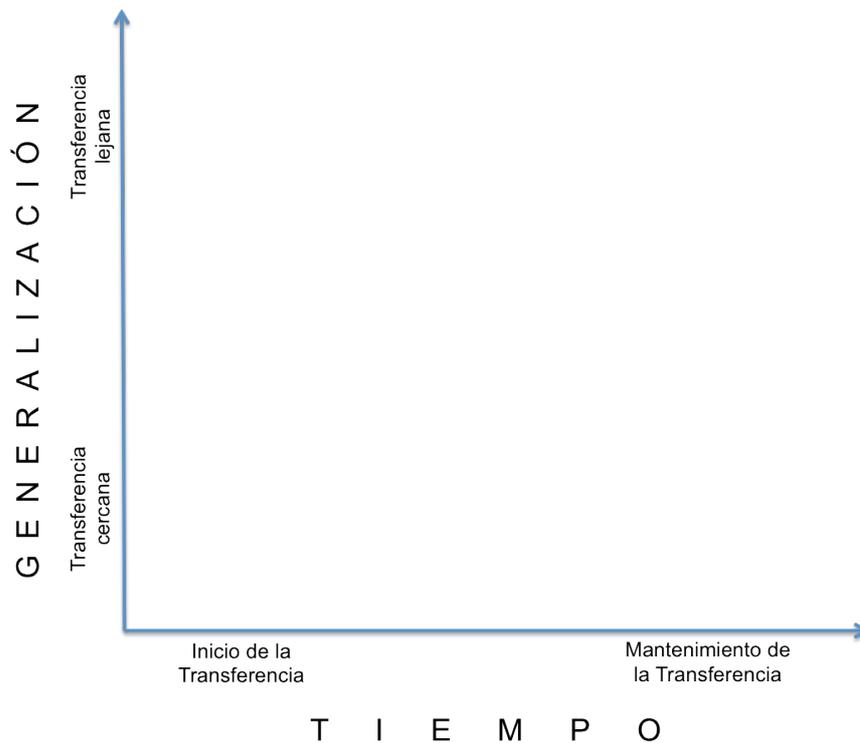


Ilustración 2.8 La dos dimensiones de la Transferecia de la Formación. Fuente: Laker (1990)

Dimensión tiempo. La dimensión en función del tiempo incluye dos etapas: inicio de la transferencia, y mantenimiento de la transferencia.

El inicio de la transferencia es el grado en que el alumno comienza a aplicar en el trabajo la formación recibida (Laker, 1990). El inicio de la transferencia depende básicamente del apoyo de la organización. Así, Marx (1982) y Noe y Schmitt (1986) observaron que la probabilidad de iniciar la aplicación de lo aprendido se incrementa con la retroalimentación positiva de los compañeros de trabajo. Para nuestro trabajo, esta dimensión resulta clave ya que es en la que pretende influir nuestra intervención. Es decir, dado que el propósito de nuestro estudio es comprobar si la intervención realizada influye en el incremento de la transferencia y las

limitaciones de tiempo existentes, lo que comprobaremos precisamente es si se ha producido el inicio de la transferencia.

El mantenimiento de la transferencia, por otra parte, es el grado en que persiste la práctica de la aplicación de la formación recibida en el trabajo (Laker, 1990). En consecuencia, el mantenimiento de la transferencia es la capacidad de retener lo aprendido para su uso en el entorno de trabajo en un período más largo de tiempo.

Dimensión Generalización. Generalizar es tener la capacidad de ofrecer una respuesta aprendida recientemente, en condiciones diferentes de las que rodean el aprendizaje inicial de las habilidades (Kelly, 1982). Para Clark y Voogel (1985) supone "la capacidad de aplicar habilidades en contextos muy diferentes a los encontrados durante el entrenamiento" (p. 114).

Transferencia cercana hace referencia a que el individuo aplica el conocimiento y las habilidades de la formación en una situación similar a la que la formación ha tenido lugar. Para ello debe existir la posibilidad de aplicar, directamente, en el trabajo lo que se ha aprendido en la formación con muy poca modificación. Estas habilidades incluyen tareas de carácter técnico y repetitivo. Laker (1990) cita los siguientes factores que influyen en el logro de la transferencia cercana:

- Maximizar la similitud entre el programa de formación y el lugar de trabajo.
- La especificidad de dónde y cómo aplicar la formación.
- Fomento del sobre-aprendizaje.
- Énfasis en la naturaleza procesal de la tarea.

Transferencia lejana implica que se están utilizando los conocimientos o habilidades aprendidas de formas nuevas. La transferencia a través de principios hace hincapié en la comprensión de los supuestos y principios subyacentes y su extensión a la situación nueva y abstracta, lo que facilita la transferencia (Laker 1990).

Laker (1990) identifica los siguientes factores:

- Una mejor comprensión de los conceptos subyacentes.
- La práctica extensa en el contexto diferente y novedoso.
- Estímulo para discutir y practicar libremente en la formación.
- Fomento en el ambiente de trabajo de aplicación de novedades.

La transferencia como proceso. Marguerite Foxon (1993).

El modelo de transferencia de la formación propuesto por Marguerite Foxon (1993) se conceptualiza en términos de un proceso de cinco etapas (que van desde la iniciación hasta el mantenimiento inconsciente) más que como un resultado o producto de la formación.

La investigadora encuentra que los intentos de definir la transferencia, en términos de aplicación, tras el curso de formación resultan muy problemáticos y sitúa diversos interrogantes difíciles de responder. Algunos de estos interrogantes son, por ejemplo, la ubicación en el tiempo de la transferencia, los diferentes tipos de transferencia como la generalización o la replicación, el referente de la transferencia, que puede ser la simple introducción de novedades o la resolución del problema que dieron origen a la formación (Broad & Newstrom, 1992).

Por ello, como una alternativa al enfoque de la transferencia como producto, la autora propone una conceptualización como proceso con varias etapas por las que la transferencia puede evolucionar.

Foxon (1993) entiende que el enfoque basado en procesos refleja mejor lo que ocurre en la realidad además de que permite medir el nivel de transferencia en varios puntos temporales considerándolo un proceso continuo. De este modo identifica dos niveles de transferencia: grado "aceptable" y el grado "óptimo".

Las diferentes etapas de modelo de transferencia de Foxon (1993) se ilustran en la siguiente figura:

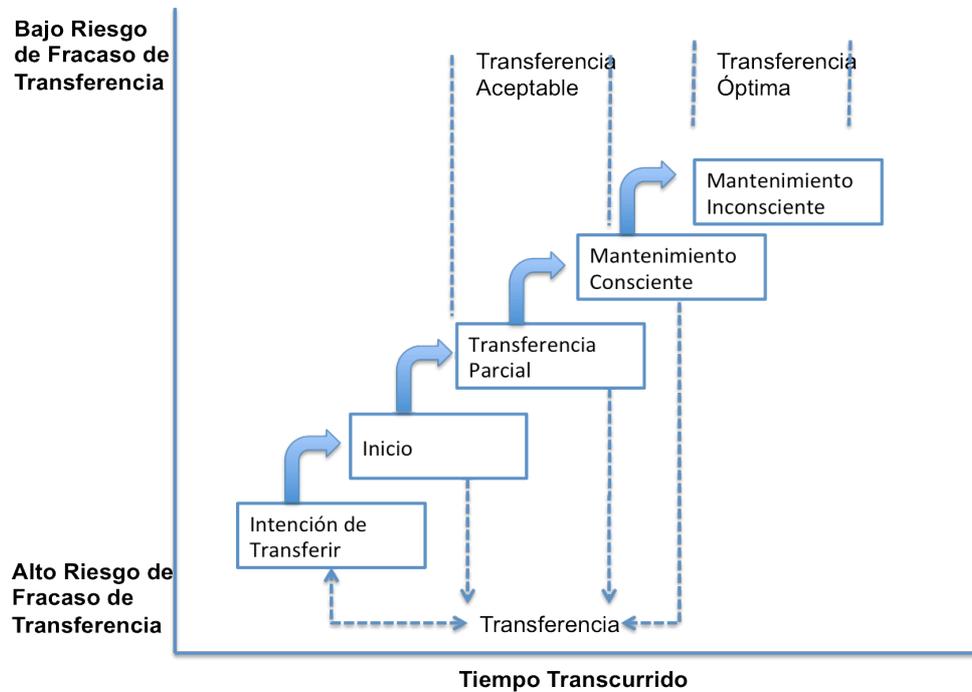


Ilustración 2.9 Niveles de los Procesos de Transferencia. Fuente: Foxon (1993).

Cada una de las 5 etapas identificadas se convierte en un requisito previo para la siguiente, y en tanto no se alcanza la etapa final, es posible que el alumno vuelva a adoptar los comportamientos preexistentes antes de la formación.

Las etapas del proceso de transferencia son las siguientes:

Intención de transferir. Es la causa por la que el alumno realiza la formación e implica aplicar los aspectos del aprendizaje en el entorno laboral (Huczynski & Lewis, 1980; Noe, 1986). El nivel de intención de transferencia con que los alumnos salen del curso está directamente relacionado con su grado de transferencia unos meses más tarde.

Inicio de la transferencia. Se refiere a los intentos de aplicar cualquier aspecto del aprendizaje en el ambiente de trabajo (Laker, 1990).

Transferencia parcial. Para la autora, la transferencia parcial ocurre si sólo se utilizan algunas habilidades de las aprendidas, o cuando algunas o todas de las habilidades están siendo utilizadas sólo de vez en cuando. Habla, en este caso Foxon de transferencia esporádica e inconsistente aunque considera que probablemente este tipo de transferencia es la más habitual.

Mantenimiento de la transferencia. Representa la fase final del proceso y agrupa las dos últimas etapas. En la primera etapa, el alumno hace una elección consciente de utilizar determinadas habilidades. Cuando la utilización de dichas habilidades ha progresado a un uso inconsciente y se han integrado en el comportamiento laboral decimos que la transferencia se ha producido en su totalidad.

Esta división por etapas tiene una significación especial en el contexto de nuestra investigación, pues aun cuando pudiéramos decir que en nuestro caso los alumnos llevan a cabo una transferencia parcial ya que sólo aplican alguna parte de lo aprendido, Foxon atribuye esta parcialidad a una aplicación esporádica o inconsciente. Ese no sería nuestro caso donde los alumnos transfieren conscientemente. En nuestro caso la parcialidad nace de la diversidad de contextos y de condiciones que condicionan lo que el alumnado puede aplicar. Esa diversidad hace que cada persona deba adecuar y seleccionar, dentro de lo aprendido, aquello que le resulta verdaderamente útil en su puesto de trabajo y en momento posterior al curso. Sin embargo no podemos afirmar que nuestros sujetos alcancen la etapa de mantenimiento de la transferencia ya que la acotación en el tiempo de la investigación impide llevar a cabo un seguimiento para evaluar el mantenimiento.

Foxon (1993) mantiene que no es posible identificar el momento en que se pasa de iniciar la transferencia a mantenerla. Aún así, propone como criterio, que se habrá alcanzado un mantenimiento óptimo cuando no haya una recaída permanente en los comportamientos previos a la formación, las nuevas habilidades ya no son empleadas de forma esporádica, sino que se integran en el repertorio de las conductas habituales de trabajo del alumno, y la aplicación de las "nuevas" habilidades ya no se realiza conscientemente.

Factores inhibidores.

Foxon (1993) realizó un estudio de contenido de la literatura de más de 30 artículos en los que analizó 128 factores inhibidores de la transferencia que agrupó en 4 grandes categorías: factores del clima de la organización, factores de diseño de la formación, características individuales de los alumnos y factores de impartición de la formación.

Factor Clima Organizacional: este factor representa el 42% del total de los factores inhibidores identificados. Particularmente la falta de apoyo de los supervisores para fomentar y reforzar la aplicación de la formación en el puesto de trabajo es el más relevante.

Factor Diseño de la Formación: Esta categoría representa el 22% de los factores inhibidores, y se refiere a los contenidos del curso, demasiado teórico, que entran en conflicto con los valores de la organización, o que se presenta una falta de sincronización con los requisitos del trabajo.

Características individuales del alumnado: las características del alumno representan el 21% de los factores inhibidores. El principal inhibidor es el bajo nivel de motivación de los alumnos para aplicar la formación.

Factor impartición de la Formación: Los factores de entrega de formación representan el 13% del total, y se refieren a métodos inadecuados, medios y estilo de la entrega. El bajo nivel de credibilidad del formador también se menciona como un factor inhibidor de la transferencia.

Este análisis pone de manifiesto que la falta de motivación en el alumnado y la carencia de apoyo de la organización son los principales factores de inhibición en el proceso de transferencia.

Fonxon (1993) ofrece un modelo para conceptualizar el proceso de la transferencia en relación a los factores inhibidores y de apoyo de la misma. El modelo se representa en la siguiente figura.

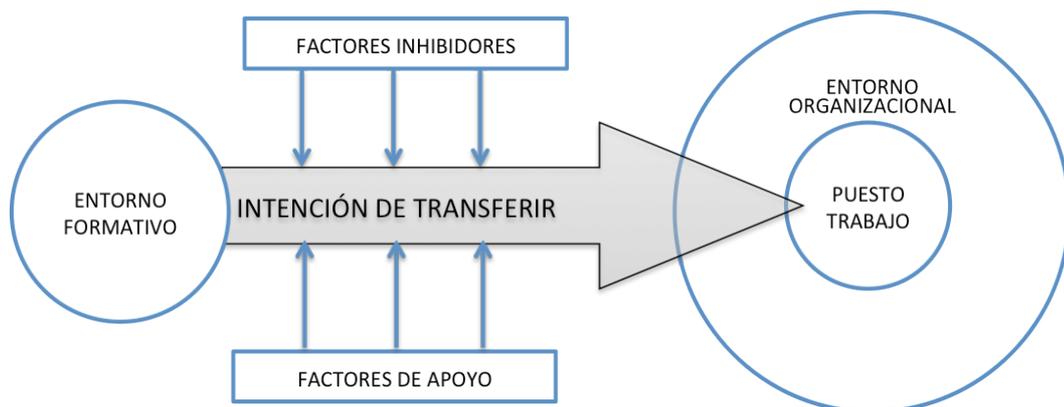


Ilustración 2.10 Modelo de Transferencia. Factores inhibidores y de apoyo que influyen la intención de transferir. Fuente: Foxon (1993).

Para el desarrollo de su modelo, la autora se basa en la teoría de campo de fuerza de Lewin (1951) que es un enfoque de sistemas para el cambio organizacional. Según Lewin, el comportamiento de los individuos es resultado del sistema de las fuerzas totales que actúan sobre ellos. Estas fuerzas tienen magnitud y dirección. Unas trabajan por el cambio, mientras que las otras tienden a resistirse al cambio. La teoría del campo de fuerza ofrece un paradigma adecuado para un modelo de transferencia, porque reconoce que todo el sistema dentro del

cual el individuo aprende, aplica y mantiene el nuevo conocimiento y habilidad, está sujeto a una gran variedad de influencias, en lugar de a los factores individuales o aislados (Foxon, 1993).

2.2.3 Modelos centrados en el clima de transferencia.

Hasta aquí se han presentado los modelos básicos de transferencia centrados en el análisis de los factores que influyen sobre la transferencia. Asimismo se ha explicado, en un segundo grupo de modelos, cómo la transferencia se ve afectada por una dimensión temporal, que nos lleva a entenderla como un proceso y no como un mero resultado, y por la generalización, o capacidad de aplicar lo aprendido en contextos muy diferentes de los utilizados en el proceso de aprendizaje.

A continuación, en este apartado, se presentará un conjunto de modelos centrados en el clima de transferencia. Estos modelos se centran en la importancia que para los procesos de transferencia, más allá de las características del alumnado o del propio diseño de la formación, tiene el clima del entorno laboral en que la formación se desarrolla. En este sentido, la cultura de la organización y el clima de la organización juegan un papel relevante en la probabilidad de que lo aprendido en la formación pueda aplicarse, posteriormente, en el puesto de trabajo.

En este tercer grupo hemos incluido tres modelos:

- Rouiller y Goldstein (1993) que ponen en relación el aprendizaje, el clima organizacional y el desempeño laboral con la transferencia. El elemento más relevante de los tres es el clima de la organización.
- Thayer y Teachout (1995) que, sobre la línea central de aprendizaje, transferencia y resultados, como una secuencia, relaciona los elementos más influyentes, como por

ejemplo el clima de transferencia que recoge del modelo de antecedentes y consecuencias elaborado por Rouiller y Goldstein (1993).

- Tracey, Tannenbaum y Kavanagh (1995) dicho modelo presenta la influencia del ambiente de trabajo en clima organizacional y cultura organizacional.

Los modelos incluidos en esta categoría entran a explicar la influencia del clima de transferencia, los elementos que intervienen y cómo lo hacen, en la transferencia de la formación.

Clima organizacional y transferencia. Rouiller y Goldstein (1993).

El modelo elaborado por Rouiller y Goldstein (1993) pone en relación el aprendizaje en la formación, el clima organizacional y el desempeño en el entorno laboral con la transferencia de la formación. Así, un mayor aprendizaje conllevará una mayor probabilidad de transferencia. Un clima organizacional positivo también se traducirá en mayor transferencia y, por último, un mayor rendimiento laboral del alumno podría influir en una alta transferencia también.

Estas relaciones se muestran en la siguiente figura teórica del modelo:

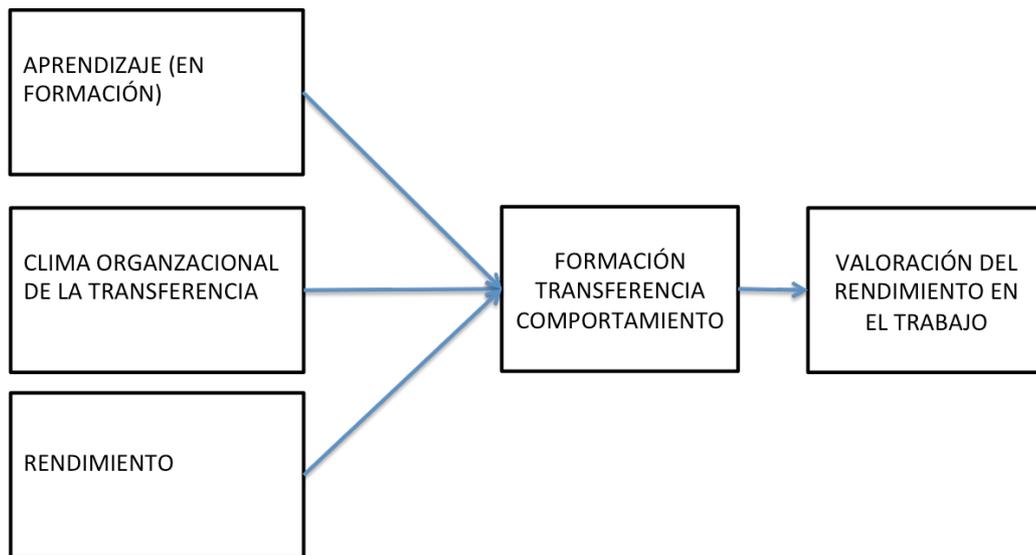


Ilustración 2.11. Relación entre aprendizaje en formación, clima organizacional, y rendimiento del alumno en el trabajo. Fuente: Rouiller y Goldstein (1993).

El elemento más relevante de los tres es el clima organizacional de la transferencia, que Rouiller y Goldstein (1993) define como "aquellas situaciones y consecuencias que inhiben o ayudan a facilitar la transferencia de lo aprendido en la formación en la situación laboral" (p. 379). Por su parte Schneider (1975) define el clima como las prácticas y procedimientos utilizados en la organización que connota o señala a la gente lo que es importante.

Para el desarrollo de su modelo, los autores desarrollaron una investigación en la que recogieron datos de 102 alumnos y sus supervisores en 102 unidades. Se desarrolló una acción formativa de 9 semanas de duración. Dicha formación abarcó aspectos como las relaciones laborales, los procedimientos administrativos para la gestión de las nóminas, la manipulación de alimentos, la gestión de cambio o la satisfacción del cliente y el servicio.

En la investigación se midió el aprendizaje de la formación, el rendimiento de la unidad y el clima organizacional de la transferencia en tres etapas. El clima organizacional de la transferencia se introdujo deliberadamente a fin de estudiar la influencia causada

exclusivamente por esta importante medida. A tal fin se elaboraron 92 ítems que mediante una escala Likert de 5 puntos determinan la frecuencia de ciertos comportamientos. Se encontró relación significativa entre el aprendizaje en la formación y la transferencia. La principal hipótesis con respecto al clima organizacional de la transferencia fue corroborado, lo que implica que, influye significativamente en el comportamiento de transferencia.

Las conclusiones de Rouiller y Goldstein (1993) sobre el clima organizacional de la transferencia establecen una explicación de las fuerzas subyacentes que causan motivación para transferir, con consecuencias interesantes para el diseño de la transferencia y el clima de la transferencia y abre nuevas líneas de indagación y de actuación para los profesionales de los recursos humanos.

Influencia del clima para la transferencia. Thayer y Teachout (1995).

El modelo de la transferencia de la formación que se muestra en la siguiente figura se estructura en torno a tres elementos centrales: el aprendizaje, la transferencia y los resultados. Cada uno ellos se produce como resultado del anterior.

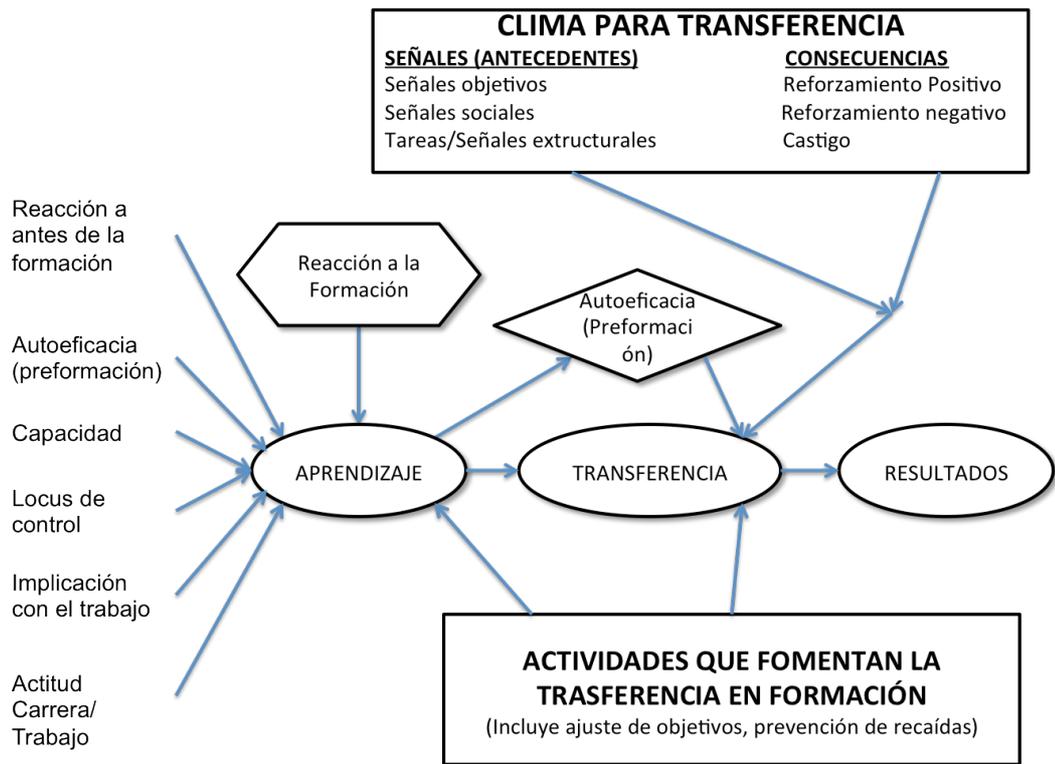


Ilustración 2.12 Modelo de Clima de Transferencia. Fuente: Thayer and Teachout (1995).

A la izquierda del modelo se recogen las variables que definen las condiciones del alumnado antes de la formación. Ahí encontramos las impresiones del alumno a experiencias de formación anteriores, el nivel de autoeficacia previo a la formación, la capacidad, el locus de control, la implicación con el trabajo y su actitud hacia la carrera/trabajo.

Siguiendo el modelo hacia la derecha encontramos la línea central del proceso: aprendizaje, transferencia y resultados. Los autores recogen dos grupos de elementos con gran influencia directa sobre la transferencia: por una parte el clima de transferencia que recoge el modelo de antecedentes y consecuencias elaborado por Rouiller y Glodstein (1993); y por otra parte, las actividades que fomentan la transferencia tales como el establecimiento de objetivos y la prevención de recaídas.

Los propios investigadores (Thayer & Teachout, 1995) lo definen como un modelo limitado al proceso de entrenamiento, ya que no recoge todas las entradas del proceso de transferencia, centrándose fundamentalmente en la evaluación de los componentes de las actividades de formación, tales como el exceso de aprendizaje, la fidelidad, la práctica variada, principios / significado, las señales de autocontrol, prevención de recaídas, la fijación de objetivos y el apoyo de la dirección.

Cultura y clima organizacional como factores de influencia en la transferencia. Tracey, Tannenbaum y Kavanagh (1995).

Tracey, Tannenbaum y Kavanagh (1995) dividen la influencia del ambiente de trabajo en dos elementos: clima de la transferencia de la formación y cultura de aprendizaje continuo. Ambos elementos muestran una relación directa con los comportamientos de transferencia después de la capacitación.

Por clima de la transferencia de la formación o "clima organizacional" entienden los patrones de significados compartidos entre los individuos acerca de las principales características de un contexto organizacional tales como las políticas, los sistemas de recompensa o los comportamientos de la dirección. Esta idea es coincidente con Schneider (1990), quien afirma que el clima organizacional significa percepciones individuales sobre las características más destacadas del contexto organizacional.

Por cultura de aprendizaje continuo o "cultura organizacional" entienden los supuestos, valores, creencias, expectativas y comportamientos que se basan en las interacciones entre un conjunto diverso de características organizativas. Estas creencias están influenciadas por factores como trabajos desafiantes, los sistemas de organización social, incluyendo la recompensa, y el desarrollo de un ambiente de trabajo innovador y competitivo.

Para diferenciar los dos conceptos, la cultura organizacional se define en términos de creencias y valores compartidos y, por el contrario, el clima se refiere a las percepciones compartidas sobre un conjunto más concreto de elementos de la organización.

Para el desarrollo de su modelo, los autores plantearon 5 hipótesis que a su vez son las relaciones básicas del modelo que se representa a continuación:

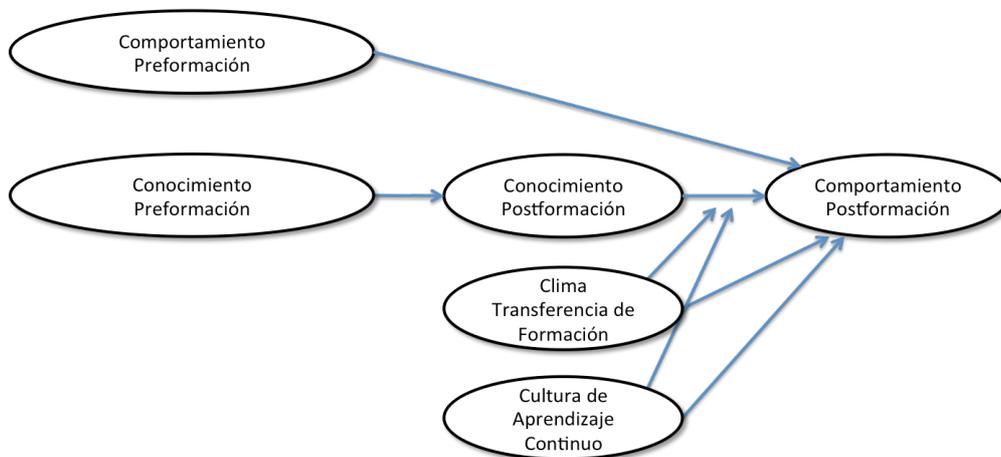


Ilustración 2.13 Modelo de Transferencia de la Formación. Fuente: Tracey, Tannenbaum y Kavanagh (1995).

La *hipótesis 1* es la existencia de una relación directa entre el clima de transferencia de la formación y el comportamiento tras el proceso formativo. Esta hipótesis se basa en el estudio de Rouiller y Goldstein (1993) y otros estudios que han encontrado una relación directa entre las dimensiones específicas de clima organizacional y las variables dependientes relacionadas comportamiento postformación (Kozlowski & Hults, 1987).

La *hipótesis 2* es la existencia de una relación directa entre la cultura de aprendizaje continuo y los comportamientos tras el proceso formativo. Esta hipótesis se basa en los trabajos llevados a

cabo por Rosow y Zager (1988), Dubin (1990) y Noe y Ford (1992), que argumentan que un ambiente de trabajo de aprendizaje continuo tendrá un impacto en la aplicación de los comportamientos recién adquiridos.

Las *hipótesis 3 y 4* son que el clima de transferencia de la formación y la cultura de aprendizaje continuo serán moderadores de la relación entre los conocimientos adquiridos en la formación y conductas consiguientes respectivamente. Estas hipótesis se basan en el trabajo de Mathieu y otros (1992), quienes sugirieron que incluso si se produce el aprendizaje, el clima de transferencia de la formación o la cultura de aprendizaje continuo pueden influir en la aplicación de la formación para el trabajo.

La *hipótesis 5* es que los conocimientos adquiridos en la formación están relacionados con el comportamiento tras la misma. Esta hipótesis se basa en el trabajo desarrollado por Alliger y Janak (1989). Su meta-análisis de la formación en investigación encontró que el aprendizaje se relaciona positivamente con la aplicación de nuevos comportamientos tras la formación. Si no se produce el aprendizaje, la probabilidad de utilizar en el trabajo los comportamientos enseñados en el entrenamiento será menor que si se produce el aprendizaje.

2.2.4 Modelos orientados a la intervención

En este último apartado de revisión de modelos de la transferencia de la formación abordaremos un conjunto de modelos surgidos más recientemente y que no se centran tanto en el análisis de factores que influyen en la transferencia como en los elementos de intervención para incrementar los niveles de la misma. De este modo, los modelos incluidos en este apartado buscan establecer una conexión entre la investigación y sus resultados con las situaciones prácticas de formación para ofrecer opciones reales de intervenir para incrementar los niveles de transferencia de la formación.

Este grupo de modelos coinciden con nuestra investigación en que, no sólo pretende intervenir con la intención de comprobar si dicha intervención incrementa los niveles de transferencia, sino que persigue identificar los factores de intervención más efectivos con la intención de llevarlos a la práctica cotidiana. Desde este punto de vista, los modelos orientados a la intervención aportan una perspectiva fundamental para el desarrollo del presente estudio.

En este grupo hemos incluido tres modelos:

- Broad y Newstrom (1992) el modelo introduce el factor temporal en los elementos que intervienen en la transferencia: antes, durante y después de la acción formativa. Asimismo desarrollan la matriz de la transferencia combinando los momentos (antes, durante y después) con los roles (jefe, formador y participante).
- Holton y Baldwin (2003) adoptan el concepto de “sistema de transferencia” cuyos componentes fundamentales son los alumnos, el evento de aprendizaje y el contexto de la organización. Asimismo amplían los momentos temporales de Broad y Newstrom (1992) incrementando uno anterior (los propios alumnos) y otro posterior (el rendimiento laboral).
- Wick y otros (2010) ofrecen un modelo de seis etapas: definir, diseñar, ofrecer, conducir, implementar y documentar. Reclaman la necesidad de un cambio de paradigma que adopte un enfoque holístico y sistémico que considere la formación más allá de los procesos de aprendizaje.

Los modelos incluidos en esta categoría dan un salto cualitativo que ya no se ocupan tanto de relacionar las variables que influyen en el proceso de transferencia sino más bien de describir los elementos para intervenir en la formación incrementando las probabilidades de aplicar lo aprendido.

Agentes y momentos para la intervención. Broad y Newstrom (1992).

Broad y Newstrom (1992) plantean lo que probablemente constituya el primer modelo orientado a la acción. Para ello se basan en la teoría del campo de fuerza desarrollada por Kurt Lewin, cuyos enunciados básicos son que la conducta ha de deducirse de una totalidad de hechos coexistentes y que estos hechos tienen el carácter de un “campo dinámico”; el estado de cada una de las partes del campo depende de todas las demás.

Una de las aportaciones más relevantes del modelo propuesto consiste en identificar tres momentos en el tiempo para actuar en la formación (antes, durante y después) y atribuir responsabilidades concretas a los distintos roles intervinientes (jefe de línea, formador y participante). De la conjugación de los seis elementos se plantea la matriz de la transferencia con nueve posibles combinaciones.

En el caso de la presente investigación, la división de actuaciones en tres momentos temporales resulta fundamental ya que nuestra intervención ha adoptado dicho enfoque distribuyendo los factores e instrumentos en dichos momentos y estructurando las conclusiones del estudio en base a esas mismas categorías.

Este enfoque, con diversas matizaciones y modificaciones ha sido asumido plenamente en otros modelos posteriores orientados también a la acción (Elwood F Holton & Baldwin, 2003; Wick et al., 2010).

		PERIODOS DE TIEMPO		
		Antes	Durante	Después
ACTORES	Jefe de línea			
	Formador			
	Participante			

Ilustración 2.14 Matriz de la transferencia: nueve posibles combinaciones entre roles y periodos de tiempo. Fuente: Broad y Newstrom (1992)

Un elemento específico que examina la propuesta de Broad y Newstrom (1992) es el de las barreras a la transferencia que, bajo el “paraguas” de la teoría del campo de fuerza, identifica las fuerzas inhibitoras de la transferencia. Concretamente, los autores señalan 7 barreras:

- Falta de refuerzos en el puesto de trabajo.
- Interferencia del entorno inmediato de trabajo.
- Inexistencia de una cultura positiva en la organización que apoye la transferencia.
- Percepción de los participantes respecto que los contenidos de los programas son irrelevantes.
- Los participantes son reacios a los cambios y esfuerzos que los mismos implican.
- Alejamiento de la presencia inspiradora del formador.
- Percepción de los participantes respecto a que la formación (diseño e impartición) es pobre.

Por último, es importante destacar, por la significación que para nuestro estudio tienen, la propuesta que los autores realizan respecto de la necesidad de un nuevo rol profesional al que denominan “gestor de la transferencia” que debe desarrollar una coalición para la transferencia entre directivos, participantes y formadores, y actuar como “abogado defensor” de la transferencia en la organización. Aunque este rol puede ser desempeñado por el profesorado, a lo largo de nuestro estudio comprobaremos que es el gestor de formación quien dispone de la mejor posición y los recursos más poderosos para asumir dicho rol.

Sistema de transferencia. Holton y Baldwin (2003)

Holton y Baldwin (2003) desarrollan un nuevo marco de referencia orientado a la intervención y, por lo tanto, no se ocupa tanto de relacionar las variables que influyen en el proceso de transferencia sino más bien de describir los elementos que forman parte del “sistema de transferencia”. Este concepto se define como el conjunto de factores que se dan en la persona, la formación y la organización y que influyen sobre la transferencia del aprendizaje en el desempeño laboral.

El modelo desarrollado por estos autores parte de una serie de principios que enuncian ellos mismos (Holton & Baldwin, 2003):

- La transferencia sucede en función de un sistema de influencias, no sólo del diseño del aprendizaje. El sistema de transferencia es un constructo amplio que incluye todos los factores relativos a la persona, a la formación y a la organización. La transferencia sólo puede ser completamente entendida e influenciada mediante el examen de todo el sistema de influencias en su conjunto.
- La transferencia no es necesariamente resistente a la intervención. La mayoría de las intervenciones que se han estudiado han producido resultados, por lo menos, moderadamente positivos.
- El logro de la transferencia no requiere nuevos procesos y sistemas importantes. Los logros más significativos en la transferencia vendrán cuando el aprendizaje esté más estrechamente integrado en el sistema de recompensas que ya exista en la empresa. El desafío no es cómo construir un sistema de apoyo a la transferencia más grande y más influyente, es cómo hacer que la transferencia sea una parte más en el clima organizacional existente.
- Las intervenciones sobre la transferencia serán más exitosas cuando el objetivo explícito sea la mejora del rendimiento. No es de extrañar ver la poca mejora del

rendimiento cuando éste no es el objetivo final de la iniciativa.

- Las transferencia es multidimensional. La transferencia no es sólo una cosa. Las distinciones entre los tipos de transferencia no son nuevas, pero a menudo están ocultas. Resulta particularmente útil pensar en términos de distancia de transferencia. Es importante tener algún grado de claridad acerca de la naturaleza de la transferencia antes de diseñar y evaluar las intervenciones particulares.

A continuación se muestra un esquema gráfico que representa el marco conceptual propuesto por Holton y Baldwin (2003):

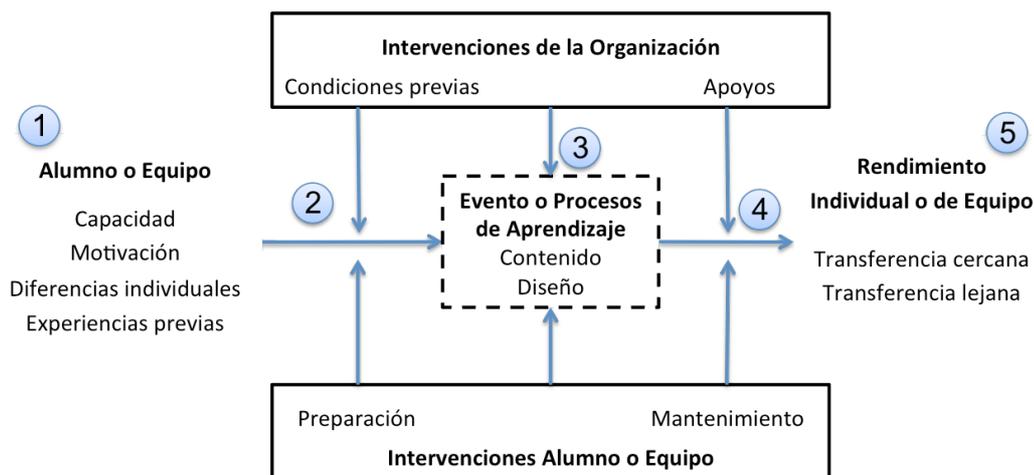


Ilustración 2.15 Marco conceptual para la gestión del sistema de transferencia del aprendizaje. Fuente: Holton (2003).

La principal característica del modelo propuesto es la identificación de tres elementos fundamentales: los alumnos, el evento de aprendizaje y el contexto de la organización. Es lo que los autores denominan elementos esenciales del sistema. Como novedad, además de incluir a los alumnos de manera individual, también son considerados como equipos.

La segunda característica es la incorporación de la dimensión temporal pero ampliando las tres etapas propuestas por Broad y Newstrom (1992) (antes, durante y después) a cinco dimensiones de tiempo.

El momento 1 lo constituye la situación del propio alumnado (individual o equipo) que constituye, por sí mismo, un insumo del proceso. En este punto intervienen cuatro elementos clave: la capacidad, la motivación, las diferencias individuales, y las experiencias previas. Los momentos 2, 3 y 4 coinciden con las etapas que Broad y Newstrom (1992) denominan como “antes”, “durante” y “después”. El momento 5 representa los resultados del desempeño de aprendizaje.

Junto al marco conceptual, estos autores introducen y desarrollan un interesante concepto al que denominan “distancia de transferencia” que se refiere a la diferencia entre el ambiente de aprendizaje y su aplicación en el entorno de trabajo. El concepto integra las nociones cognitivas de transferencia, así como el aprendizaje de conceptos de rendimiento en un solo proceso continuo tal como muestra la siguiente figura.

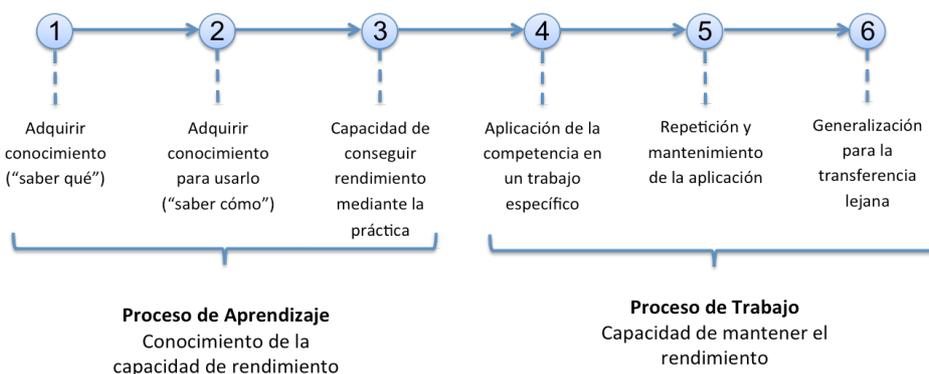


Ilustración 2.16 Modelo conceptual de distancia de transferencia. Fuente: Holton (2003).

La distancia de transferencia avanza a través de dos fases con seis eventos principales que representan los puntos a lo largo del trayecto de aprendizaje y de rendimiento.

1. Pasar del conocimiento a la capacidad de rendimiento, es el proceso de aprendizaje y el dominio tradicional de la formación.
2. Adquirir conocimientos sobre el uso de los aprendizajes, o "know how".
3. Construir la capacidad de rendimiento a través de la práctica, es probable que mejore significativamente la transferencia al proporcionar oportunidades a los alumnos de practicar lo aprendido.
4. Transferir. Noción tradicional de transferencia cercana. Es la aplicación del material aprendido al trabajo inmediato.
5. Repetir y mantener el rendimiento aprendido. Utilización continuada del aprendizaje en el trabajo
6. Generalizar el aprendizaje para su aplicación en tareas o trabajos no previstos inicialmente por la formación, pero relacionados de una manera que permita que los efectos de aprendizaje se multipliquen.

Como puede observarse los autores amplían la visión tradicional de la transferencia del aprendizaje en la formación que finaliza en el nodo 4 para llegar al mantenimiento y la generalización.

La formación como proceso. Wick y otros (2010)

Wick y otros (2010) ofrecen un conjunto de principios para la organización de las actividades de formación y desarrollo en las empresas para garantizar la transferencia de la formación que llaman "Las seis disciplinas para el avance del aprendizaje". Estos principios son:

1. Definir. Tener un entendimiento claro de éxito, describir lo que harán los alumnos y la

vinculación de la formación con los resultados de negocio deseados.

2. Diseñar. Crear experiencias de formación para enseñar las acciones y comportamientos que llevarán a los alumnos a producir los resultados de negocio deseados.
3. Ofrecer. Entregar la formación de una manera relevante y significativa.
4. Conducir. Establecer sistemas que apoyen la transferencia de la formación.
5. Implementar. Proporcionar apoyo al rendimiento posterior a la capacitación para reducir la brecha de aprendizaje.
6. Documentar. Medir el impacto en el negocio de las intervenciones de aprendizaje y uso de los conocimientos adquiridos para apoyar la mejora continua.

Lo que los autores proponen es un cambio de paradigma en el alcance de la organización del aprendizaje. Para llegar a dicha conclusión argumentan que una experiencia de aprendizaje está determinada por muchos elementos, incluyendo expectativas, actitudes, conocimientos y experiencias previas, estilo de aprendizaje, la aptitud y el estado emocional. Del mismo modo, numerosos factores influyen en el grado en que las personas posteriormente transfieren y aplican sus conocimientos. Estos incluyen la oportunidad, estímulo, refuerzo, y los primeros éxitos o fracasos tal como representan en la siguiente figura:



Ilustración 2.17 Factores que influyen en la transferencia. Fuente: Wick et al. (2010).

En la medida en que existen diversos elementos que intervienen en el proceso, es necesario ir más allá de lo que sucede en el aula o las sesiones de e-learning para integrar todo el proceso ya que, argumentan, la investigación ha demostrado que lo que ocurre antes y después del periodo formal de enseñanza es tan importante, si no más importante, que lo que sucede durante el curso (Broad, 2005; Saks & Belcourt, 2006).

Como veremos, sobre todo en las conclusiones de nuestro estudio, la importancia de este cambio de paradigma afecta de manera directa a los esfuerzos y recursos que se destinan en las fases previas y posteriores a la formación. Ello tendrá consecuencias a nivel conceptual y operativo si se pretende que la formación no se limite al periodo formal de interacción profesor-alumno. Desde el punto de vista organizativo la adopción de este enfoque puede suponer uno de los cambios más profundos realizados en la gestión de la formación desde hace varias décadas.

Reclaman los autores un enfoque holístico y sistémico que conciba la formación más allá de las aulas, más allá de los procesos instruccionales y considere los factores de influencia que se producen antes y después; y considere los agentes más allá de los alumnos y formadores, incluyendo también a directivos, apoyos administrativos... El punto clave es que la experiencia de aprendizaje abarca mucho más de lo que se incluye en el diseño instruccional tradicional. Si se ignoran estas otras realidades de aprendizaje en un entorno corporativo, se pone en riesgo el éxito del programa. En consecuencia, proponen pasar del paradigma “formación como evento”, al paradigma “formación como proceso”.

De este modo Wick y otros (2010) amplían los tres momentos definidos por Broad y Newstrom (1992) para incluir una cuarta fase que representa un punto final definido para un ciclo determinado y en la que se evalúan los logros. Habilitar un tiempo específico y el método con

que se evaluarán los logros aumenta la atención que todos los interesados en la mejora del rendimiento (Broad, 2005). Otra razón que argumentan los autores para incluir esta cuarta fase como parte del proceso de aprendizaje es que la evaluación es, en sí misma, un ejercicio de aprendizaje.

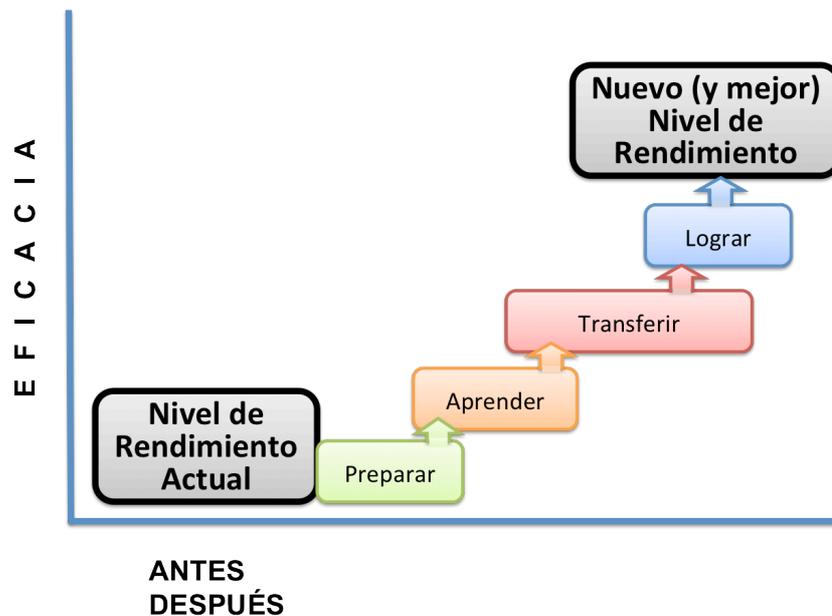


Ilustración 2.18 Las cuatro fases del aprendizaje necesario para mejorar el rendimiento. Fuente: Wick et al. (2010).

También proponen obviar la denominación “antes”, “durante” y “después” ya que refuerza el paradigma evento dando a entender que el aprendizaje se lleva a cabo durante el período de instrucción formal (durante) y denominarlas simplemente Fases I, II, III y IV.

Reproducimos a continuación el contenido de las cuatro fases del proceso de aprendizaje que establece el modelo de Wick y otros (2010).

	FASE I. PREPARAR	FASE II. APRENDER	FASE III. TRANSFERIR	FASE IV. LOGRAR
Descriptor	Lecturas previas y otras tareas	Estructurar aprendizaje / instrucción / curso	Transferencia del aprendizaje al trabajo	Parar, evaluar y reconocer logros
Qué incluye:	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de necesidades - Selección de participantes - Diseño del curso - Plan de evaluación - Convocatoria - Marketing - Reunión con superiores - Lecturas de fondo - Ejercicios online - Evaluaciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Instrucción en aula, virtual u online - Debates - Simulaciones - Ejercicios - Role play - Acción de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> - Establecimiento de metas - Plan de Acción - Seguimiento - Consulta con superiores - Otras enseñanzas - Práctica intencionada - Informes de progreso - Reflexión - Colaboración 	<ul style="list-style-type: none"> - Autoevaluación - Evaluación de terceros (superiores, iguales, subordinados...) - Cambio en las métricas de rendimiento - Mejora en el producto del trabajo - Reconocimiento

Tabla 2.1 Las cuatro fases del aprendizaje. Fuente: Wick et al. (2010).

2.2.5 Visión global y síntesis de los modelos desarrollados.

Como hemos podido comprobar, la mayoría de los modelos revisados han incorporado tres categorías de las variables que afectan a la transferencia de la formación (L. A. Burke & Hutchins, 2007):

- Factores de influencia: características de los alumnos, diseño de la formación y entorno de trabajo.
- Período de tiempo: periodo anterior a la etapa formal de formación (una o dos fases en función del modelo), fase 2 o “durante” el periodo estructurado de enseñanza y periodo posterior o “después” (una o dos fases, dependiendo del modelo en cuestión).
- Partes interesadas: participante, formador, jefe inmediato, gestor de transferencia.

Las características individuales, el diseño de la formación y sus características y, por último, el entorno de trabajo son los grandes grupos que engloban los factores de influencia en la transferencia de la formación (Baldwin & Ford, 1988). Las características individuales son los

atributos de la persona en formación en lo que respecta a su capacidad, motivación, personalidad, percepciones, expectativas y actitudes que pueden influir en la transferencia. El diseño de formación se refiere a las características de las actividades de aprendizaje y las actividades utilizadas en la prestación de la formación. Por último, el entorno de trabajo incluye los factores que influyen en la transferencia y que se producen en el contexto laboral de los participantes.

El periodo de tiempo se refiere al período en que se produce una actividad. Broad y Newstrom (1992) incorporan tres períodos de tiempo a su marco de transferencia de aprendizaje: antes, durante y después de un evento de formación. Holton y Baldwin (2003) utilizan estos tres períodos de tiempo, pero los amplían a cinco momentos. El primero se refiere a las características del alumnado en el momento previo al inicio de cualquier actividad. El momento 5 se refiere a los resultados de rendimiento del aprendizaje. Wick y otros (2010) identifican 4 etapas, las tres primeras son coincidentes con Broad y Newstrom (1992) pero la cuarta hace referencia a un tiempo para evaluar los logros y analizar y reconocer lo sucedido.

Las partes interesadas son las personas con mayor influencia en la transferencia de la formación. Broad y Newstrom (1992) identifican tres roles fundamentales: alumnos, formadores y supervisores. No obstante, también hacen referencia a un nuevo rol que denominan “gestor de la transferencia del aprendizaje” y que asocian al formador, aunque bien podría ser asumido por otras figuras como los supervisores (Bates, 2003) o las personas responsables de la gestión de la formación.

Formadores, alumnos y supervisores pueden, lejos de tener que rendir cuentas de capacitación y transferencia, ofrecer excusas cuando no se produce la transferencia o no se produce en la medida esperada. Esque y McCausland (1997) y Wick y otros (2010) describen la forma en que la responsabilidad de la transferencia de la formación tiende a caer en una zona gris entre formadores, alumnos, supervisores y gestores. Burke y Saks (2009) consideran que los

formadores, los alumnos y los supervisores deben ser responsables de la transferencia y de las actividades relacionadas con la misma.

2.3 Explicación de las principales variables

Como hemos visto hasta ahora, la mayoría de los modelos que se han desarrollado tratan de explicar las causas y el alcance del problema de la transferencia de la formación. Para ello suelen centrarse en identificar una serie de factores que contribuyen u obstaculizan el proceso de la transferencia de los aprendizajes al puesto de trabajo.

Nos parece, por ello, que en esta revisión de literatura resulta imprescindible analizar en detalle las principales variables que la investigación ha estudiado en relación al proceso de transferencia de la formación y su influencia en la misma.

Son diversos los autores que han revisado el conjunto de variables que la investigación sobre transferencia de la formación ha abordado. Por ejemplo, en la siguiente figura tomada de Cheng y Hampson (2008) se presenta una lista de variables pertinentes. Tal como señalan sus autores, no se trata de una lista exhaustiva de todas las variables analizadas, sino sólo de las más importantes y que se han clasificado en las cuatro categorías más comunes: características individuales, las variables de trabajo / carrera, variables situacionales y resultados de formación.

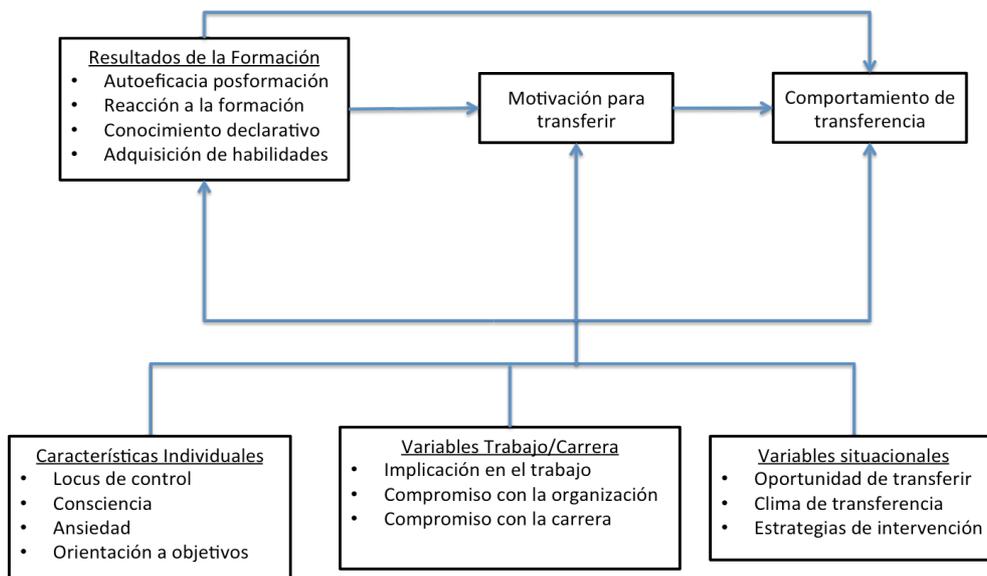


Ilustración 2.19 Variables pertinentes en los estudios sobre transferencia de la formación. Fuente: Cheng (2008).

Por su parte, Cheng y Ho (2001) llevaron a cabo una revisión exhaustiva de los estudios sobre transferencia de la formación de los últimos diez años. Desde 1989 hasta 1998. En su revisión, llegaron a la conclusión de que: "la transferencia de la formación no es un tema trivial. No sólo es un elemento fundamental de formación en investigación sino que también proporciona un campo para la fertilización cruzada de los esfuerzos de investigación interdisciplinaria". (p.115)

(Cheng & Ho, 2001), al referirse a los diferentes modelos, identificaron cuatro etapas críticas en la transferencia de habilidades para el trabajo que son:

- La motivación antes de la formación. Hace referencia al esfuerzo previsto para dominar el contenido de un programa de formación.
- El aprendizaje. Proceso para dominar el contenido de un programa de formación.
- El rendimiento de la formación. Medida de lo que un alumno ha logrado en un contexto de formación.

- Los resultados de transferencia. Logros hechos por los alumnos cuando aplican lo que han adquirido en un contexto de formación antes del trabajo y que puede beneficiar tanto a los alumnos como a la organización.

Los autores identificaron, además, los nueve factores que habían sido más estudiados en la década de los 90's. Estos factores son clasificados como variables de los individuos (locus de control, autoeficacia), de motivación (actitud hacia la carrera/trabajo, compromiso con la organización, la decisión/reacción a la formación, las intervenciones posformación) y ambientales (apoyos en la organización, cultura de aprendizaje continuo, las restricciones de tarea).

La siguiente tabla resume las conclusiones de los estudios:

		Motivación Preformación	Aprendizaje	Rendimiento de Formación	Resultados de transferencia
VARIABLES INDIVIDUALES	Locus de control	nt	nt	+ (1)	+ (1)
	Autoeficacia	+ (2)	NS (1)	+ (3)	+ (6) /NS (3)
VARIABLES DE MOTIVACIÓN	Actitudes laborales	+ (4) /NS (4)	nt	nt	nt
	Compromiso con la Organización	+ (1)	nt	nt	+ (1) / NS (2)
	Decisión/Reacción a la Formación	+ (2)	+ / NS (1)	+ / NS (1)	+ (3) / NS (1)
	Intervenciones Postformación	-(1) /NS (1)	nt	nt	NS (1)
VARIABLES DEL CONTEXTO	Apoyo de la Organización	+ (1) / - (2) / NS (1)	NS (1)	nt	+ (10) / - (2) / NS (5)
	Cultura de Aprendizaje	nt	nt	nt	NS (1)
	Restricciones de tareas	- (1) / NS (1)	nt	nt	NS (1)
VARIABLES DEPENDIENTES	Aprendizaje	+ (1) / NS (1)			
	Rendimiento	+ (1) / NS (1)	nt		
	Transferencia	+ (3)	+ (3) / NS (2)	+ (2) / NS (1)	

Notas:

+ = significativa y positiva relación entre las dos variables

- = significativa pero negativa relación entre las dos variables

NS = no significativa relación entre las dos variables

nt = no testada

^a La intervención postformación afecta al aprendizaje posterior. Los números entre paréntesis son el total de relaciones que se han evaluado y revisado en estudios empíricos.

Tabla 2.2 Significación de variables relacionadas con la Transferencia. Fuente: Cheng & Ho (1998).

Para nuestro análisis hemos clasificado las variables siguiendo la estructura clásica propuesta por Baldwin y Ford (1988) en características individuales, diseño de la formación y entorno laboral. La siguiente tabla recoge las variables revisadas:

Características Individuales	Diseño de la Formación	Entorno Laboral
Capacidad Cognitiva	Análisis de Necesidades	Vínculo estratégico
Autoeficacia	Objetivos de Aprendizaje	Clima de transferencia
Motivación	Validez de contenido	Carga de trabajo
Utilidad percibida	Estrategias y métodos instruccionales	Apoyo
VARIABLES DE CARRERA/TRABAJO	Estrategias de autogestión	Oportunidad de aplicar
Locus de control		Rendición de cuentas

Tabla 2.3 Clasificación de variables revisadas.

2.3.1 Características individuales del alumnado

El primer grupo de variables que revisaremos, como hemos dicho, serán aquellas relativas a las características individuales del alumnado. Nos referimos a aquellas características o capacidades propias de los individuos que participan en la formación. Concretamente se analizarán seis variables: la capacidad cognitiva del alumno, la autoeficacia, la motivación, la utilidad percibida de la formación por parte del alumnado, las variables de la carrera como, por ejemplo, la planificación de ésta y, finalmente, el locus de control.

Capacidad cognitiva

Una de las primeras variables asociadas a la formación y el aprendizaje es la capacidad cognitiva (Baldwin & Ford, 1988) a la que se atribuyó el 16% de la responsabilidad en la eficacia de la formación (I. Robertson & Downs, 1979). Investigaciones que vinculan la inteligencia o, más precisamente, la capacidad cognitiva general a la formación y el aprendizaje han proporcionado resultados fuertes y robustos (Ree & Earles, 1991).

En cuanto a la transferencia, Colquitt, LePine y Noe (2000) realizaron un meta-análisis de 20 años de investigación en formación y una de sus conclusiones fue la correlación existente entre capacidad cognitiva y transferencia. Por último Clark y Voogel (1985) concluían que la

transferencia a largo plazo es mejor en alumnos con mayores puntuaciones en capacidades generales.

Autoeficacia

La autoeficacia percibida se define como el conjunto de los juicios que cada individuo hace sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado (Bandura, 1986).

En una situación de formación, los alumnos es más probable que pongan en práctica el contenido de la formación en su trabajo cuando poseen una fuerte creencia en que pueden controlar los resultados.

Los efectos de la autoeficacia sobre la transferencia han sido extensamente estudiados y diversas investigaciones han encontrado una fuerte relación entre la autoeficacia antes de la formación y el dominio de los contenidos de la formación al final de la misma (Gist et al., 1991; Gist, Schwoerer, & Rosen, 1989; Harrison, Rainer, Hochwarter, & Thompson, 1997; Holladay & Quiñones, 2003; Mathieu, Martineau, & Tannenbaum, 1993; Tannenbaum et al., 1991). Asimismo diferentes investigaciones han puesto de manifiesto una fuerte relación de la autoeficacia con los resultados de transferencia; tanto en la generalización como en el mantenimiento de la misma (Chiaburu & Marinova, 2005; Ford et al., 1998; Gaudine & Saks, 2004; Gist et al., 1989; Latham & Frayne, 1989; Mathieu et al., 1992; Saks, 1995; Stevens & Gist, 1997; Tannenbaum et al., 1991).

Además, a través de diversas investigaciones en que se han diseñado intervenciones para aumentar la autoeficacia de los alumnos, se ha demostrado que esta característica es influenciable y puede ser incrementada (Gist et al., 1989; 1991; Morin & Latham, 2000; Stevens & Gist, 1997).

Motivación

La motivación para la formación hace referencia a la intensidad y la perseverancia de los esfuerzos que los aprendices aplican en actividades de mejora antes, durante, y después de la formación (Tannenbaum & Yukl, 1992).

La motivación para la transferencia se define como el deseo de los alumnos para utilizar en el trabajo los conocimientos y las habilidades aprendidas en la formación (Noe, 1986).

La motivación es uno de los factores relacionados con la transferencia del aprendizaje más analizados, llegando a constituir un campo de estudio con identidad propia bastante extenso y que ha dado lugar a amplias revisiones de literatura como la de Colquitt y otros (2000) o Gegenfurtner y otros (2009).

Colquitt, LePine y Noe (2000) revisaron un total de 106 artículos concluyendo que el trabajo empírico sobre la motivación de la formación se ha caracterizado por dos enfoques. El primero ha sido un modelo global de cómo las características individuales y situacionales influyen en la motivación de formación y aprendizaje (Fecteau et al., 1995; Mathieu et al., 1992; Noe & Schmitt, 1986). El otro enfoque ha consistido en especificar los predictores de la motivación de formación y examinar sus relaciones con el aprendizaje (Baldwin et al., 1991; Martocchio & Webster, 1992).

A continuación reproducimos el modelo de relación entre las variables relacionadas con la motivación.

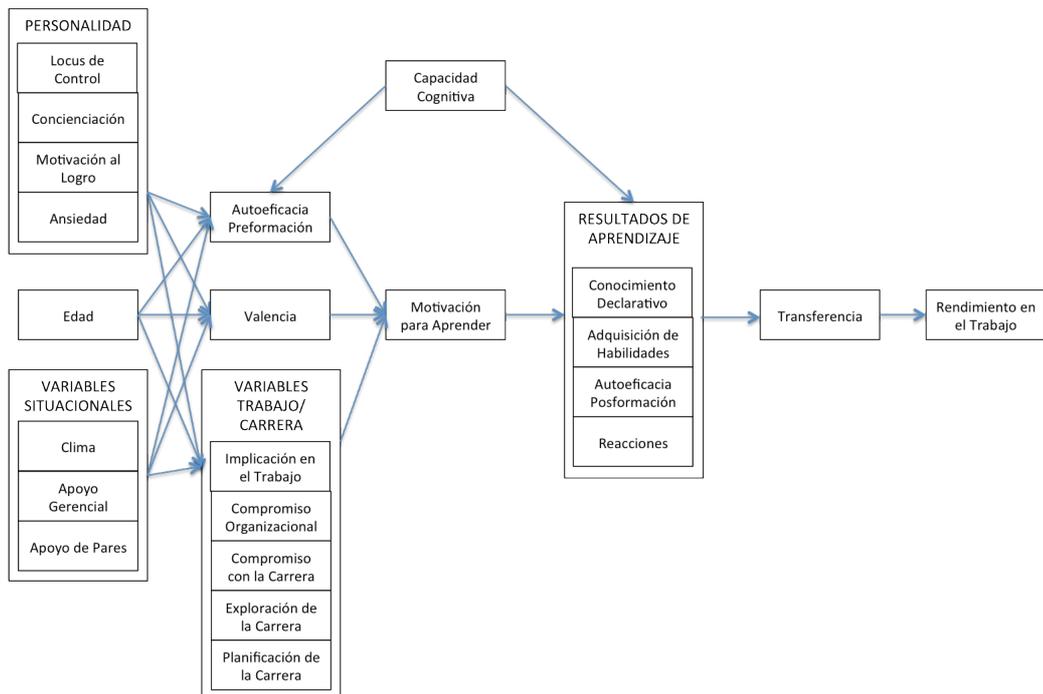


Ilustración 2.20 Modelo integrador de la motivación en formación. Fuente: Colquitt et al. (2000).

En 2009, Gegenfurtner y otros llevaron a cabo un análisis de 31 artículos específicos sobre motivación y transferencia. Los autores, como resultado de dicho análisis, propusieron un modelo integrador que se muestra en la siguiente figura y, al igual que en trabajos anteriores (Baldwin & Ford, 1988), adopta un sistema de clasificación en las categorías individual, organizacional y de capacitación relacionada con los factores antes, durante y después del entrenamiento.

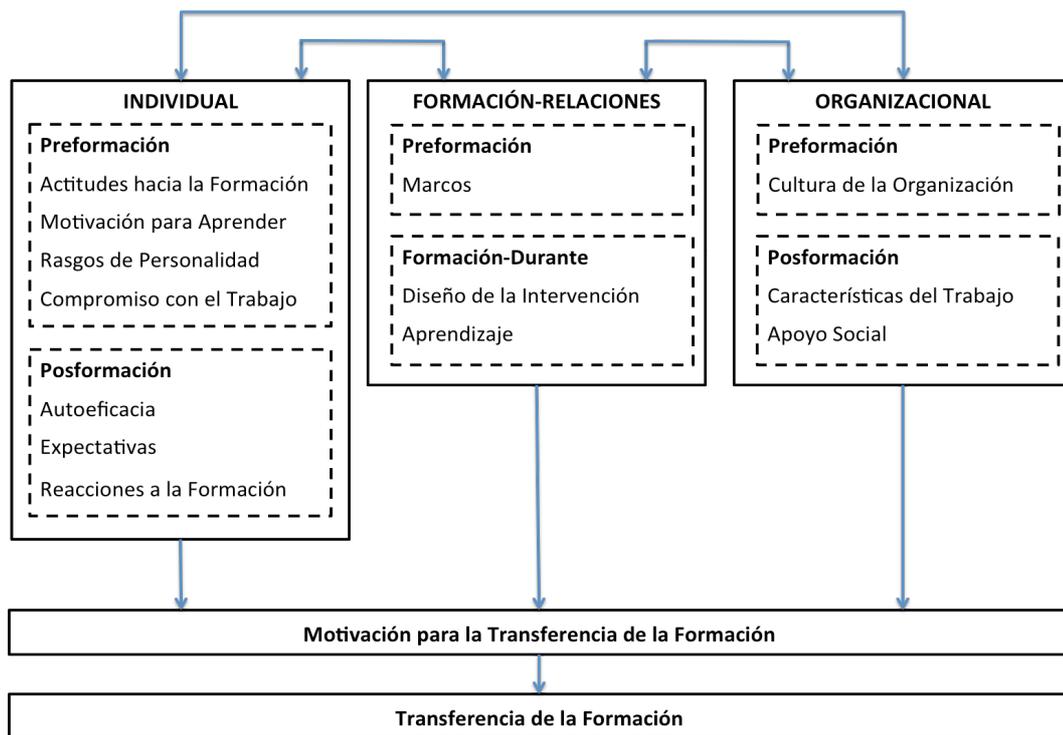


Ilustración 2.21 Modelo integral de motivación para la transferencia. Fuente: Gegenfurtner (2009).

Como resultado del análisis realizado, los autores (Gegenfurtner et al., 2009) enuncian 6 conclusiones ampliamente respaldadas por las investigaciones llevadas a cabo:

- 1. Incluso antes de asistir al programa de formación, los participantes pueden estar motivados o no para la transferencia de lo que van a aprender en el trabajo, dependiendo de las actitudes y características individuales antes de la formación. La investigación ha encontrado reiteradamente evidencia de que la motivación para aprender antes de la formación predice la motivación posformación para la transferencia (B. S. Bell & Ford, 2007; Chiaburu & Lindsay, 2007; Kontoghiorghes, 2004; Kuchinke, 2000; Machin & Fogarty, 1997; 2004; Naquin & Holton, 2002; Noe & Wilk, 1993; Rowold, 2007; Seyler, Holton, Bates, Burnett, & Carvalho, 1998; Tai, 2006;

Warr, Allan, & Birdi, 1999). Empíricamente, las actitudes hacia la carrera y el trabajo se ha demostrado que afectan a la motivación preformación. Los alumnos que tenían una buena planificación de carrera así como uno alto nivel de participación en trabajo tenían mayor probabilidad de estar más motivados para aprender (Mathieu et al., 1992).

- 2. La manera de presentar un programa de formación determina la medida en que un alumno está motivado para la transferencia del aprendizaje al puesto de trabajo. Se ha encontrado que influyen en la disposición de los alumnos: (a) decidir sobre el estado de la formación (obligatoria o voluntaria), (b) proporcionar información realista antes de la formación, y (C) ofrecer a los alumnos la oportunidad de hacer aportaciones al programa (Holton et al., 2000; Russ-Eft, 2002). Asimismo se ha comprobado que la exigencia de resultados en la formación produce una motivación más alta de transferencia que la formación voluntaria (Baldwin et al., 1991).
- 3. Antes incluso de que el programa de entrenamiento haya comenzado, el contexto normativo de la organización ya actúa para promover o impedir el desarrollo de la motivación para transferir. La motivación es alta cuando la organización espera que los alumnos utilicen la formación en el lugar de trabajo (Baldwin et al., 1991; Kontoghiorghes, 2002).
- 4. Mientras se estudia en el programa de formación, la motivación para la transferencia de los alumnos está determinada por factores relacionados con la enseñanza, sus condiciones y consecuencias emergentes durante el entrenamiento.

- 5. De vuelta al trabajo, los factores individuales en respuesta al programa de capacitación determinan si los alumnos se sienten motivados, y cómo, para iniciar y ejecutar la transferencia de las acciones. La aplicación de la formación en el trabajo ha utilizado frecuentemente la teoría social cognitiva (Bandura, 1991). Las creencias de eficacia se encuentran ampliamente respaldadas por la investigación para predecir la motivación de transferencia de los alumnos (Axtell, Maitlis, & Yearta, 1997; Bates & Holton, 2004; B. S. Bell & Ford, 2007; Chiaburu & Lindsay, 2007; Devos, Dumay, Bonami, Bates, & Holton, 2007; E A Ruona, Leimbach, F Holton, & Bates, 2002; Kirwan & Birchall, 2006; Machin & Fogarty, 1997; 2003; 2004; Noe & Wilk, 1993; Seyler et al., 1998; R. Smith, Jayasuriya, Caputi, & Hammer, 2008; Tai, 2006; Warr et al., 1999).
- 6. Después de la formación, las percepciones formadas del entorno laboral facilitan o inhiben la motivación para transferir el aprendizaje en el trabajo. Las principales características del trabajo que facilitan o inhiben la transferencia son la autonomía, la carga de trabajo y las limitaciones de oportunidad para utilizar lo aprendido (Holton et al., 2000; Russ-Eft, 2002).

Las principales variables relacionadas con la motivación son 4 (Cheng & Ho, 2001): las actitudes hacia la carrera y el trabajo, el compromiso con la organización, la decisión y la reacción para formarse, y las intervenciones tras la formación.

Las actitudes hacia la carrera y el trabajo hacen referencia al estado cognitivo de la identificación psicológica con su carrera y trabajo en general. El compromiso con la organización es definida por Porter y otros (1974) como "la fuerza de identificación de un individuo y su participación en una organización particular" (p. 604).

Utilidad percibida

La utilidad percibida aumentará si los alumnos consideran que las nuevas destrezas obtenidas a través de la formación mejorarán su rendimiento (E A Ruona et al., 2002; Warr & Bunce, 1995; Yelon, Sheppard, Sleight, & Ford, 2004). También aumenta la utilidad percibida cuando la formación responde a las necesidades identificadas por los alumnos y tal como puso de manifiesto Lim y Morris (2006). En estos casos, esa percepción de los alumnos afecta significativamente a la transferencia. Baumgartel y otros (1984) mostraban que quienes confiaban en la utilidad de la formación o en el valor de los resultados tenían más probabilidades de aplicar las destrezas que aprendieron en la formación. Por otra parte, Axtell y otros (1997) llegaron a la conclusión de que los alumnos que percibían la formación como relevante tenían mayor nivel de transferencia.

En conclusión, para que la transferencia sea máxima, los alumnos deben percibir que los nuevos conocimientos y destrezas mejorarán algún aspecto relevante de su rendimiento en el trabajo (Baldwin & Ford, 1988; C. S. Clark et al., 1993). Este elemento resulta interesante de cara a la intervención, ya que a menudo la utilidad no llega a percibirse a causa de una formación excesivamente centrada en los conocimientos y poco orientada a la adquisición de competencias. En nuestra investigación nos basaremos en este concepto a fin de incrementar la utilidad percibida por parte de los sujetos.

Variables de carrera/trabajo

La planificación de carrera se relaciona con el interés de los empleados para crear y actualizar planes específicos que les permitan conseguir sus objetivos profesionales. La exploración de carrera hace referencia a la auto-evaluación de las fortalezas y debilidades de las capacidades,

valores profesionales, intereses, metas y planes, así como la búsqueda de información relacionada con el trabajo.

Desde que en 1986 Noe propusiera que se investigara el poder explicativo de la planificación y la exploración de la carrera en la motivación para la transferencia de la formación se han llevado a cabo diversos estudios cuyas conclusiones no son en absoluto determinantes. Varios de estos estudios encontraron una relación positiva entre el compromiso con la organización y la motivación para la transferencia (Seyler et al., 1998). Sin embargo otros estudios no pusieron de manifiesto dicha relación positiva (Facteau et al., 1995).

Locus de control.

El locus del control fue definido por Rotter (1966) como una esperanza generalizada en que los resultados organizacionales en términos de recompensas y refuerzos en la vida son controlados por las acciones propias de una persona individual (interno) o por otras fuerzas (externo).

Entre las variables de personalidad, la influencia del locus del control y cómo afectaba al proceso de transferencia se estudió en diversas investigaciones (Baumgartel et al., 1984; Noe & Schmitt, 1986).

Así Baumgartel y otros (1984) encontraron que quienes disponían de locus de control interno más alto era más probable que aplicasen los nuevos conocimientos adquiridos en la formación. Y Colquitt y otros (2000) descubrieron que aquellos con uno locus interno estaban más motivados para aprender.

En cuanto a la relación directa con la transferencia, Tziner, Haccoun y Kadish (1991) pusieron de manifiesto que los alumnos con un locus interno presentaban más alto nivel de transferencia si participaban en una intervención de transferencia tras la formación.

2.3.2 Diseño e impartición de la formación.

Después de revisar las variables relativas a las características individuales del alumnado, en este apartado vamos a analizar aquellas vinculadas al diseño e impartición de la formación. Son variables relativas a la propia acción formativa, vinculadas a la concepción de la formación o a su desarrollo posterior. Las cinco variables que se presentan a continuación son el análisis de necesidades formativas, los objetivos de aprendizaje, la validez de contenido y, finalmente, las estrategias y métodos instruccionales empleados durante el aprendizaje.

Análisis de Necesidades

La realización del análisis de necesidades supone un paso crucial para lograr una formación eficaz, y puede influir, de manera sustancial, en el resultado final de los programas de formación. Una evaluación sistemática de las necesidades es un primer paso fundamental para el diseño de formación y desarrollo, y puede influir significativamente en la eficacia general de los programas de formación (Sleezer, 1993).

Se estima que gran parte de los problemas de rendimiento en formación provienen de causas relacionadas con especificaciones de resultados poco claras (Rummler & Brache, 2012). La formación está orientada a cubrir conocimientos, destrezas o déficits de capacidades. Por ello un análisis de necesidades puede ser útil para determinar si la transferencia de entrenamiento es relevante.

No obstante existe una carencia importante de soporte empírico que vincula el uso del análisis de necesidades con los resultados de transferencia (L. A. Burke & Hutchins, 2007). Uno de los pocos análisis existentes es el que llevaron a cabo Arthur y otros (2003) que desarrollaron un meta-análisis sobre 397 estudios con intención de establecer la relación entre el diseño de la formación y la eficacia de ésta en las organizaciones. El resultado fue que sólo un 6% de

organizaciones informaron del uso de un análisis de necesidades y que a los autores no les fue posible identificar un patrón claro de los resultados.

Algunos autores sugieren implicar a los agentes participantes en la formación (alumnos, formadores, directivos...) para identificar específicamente los obstáculos a la transferencia (Brinkerhoff & Montesino, 1995; Broad, 2005; Broad & Newstrom, 1992; C. S. Clark et al., 1993; Wick et al., 2010).

Objetivos de Aprendizaje

Explicitar adecuadamente los objetivos de aprendizaje y de transferencia puede influir para que los alumnos conozcan qué se espera de ellos en la formación y en el trabajo como un criterio de evaluación aceptable. Son varias las investigaciones que han apoyado esta afirmación. Así lo corroboraron Richman-Hirsch (2001) mediante un estudio con 267 empleados de universidad a los que se les facilitó un curso sobre servicio al cliente ofrecido por la oficina de recursos humanos de la propia universidad.

También Wexley y Baldwin (1986) llevaron a cabo un estudio con 256 estudiantes, de una universidad del Medio Oeste de Estados Unidos, que participaron en un taller de gestión del tiempo, llegando a conclusiones similares respecto al incremento de la transferencia a raíz de la adecuada utilización de los objetivos. Otros autores citados por Burke y Hutchins (2007) como Locke y otros (1981) o Taylor y otros (2005) también han puesto de manifiesto el hecho de que los objetivos específicos pueden estimular hacia un mayor rendimiento porque dirigen la atención, movilizan el esfuerzo, y apoyan la perseverancia en una tarea.

La definición de objetivos puede ayudar a los individuos a regular su comportamiento dirigiendo la atención y la acción, movilizándolo el gasto de energía o prolongando el esfuerzo en

el tiempo y motivando a la persona para que desarrolle las estrategias relevantes para el logro de objetivos (T. Brown, 2005a).

Lee y Pucel (1998) en el marco de un Programa de Liderazgo Empresarial dentro de una gran refinería de petróleo y la empresa química en Corea, desarrollaron un estudio que reveló que, ya sea como supervisores o como alumnos, si estos perciben que un objetivo de formación es más importante, también perciben una mayor transferencia de la formación en relación al objetivo.

Y, por último, citaremos un estudio de Kontoghiorghes (2001) que estableció que el desarrollo de objetivos de aprendizaje correlacionaba significativamente con la transferencia de la formación.

En consecuencia, esta variable, que puede ser influenciada desde el ámbito docente y desde el ámbito gestor resultará apropiada para incluirla como elemento de intervención en nuestra investigación.

Validez del Contenido

Clark y Voogel (1985), entre otros, han puesto de manifiesto la importancia del contenido en los procesos de diseño instructivo. Concretamente Holton y otros (2000), tal como se ha expuesto anteriormente, han considerado dicho factor como uno de los 16 elementos de su inventario de transferencia de aprendizaje (LTSI), vinculándolo de esta manera a la transferencia de la formación.

En cuanto a estudios empíricos podemos citar a Lim y Morris (2006) que en un estudio más general relacionaron la validez del contenido con la transferencia o Rodríguez y Gregory (2005) que en un estudio de carácter cualitativo con empleados de comedor de la Universidad de Michigan comprobó la importancia de la relevancia del contenido. Por último, citaremos el

estudio que llevó a cabo Axtell y otros (1997) en una investigación en la que sometió a un grupo de técnicos de una organización multinacional a un programa de formación, descubriendo que la validez de contenido de la formación fue altamente correlacionada con la transferencia inmediata un mes tras la formación.

Estrategias y Métodos Instruccionales

En este apartado se presenta una serie de estrategias y métodos instruccionales. Éstas hacen referencia a actuaciones llevadas a cabo durante la formación (Broad & Newstrom, 1992). Se exponen a continuación referencias relativas a 6 de estas estrategias y métodos instruccionales que han sido consideradas como relevantes por varios autores (L. A. Burke & Hutchins, 2007; Russ-Eft, 2002).

- Organizadores previos: son materiales presentados en el inicio de la formación que proporcionan un marco para la misma. Una situación en la que los alumnos puedan crear su propia organización del material, puede conducir a una mejor transferencia (di Vesta & Peverly, 1984).
- Descubrimiento guiado: permite a los alumnos explorar y experimentar con la tarea de inferir y aprender los conceptos, reglas y estrategias. Estas ideas pueden relacionarse con el concepto de formación auténtica y el aprendizaje situado. Las primeras investigaciones indican que el aprendizaje por descubrimiento llevó a una mayor transferencia, particularmente para tareas complejas (Russ-Eft, 2002).
- Práctica: Ciertos estudios empíricos encontraron que las estrategias de práctica conductuales durante la formación muestran una alta correlación con la transferencia (L. A. Burke & Hutchins, 2007).
- Aprendizaje activo: supone involucrar a los alumnos a través de actividades intencionadamente formuladas. Existen muchos estudios que avalan este tipo de

estrategia para la mejora del aprendizaje (Middendorf & Kalish, 1996; Silberman & Auerbach, 2006). Desafortunadamente no existen estudios que la relacionen con resultados de transferencia (L. A. Burke & Hutchins, 2007).

- Sobreaprendizaje: se refiere a llevar la formación y la práctica más allá de un criterio de rendimiento establecido. Driskell y otros (1992) en un estudio meta-analítico, encontraron que el sobreaprendizaje es un método eficaz para mejorar la retención de conocimientos y de habilidades. El sobreaprendizaje trabaja creando respuestas automáticas que ahorran los recursos cognitivos con el propósito de que la capacidad cognitiva puede dedicarse a solucionar otras tareas nuevas o más complicadas.
- Aprendizaje basado en el error: Una estrategia instructiva que ha sido estudiada para promover la transferencia es el uso de ejemplos basados en el error, o compartir lo que puede ocurrir si los alumnos no usan las destrezas que se enseñan en la formación (Ivancic & Hesketh, 2000; Smith-Jentsch, Jentsch, Payne, & Salas, 1996).

A pesar de que las estrategias y métodos instruccionales, como hemos visto, tienen una influencia clara sobre el proceso de aprendizaje y por ende sobre la transferencia, esta variable presenta una dificultad para ser influenciada desde el ámbito de la gestión a corto plazo. Ha de considerarse que en el contexto de la formación en que nos movemos, el profesorado ejerce esta función de manera ocasional y ello quiere decir que posee grandes limitaciones en cuanto a capacidades docentes. En este sentido, la intervención desde la gestión de la formación se ve muy limitada no siendo fácil influenciar las estrategias y métodos instruccionales. A pesar de ello, en nuestra investigación hemos introducido algunas orientaciones al profesorado cuyos resultados, como comprobaremos más adelante, resultan de gran interés.

Estrategias de Autogestión

Las estrategias de autogestión se dirigen a proporcionar a los alumnos habilidades necesarias para ayudarles a transferir con éxito. Algunos recursos han mostrado relación tanto conceptual como empírica con la transferencia de la formación:

- Establecimiento de objetivos desafiantes (T. C. Brown, 2005b; Locke et al., 1981; Richman-Hirsch, 2001; Wexley & Baldwin, 1986).
- Uso de planes de acción (Foxon, 1997; Sullivan & Broad, 2001; Wick et al., 2010).
- Participación en actividades autogestionadas (Gist, Bavetta, & Stevens, 1990; Latham & Frayne, 1989).

Las estrategias de autogestión y particularmente el establecimiento de objetivos y el uso de planes de acción, como se comprobará más adelante, constituyen elementos esenciales de nuestro estudio y en relación a los resultados son también estrategias fundamentales de inducción de la transferencia. No nos detendremos en este momento a describir estas estrategias ya que más adelante se desarrollan ampliamente.

2.3.3 Influencias del Entorno Laboral.

En este epígrafe revisaremos las principales variables relativas al entorno laboral que han demostrado un grado de influencia significativo sobre la transferencia de la formación. Hace referencia, este grupo de variables, a aquellos factores que están relacionados con el contexto en que se produce la actividad formativa y en que ha de producirse el proceso de transferencia. Concretamente se han seleccionado seis variables: el vínculo estratégico de la formación con la organización en que se desarrolla, el clima de transferencia, la carga de trabajo del alumnado,

el apoyo que éste recibe durante el proceso tanto de su superior como de sus iguales, la oportunidad de aplicar lo aprendido y, por último, la rendición de cuentas.

Vínculo Estratégico

Dado que las acciones de formación no existen descontextualizadas, sino que son fruto de una política de recursos humanos en las organizaciones que, a su vez, ha de hallarse alineada con objetivos y estrategias del negocio, es razonable que la transferencia de la formación pueda verse favorecida en la medida que ésta esté alineada con dichos objetivos y estrategias de negocio (Wick et al., 2010).

Así lo demostraron Lim y Johnson (2002) cuando pusieron de manifiesto que un grupo de alumnos percibió una mayor transferencia cuando los resultados de aprendizaje se ajustaban a los objetivos de la empresa.

En un estudio de casos llevado a cabo por Watad y Ospina (1999) también se reveló que la alineación de las decisiones del trabajo cotidiano con la estrategia de la organización conllevó una mejora para la eficacia y el aprendizaje.

Por último, Montesino (2002) descubrió que un grupo de alumnos que se informó sobre la dirección estratégica de la organización obtuvo un mayor nivel de formación.

Clima de Transferencia

Existe cierto acuerdo en que el clima organizacional puede ser conceptualizado como percepciones individuales sobre las características del contexto organizacional (Schneider, 1990). Este enfoque fue tomado por Rouiller y Goldstein (1993) al definir el clima de

transferencia como las situaciones y consecuencias que inhiben o facilitan la transferencia de lo aprendido en la formación al puesto de trabajo.

Obviamente los modelos de transferencia sistémicos consideran, más allá de la intervención formativa de aula, todos estos factores que influyen sobre ella (E A Ruona et al., 2002; Kontoghiorghes, 2002; Russ-Eft, 2002). Estos elementos han mostrado su influencia en la transferencia de la formación a través de diversas investigaciones (Colquitt et al., 2000; Kontoghiorghes, 2001; Lim & Morris, 2006; Mathieu et al., 1992; Richman-Hirsch, 2001; Tracey et al., 1995).

El clima de transferencia también ayudó a explicar la relación entre la cultura de aprendizaje organizativa y la innovación percibida (Bates & Khasawneh, 2005), indicando que el clima influye en las otras dimensiones del aprendizaje aparte de los programas de formación.

Carga de Trabajo

El tiempo y la energía son necesarios para facilitar el aprendizaje y la transferencia, de forma que la carga de trabajo individual puede contribuir o dificultar el aprendizaje y la transferencia. Generalmente, la presión de carga de trabajo es la influencia de la cantidad de trabajo, expectativas de alto rendimiento en menos período de tiempo, o simplemente más trabajo por unidad de tiempo dada. El concepto puede ser interpretado de dos maneras: la carga de trabajo excesiva y la falta de tiempo.

En una encuesta, Brown (2005a) puso de manifiesto que la carga de trabajo y la motivación para el aprendizaje son los factores más determinantes para el tiempo total invertido en cursos de e-learning. También Decker y Nathan (1985) identificaron la carga de trabajo de la persona como un factor importante que influye en el éxito de la formación.

Porras (1982) encontró una correlación negativa entre el uso de habilidades en el trabajo y los factores de sobrecarga y estrés generado en el trabajo.

La carga de trabajo está estrechamente relacionada con la falta de tiempo de los alumnos para dedicar esfuerzos a la transferencia de la formación. En nuestra investigación este elemento constituye una constante entre los obstáculos que impiden la transferencia para todos los sujetos y muy particularmente para aquellos que no logran transferir.

Apoyo

La variable “apoyo” hace referencia a la disponibilidad de recursos intelectuales, financieros o de infraestructura alineados con los objetivos de la formación. El cumplimiento de dichos objetivos requiere la disponibilidad de dichos recursos, tanto durante como después de la formación.

Lewis (1996) considera que los programas de capacitación que producen resultados tangibles de desempeño y rendimiento satisfactorio son aquellos cuyas organizaciones invierten los recursos necesarios. Awoniyi y otros (2002) confirmaron, tras un análisis de los estudios más recientes sobre los factores del sistema de trabajo, que la disponibilidad de recursos suficientes suponía un importante apoyo a la transferencia.

Bajo este epígrafe hemos desarrollado el apoyo que el alumno recibe tanto de sus superiores jerárquicos como de sus compañeros o iguales. Dicho apoyo resulta un factor determinante para explicar la relación entre el ambiente de trabajo y la transferencia (Clarke, 2002). En este apartado examinaremos el papel de los superiores o supervisores de manera separada del de los compañeros o iguales, ya que cada uno aporta una influencia distinta sobre la transferencia.

Apoyo del Superior jerárquico.

La influencia del papel de los supervisores en la transferencia ha sido ampliamente apoyada por diversos estudios empíricos (Brinkerhoff & Montesino, 1995; Broad & Newstrom, 1992; Clarke, 2002).

Lim y Johnson (2002) concluyeron que la participación del supervisor en la formación y el feedback de aquél eran las formas de apoyo que más influían en la transferencia del aprendizaje según la opinión de los alumnos.

De hecho, el apoyo de los superiores puede ocurrir no sólo durante o tras la formación sino también antes de la formación, en forma de estímulo para asistir, como pusieron de manifiesto, por ejemplo Wexley y Baldwin (1986). El apoyo de Supervisión también afecta positivamente a la actitud del alumno hacia la formación que, a su vez, tiene un efecto directo sobre la transferencia efectiva de la formación (Huczynski & Lewis, 1980).

Cuando los alumnos saben que sus superiores apoyan la aplicación de los conocimientos y las habilidades recién adquiridas, están más predispuestos a transferir las nuevas competencias (Bates, Holton, Seyler, & Carvalho, 2000; Brinkerhoff & Montesino, 1995).

Los comportamientos alentadores de los superiores como hablar de los nuevos aprendizajes, participar en la formación, proveer estímulo y ayudar a los alumnos en el uso de sus nuevos conocimientos y destrezas, tienen una relación directa con el incremento de la transferencia (Foxon, 1997; Smith-Jentsch, Salas, & Brannick, 2001). La comunicación efectiva que incluye el establecimiento de metas y expectativas también ha sido identificada como un elemento con influencia sobre la transferencia (Awoniyi et al., 2002).

El superior puede apoyar al alumno de formas muy diversas: estimulando la utilización de las capacidades recién adquiridas, ayudando a identificar situaciones en las que se pueden utilizar

las habilidades, orientando en la aplicación adecuada de los nuevos aprendizajes, suministrando información, reforzando positivamente las nuevas mejoras..., todos las cuales facilitan la transferencia de la formación (Elangovan & Karakowsky, 1999).

Gumuseli y Ergin (2002) estudiaron el papel de los directivos en la transferencia de la formación. La investigación se realizó en Turquía con representantes de ventas y supervisores de los embotelladores de Coca-Cola. La investigación mostró no sólo una mayor transferencia sino incluso un incremento de la productividad y la eficacia.

Para ser agentes de transferencia efectivos, los superiores deben tener muy claro, antes de que comience la formación, como el aprendizaje y la aplicación de ese aprendizaje en el trabajo, influirán en el rendimiento (Bates, 2003).

El apoyo de los superiores, como han constatado entre otras las investigaciones citadas, supone una importante contribución a la transferencia de la formación. En nuestra investigación así lo hemos entendido y este aspecto ha sido especialmente estudiado. Sin embargo la problemática a la que nos enfrentamos no consiste en verificar que este apoyo es positivo sino en determinar qué clase de estrategias pueden contribuir a implicar al superior en el proceso de transferencia. En el estudio se han desplegado varias estrategias con tal finalidad con resultados diversos que serán objeto de atención a lo largo del presente estudio.

Apoyo de Pares.

El apoyo mutuo es el grado en que los empleados de una misma organización refuerzan y apoyan la aplicación de lo aprendido en el trabajo mediante la fijación de objetivos, la ayuda en situaciones de dificultad o la retroalimentación positiva. Diversos autores (C. S. Clark et al.,

1993; E A Ruona et al., 2002) han encontrado un efecto positivo del apoyo de los compañeros en la motivación de la transferencia.

La importancia del apoyo entre pares va más allá de las experiencias de formación formal. Por ejemplo McDiarmid (1998) concluyó que las enfermeras que trabajan en la atención directa al paciente en un hospital hacen uso de una variedad de recursos para cumplir con sus necesidades de aprendizaje inmediato, a pesar de que rara vez participan en experiencias de aprendizaje formales. Del mismo modo, en un estudio realizado en el sector de la hostelería, se observó la disponibilidad del equipo cuando era necesario para que los empleados pudieran aplicar la formación. Esto tuvo un impacto directo en la motivación hacia la formación y, en consecuencia, sobre su efectividad (Tracey & Cardenas, 1996).

Rouiller y Goldsein (1993) encontraron que el ambiente de trabajo, incluyendo el comportamiento de los colegas, fue un predictor muy fuerte de la transferencia de la formación de los alumnos en comparación con los resultados reales de aprendizaje después del programa de formación. En la misma línea, Holton y otros (1997) sugieren que los empleados perciben el clima de transferencia en términos de referentes organizativos, como supervisores o compañeros.

También cobra especial relevancia el apoyo entre pares en el contexto de las nuevas tendencias de organización de los equipos de trabajo. Por ejemplo Klink y otros (2001), establecen el foco en el apoyo entre pares, basado en el aumento del uso de los equipos autogestionados en las organizaciones, debido a una mayor influencia de los miembros del equipo sobre el comportamiento de los alumnos que el superior.

Por otra parte, Bates y otros (2000) también encontraron que el apoyo entre pares era un predictor significativo de la transferencia de la formación. El apoyo entre iguales también extiende su impacto más allá del espacio físico inmediato. Hawley y Barnard (2005) sugieren

que el apoyo de los compañeros es un factor importante, incluso a través de distancias geográficas.

Oportunidad de Aplicar

La investigación ha mostrado que la transferencia es limitada cuando los alumnos no disponen de oportunidades de usar un nuevo aprendizaje en su puesto de trabajo de una manera continuada (Brinkerhoff & Montesino, 1995; Gaudine & Saks, 2004; Lim & Morris, 2006). Así la oportunidad para aplicar lo aprendido se convierte en un elemento fundamental para la transferencia cuando existe y en el mayor obstáculo cuando no se dispone de ella (Clarke, 2002; Lim & Johnson, 2002).

Lim y Johnson (2002) demostraron que la posibilidad de utilizar el nuevo aprendizaje en el trabajo fue la razón principal para que la transferencia se produjese y, consecuentemente, la falta de oportunidad de aplicar fue también la principal razón de que la transferencia no se diera o se diera en niveles bajos. Para que la transferencia se produzca, es necesaria una estrecha relación entre el contenido de la formación y los roles de trabajo de los alumnos.

Un elemento directamente relacionado con la oportunidad de aplicar es el apoyo de la supervisión. Russ-Eft (2002) explica que el supervisor y el apoyo de los compañeros está relacionado con las oportunidades de aplicar las capacidades adquiridas en la formación. Por ejemplo Ford y otros (1992) descubrieron que los pilotos de las fuerzas aéreas disponían de diferentes oportunidades de llevar a cabo las tareas entrenadas y que estas diferencias estaban relacionadas con las actitudes supervisoras. Para suministrar las oportunidades, los supervisores deben considerar la introducción de modificaciones en el trabajo normal de sus subordinados para permitir que practiquen las nuevas destrezas aprendidas (Clarke, 2002; Gregoire, 1994). Ford y otros (1992) también se refieren a la transferencia de la formación, en la medida en que los alumnos se les da la oportunidad de realizar tareas de formación en el trabajo. Ellos

entienden el concepto en tres dimensiones: amplitud, nivel de actividad y el tipo de tareas realizadas. Su investigación condujo a la conclusión de que las oportunidades para aplicar están relacionadas con las actitudes de supervisión y apoyo del grupo de trabajo, junto con la auto-eficacia de la formación y la capacidad cognitiva.

Por último, queremos destacar la relación de la oportunidad de aplicar con la autonomía del trabajador en su puesto. Axtell y otros (1997) afirman que la libertad para crear oportunidades en la configuración del trabajo es fundamental para la aplicación de las habilidades formadas. Ellos relacionan la autonomía con la transferencia de más largo plazo. Así sostienen que quienes tienen más control sobre la forma en que trabajan pueden encontrar más oportunidades de utilizar las nuevas habilidades en comparación con las personas con menos autonomía en sus respectivos puestos de trabajo.

Rendición de Cuentas

La rendición de cuentas es el grado en que la organización o la dirección espera que los alumnos utilicen las capacidades objeto de formación en el trabajo haciéndoles responsables de ello (Brinkerhoff & Montesino, 1995; Kontoghiorghes, 2002). Esta variable ha sido poco estudiada.

Longenecker (2004) desarrolló un estudio para determinar cómo maximizar la transferencia del aprendizaje y llegó a la conclusión de que había tres claves imperativas para la transferencia: la primera era un aprendizaje orientado a la acción, la segunda la necesidad de la rendición de cuentas y la tercera la evaluación de los materiales y conceptos de la formación. En este sentido identificó diversas formas en que se puede llevar a cabo esta rendición de cuentas: realizar un informe, llevar a cabo una presentación para sus superiores o compañeros, incluir objetivos de desarrollo y planes en el proceso de evaluación.

Russ-Eft (2002) por su parte, determinó varios elementos como el feedback, la prevención de recaídas o el establecimiento de objetivos como factores influyentes en la transferencia. Uno de estos elementos ambientales eran las sanciones del supervisor, que podía aumentar la responsabilidad sobre la transferencia. No obstante, este autor apuntaba a la necesidad de seguir investigando las leyes de la interacción entre los distintos elementos.

La rendición de cuentas es uno de los factores de intervención que se han introducido en el presente estudio y que ha demostrado una importante aceptación por parte del alumnado y una gran influencia sobre la transferencia de la formación. Resulta, pues, un elemento relevante por la capacidad los gestores de intervención sobre él y por su potencial de utilización en los procesos de transferencia.

2.4 Elementos de Intervención.

Después de haber revisado los modelos teóricos más importantes en el ámbito de la transferencia de la formación y haber explicado las distintas variables que intervienen en los procesos de transferencia, abordamos en este último apartado del capítulo, la descripción y fundamentación de los elementos de intervención. Llamamos elementos de intervención a aquellas actuaciones llevadas a cabo por cualquiera de las personas que intervienen en la formación, ya sea directa o indirectamente, con la intención de incrementar la transferencia del aprendizaje al puesto de trabajo. Este apartado tiene una importancia singular para apoyar nuestra investigación ya que servirá de referencia para determinar qué factores de intervención se utilizarán en nuestro estudio.

La literatura es muy rica en el análisis de las variables que influyen sobre la transferencia de la formación al puesto de trabajo. Sin embargo se ha estudiado y escrito poco acerca de las intervenciones para mejorar la transferencia.

Como dicen Holton y Baldwin (2003), la investigación existente no está orientada, en su mayor parte, a la acción. La investigación se ha centrado en la identificación o descripción de los factores que pueden influir en la transferencia sin investigar cómo esos factores pueden ser modificados o gestionados para mejorarla.

La fijación de objetivos y la prevención de recaídas sí han sido estudiados desde esa orientación a la acción y suponen la excepción que confirma la regla. (Gist et al., 1990; 1991; Tziner et al., 1991; Werner, O Leary-Kelly, Baldwin, & Wexley, 1994).

Durante las dos últimas décadas, una serie de modelos teóricos han puesto de relieve la naturaleza de las interacciones entre los factores individuales y organizacionales y la transferencia de la formación (Baldwin & Ford, 1988; Holton, 1996; Rouiller & Goldstein,

1993). Estos modelos se han caracterizado por prestar poca atención a los antecedentes que influyen en el proceso de transferencia. Por lo tanto, poco se sabe acerca de cómo y en qué medida las organizaciones pueden influir en las características de la transferencia y cómo la intención de transferir promueve el éxito de transferencia (Wick et al., 2010).

De hecho, se crea una desconexión entre los investigadores y los consumidores de esa investigación (Elwood F Holton & Baldwin, 2003). Broad y Newstrom (1992) escribieron el libro *“Cómo aplicar el aprendizaje al puesto de trabajo”* que supuso un referente en el enfoque que se había venido dando a la transferencia. Ellos identificaron tres momentos de intervención: antes, durante y después de la formación. Además identificaron los tres principales actores del proceso: alumno, formador y supervisor.

Otros autores (Zenger, Folkman, & Sherwin, 2005) denominan a esos tres mismos periodos Fase I, Fase II y Fase III pues de este modo no se induce a considerar el periodo de formación exclusivamente limitado a las clases presenciales o virtuales y se promueve el concepto de la formación como proceso en el que el antes y el después (fase I y fase III) también forman parte de la formación.

Tal como afirma Swanson (2003), los aspectos más críticos de la transferencia se dan en la fase de análisis y lo más importante que hay que saber acerca de los resultados de la transferencia se aprende en la fase de evaluación.

Dado que nuestra investigación se basa, precisamente en la intervención, y que dicha intervención se produce fundamentalmente “antes” y “después” de la formación es por lo que, para la revisión adoptaremos este mismo esquema de los tres momentos a fin de analizar las principales referencias en la investigación de la transferencia del aprendizaje al puesto de trabajo.

2.4.1 Intervenciones en la Fase I o “Antes”

Entendemos por intervenciones en la Fase I aquellas que se producen en el periodo anterior a las clases presenciales o virtuales; es decir antes de que se produzca el evento formativo formalizado.

Diversos autores (Wick et al., 2010; Zenger et al., 2005) incluyen en esta fase cualquier actividad que el alumno lleva a cabo, antes de la experiencia de aprendizaje formal o estructurada, con la intención de acelerar y enriquecer el aprendizaje: lecturas, ejercicios, cuestionarios, etc.

Sin embargo, la Fase I va mucho más allá de esta descripción limitada a la actividad del alumno ya que contempla una serie de ámbitos relacionados con la planificación y diseño que extraídos de varios autores (Broad & Newstrom, 1992; Elwood F Holton & Baldwin, 2003; Wick et al., 2010) analizamos a continuación.

Alineación Estratégica

La alineación estratégica hace referencia a la medida en que la formación da respuesta a problemas, situaciones u oportunidades coincidentes con las prioridades fijadas en la estrategia de la Organización. Esta alineación estratégica es fundamental para que los alumnos dediquen tiempo y esfuerzo al programa de formación. Tal como afirman Wick y otros (2010), si los participantes perciben que el programa cuenta con un apoyo de la dirección fuerte, recibirá un mayor esfuerzo y atención. Si los directivos se muestran indiferentes o escépticos sobre el valor de la formación, los participantes tenderán a utilizar la mínima cantidad posible de esfuerzo.

La alineación estratégica, sin embargo, no afecta sólo a los alumnos sino a los propios directivos. Bersin (2008) encontró que los jefes están más dispuestos a que sus trabajadores asistan a programas de formación, y son más partidarios de la transferencia del aprendizaje,

cuando perciben una fuerte alineación entre las necesidades de la empresa y el plan de formación.

Jefferson y otros (2009) ponían de manifiesto que los participantes detectan si los programas cuentan con el apoyo incondicional de los líderes de la organización y que, por tanto, las semillas del éxito o fracaso se siembran antes de que el programa se ponga en marcha. Estos autores indican que una de las medidas más efectivas es organizar un debate centrado y estructurado con sus subordinados directos en la fase I, antes de la instrucción formal.

Necesidades

El segundo elemento hace referencia a las necesidades de formación. Su importancia es capital porque si la formación no acomete objetivos realizables y asume retos imposibles, estará condenada al fracaso. No todos los problemas de rendimiento son susceptibles de acometer a través de la formación. Una de las razones más comunes de que la formación no obtenga resultados satisfactorios es que el problema que se aborde no sea resoluble por medio de este tipo de intervención (J. J. Phillips & Phillips, 2002)

Esta misma idea es expresada por Broad (2003) cuando afirma que las actividades de aprendizaje casi nunca son suficiente para apoyar el desarrollo de las habilidades y conocimientos. Casi siempre, otros factores de organización también están ausentes o son inadecuados; y las partes interesadas deben tomar medidas para asegurar que se proporcionan esos otros factores.

Rummler y Brache (2012) presentan un modelo útil de los factores organizativos que afectan al desempeño en el trabajo.

Factor	Responsable
1. Especificaciones de desempeño claras Estándares de rendimiento y productos	Gerente de los Trabajadores
2. Apoyo Necesario Procedimientos, tiempos, herramientas, información, reconocimiento de responsabilidad y similares	
3. Consecuencias apropiadas Significativa para el trabajador, oportuna	
4. Feedback útil Relevante, oportuno, específico	
5. Capacidad individual Física, mental, competencia emocional para el rendimiento	
6. Habilidades y conocimientos necesarios Basados en la experiencia o el aprendizaje	Gerente de los Trabajadores y Profesionales de la Formación

Ilustración 2.22 Factores que afectan al rendimiento. Fuente: Rummler (2012).

Como se observa, sólo el sexto elemento se relaciona con los profesionales de la formación, que son quienes analizan los requisitos de rendimiento, diseñan la actividad de aprendizaje y la evalúan. No se refiere, por tanto, al formador tradicional cuya actividad se limita al proceso de enseñanza-aprendizaje pero que no suele estar involucrado en el análisis de rendimiento.

Esta idea de la limitación de la formación para abordar ciertos problemas u objetivos es recurrente en la literatura y son varios los autores que la expresan de distintas maneras:

- A menudo, los problemas de rendimiento no se relacionan con el sexto factor, pero incluso cuando sí sea parte de la solución, nunca será toda la solución (Wick et al., 2010).
- La formación sólo puede abordar los problemas de rendimiento relacionados con la falta de habilidades o conocimientos (Stolovitch & Keeps, 2004)

- La formación es cara de diseñar y entregar, y debe ser la última, no la primera intervención que el profesional de recursos humanos y la organización deberían considerar con el fin de mejorar el desempeño del empleado (Broad & Newstrom, 1992).

En esta misma línea Danielson y Wiggenhorn (2003) relacionan también el objeto de las necesidades que la formación debe atender para facilitar la transferencia cuando afirman que las iniciativas de formación deben estar relacionadas con el rendimiento del negocio y no ofrecerse sólo porque la gente las solicita. Son muchos los procesos de análisis de necesidades basadas en las demandas de los trabajadores que obvian la importancia de que las necesidades se relacionen con los objetivos del negocio.

Objetivos

Los objetivos de las acciones formativas se configuran como la pieza angular de las actuaciones anteriores a la Fase II. El objetivo es el nexo de unión entre la estrategia de negocio y las competencias que han de adquirir los alumnos. Es el enlace entre la necesidad formativa y los comportamientos que han de manifestar los participantes en la formación.

La única manera de valorar si la formación ha sido efectiva es ponerse de acuerdo de antemano sobre los resultados que más importan y la definición del éxito (Wick et al., 2010). No es lo mismo expresar los resultados esperados en términos de aprendizaje y de conocimientos que en términos de resultados de rendimiento y de competencias.

Swartz (2002) confirmó las múltiples dimensiones del proceso de transferencia y encontró que la orientación a metas es un predictor del mantenimiento de la transferencia. Dos factores principales fueron identificados: la especificación de un estado final deseado y la intención de la aplicación.

Son varios los autores que distinguen entre objetivos de aprendizaje y objetivos de resultados del negocio. Los objetivos de aprendizaje explican lo que los participantes conocerán o serán capaces de hacer al final del programa; los resultados del negocio especifican qué van a hacer en el trabajo, y los beneficios para el negocio (Wick et al., 2010). Así, Robinson y Robinson (2008) ponían de manifiesto que la mayoría de las iniciativas de aprendizaje no van lo suficientemente lejos en la definición de su objetivo final. La mayoría todavía se limita a definir los objetivos que se alcanzarán al final del proceso formal de formación, cuando en realidad no es suficiente que las personas que asisten a un programa de formación adquieran habilidades. Lo que en definitiva importa es que estos individuos apliquen las habilidades en el trabajo a fin de que su rendimiento mejore y los beneficios empresariales también lo hagan.

No es que los objetivos de aprendizaje no sean importantes, estos objetivos siguen siendo una parte esencial del proceso de diseño instruccional, pero deben estar subordinados a los objetivos de negocio ya que son un medio para un fin, no el objetivo final. Además de ello, estos objetivos en los programas eficaces deben estar definidos en términos de comportamientos (Wick et al., 2010).

Por otra parte, no se trata sólo de identificar los objetivos y formalizarlos sino que es fundamental, como afirman Brinkerhoff y Gill (1994), que los agentes de transferencia se aseguren de que todos los actores clave en el esfuerzo de formación, incluyendo la alta dirección, los formadores, los alumnos y los superiores inmediatos de los alumnos comprendan los siguientes puntos:

- Por qué se imparte el curso.
- Qué hay que aprender.
- Cómo el aprendizaje mejorará el desempeño laboral.
- Cómo beneficiará el aprendizaje a la organización.

Los objetivos constituyen un papel clave en la motivación de los alumnos que desean aprender cosas que ellos creen que serán de utilidad práctica en sus vidas y carreras. Sin embargo, la mayoría de las descripciones de los cursos enfatizan las características del programa: lo que va a cubrir, los objetivos de aprendizaje y el método de enseñanza, pero rara vez los beneficios, o cómo va a ayudar a los participantes y a la organización (Wick et al., 2010).

En conexión directa con la definición de los objetivos se encuentra la concreción de los objetivos. La relevancia de éstos es capital para la transferencia. Knowles y otros (2011) pusieron de manifiesto que los adultos están más motivados para aprender, y hacerlo de manera más eficaz, cuando la importancia de lo que están aprendiendo es clara. La falta de percepción de la relevancia es una de las principales barreras para la transferencia del aprendizaje (Kirwan, 2009; Newstrom, 1986).

En cualquier caso, no se trata sólo de definir los objetivos, sino que es fundamental que los participantes sean informados adecuadamente, desde el principio, acerca de cómo y cuándo sus logros serán evaluados. Wick y otros (2010) argumentan tres razones para incluir la evaluación como parte del diseño general de aprendizaje:

1. Se hace explícitas las expectativas.
2. Se establece una línea de meta clara para la experiencia de aprendizaje.
3. La evaluación es, en sí, una experiencia de aprendizaje.

Selección

Como afirman Naquin y Baldwin (2003), a pesar de que prácticamente todos los modelos recientes del proceso de aprendizaje y la transferencia incluyen las características del alumno como antecedentes importantes de la transferencia, la identificación de las características individuales más favorables para la transferencia o la creación de las condiciones previas a la

formación para ayudar a inducir tales disposiciones, no han sido generalmente gestionadas de forma activa.

Machin y Fogarti (2003) examinaron la intención puesta en práctica en relación con la transferencia y llegaron a la conclusión de que la intención de transferencia no ha sido estudiada y se necesita más investigación para aclarar su papel para promover el éxito de transferencia.

En nuestro caso existen dificultades de tipo práctico y ético. Desde un punto de vista práctico no existe normativa que permita seleccionar al alumnado en base a sus características personales. Desde un punto de vista ético resulta, cuando menos, cuestionable que pueda darse acceso a la formación a unas personas en detrimento de otras debido a sus características personales. Ha de tenerse en cuenta que hablamos de trabajadores, cotizantes y financiadores de la formación, y por tanto con derecho a la misma.

No obstante, en modo alguno, se ha renunciado en nuestro estudio a utilizar la selección como elemento de intervención. Lo que sí se descartó fue hacerlo en base a las características personales de los candidatos. Otros elementos como los que exponemos a continuación sí fueron introducidos en el proceso de selección.

La primera función de la convocatoria de formación es el ser explícita sobre el valor que los participantes pueden esperar si asisten al programa y aplican sus enseñanzas. Los beneficios prometidos deben ser creíbles y alcanzables (Wick et al., 2010)

Naquin y Baldwin (2003) afirmaban que establecer metas explícitas de formación elaboradas por la organización, y no por diseñadores de formación o profesores, y hacerlas públicas es un importante impulsor de la motivación. En esta misma línea Dixon (1993) encontró que un objetivo estratégico de capacitación si es establecido por el Director General, u otro cargo de alto nivel, tiene un poderoso efecto en la motivación del alumnado.

Compromiso

El elemento “compromiso” hace referencia al grado en que los agentes de transferencia (alumnos, supervisores...) se autoobligan a participar en el propósito de lograr la transferencia. Como seres humanos tenemos un deseo casi obsesivo de ser (y parecer), en consonancia con lo que ya hemos hecho. Una vez que hemos hecho una elección o tomado una posición (por ejemplo, para aplicar las habilidades de una actividad de aprendizaje) nos encontraremos con presiones personales e interpersonales para que nos comportemos en consonancia con ese compromiso (Naquin & Baldwin, 2003).

Estos mismos autores señalan que este compromiso es importante no sólo en los alumnos sino también en los jefes. La investigación sugiere que la fuente más poderosa de transferencia es la propia dirección. La vida organizacional es generalmente jerárquica y la revisión y recompensas bajo el control del jefe son a menudo las más poderosas influencias sobre el comportamiento del empleado.

Como decíamos anteriormente, el proceso de selección es fundamental para elegir individuos con alto grado de compromiso y una oportunidad para dejar de tratarlo como un simple consumidor e inducir un sentimiento de identificación personal de los objetivos de transferencia y desafiar directamente a los estudiantes a aplicar lo aprendido. (Naquin & Baldwin, 2003)

Planificación de la Transferencia

El elemento “planificación de la transferencia” se refiere a la previsión de las actuaciones, obstáculos y apoyos que van a intervenir en el proceso de transferencia del aprendizaje. Bates y otros (Bates et al., 2000) recomendaban diagnosticar los problemas de transferencia antes del entrenamiento para identificar catalizadores, barreras y soluciones. Y este mismo autor (Bates,

2003) reforzaba la idea al afirmar que el diagnóstico anticipado del sistema de transferencia de aprendizaje es una forma crucial de control anticipativo que permite a los agentes de transferencia conseguir apoyo para transferencia y anticipar y solucionar los problemas.

2.4.2 Intervenciones en la Fase II o “Durante”

Tal como afirman Zenger y otros (2005) la Fase II describe el evento mismo. El evento puede ser muy breve o durar meses. Puede hacer coincidir a los participantes en un aula o a través de una experiencia compartida a distancia.

Kazbour y otros (2013) identifican básicamente la utilización de tres estrategias o principios de aprendizaje para promover la transferencia durante el evento formativo. De hecho la combinación de estos principios es, en sí misma, un método para aumentar la transferencia de capacitación durante el entrenamiento formal proceso (Saks & Belcourt, 2006):

- Variabilidad de estímulos: los alumnos practican nuevas tareas en una variedad de situaciones o escenarios. La idea es que cuando se utilizan varios ejemplos de un concepto que hay que aprender en la formación, la comprensión del alumno se ve reforzada por lo que es más probable la aplicación del nuevo concepto en una nueva situación de trabajo (Baldwin & Ford, 1988).
- Elementos idénticos: implica utilizar en la formación los ejercicios, prácticas y conceptos que sean lo más similares posible con la problemática real del puesto de trabajo. Por ejemplo, los alumnos pueden aprender a utilizar un programa informático durante la formación que es idéntico programa que van a utilizar en el entorno de trabajo después del curso (Machin, 2002).
- Principios generales: supone el aprendizaje de resolución de problemas o aplicación de estrategias destinadas a ser aplicables en una amplia gama de situaciones o problemas

dentro del entorno de trabajo de un alumno (Baldwin & Ford, 1988; Saks & Belcourt, 2006). Podríamos decir que se trata del principio contrapuesto al de “elementos idénticos” donde no se trata tanto de mimetizar un conocimiento o comportamiento sino de conocer las reglas o principios subyacentes que hacen funcionar determinados procesos y adaptar esos principios a la resolución de las distintas situaciones. Por tanto es posible promover la transferencia centrándose en la utilización de los principios subyacentes (Yamhill & McLean, 2001).

Formación espaciada

Un cambio que muchas organizaciones han implementado es espaciar los eventos de formación para crear las oportunidades para solicitar información o hacer aclaraciones y luego volver para informar, valorar, y relanzar el proceso. (Zenger et al., 2005)

El valor de volver a un tema a intervalos (el efecto de espaciamiento) es uno de los fenómenos más antiguos y mejor documentados de la historia del aprendizaje y la investigación de la memoria (Bahrick & Hall, 2005)

Entre las sesiones formales, entran en acción otros mecanismos de aprendizaje. Las sesiones formales son valiosas porque protegen a los participantes de sus trabajos, hay una necesidad para la protección formal, de proteger a los participantes de las presiones del trabajo temporalmente. Sin embargo las sesiones formales deben ser vistas como signos de puntuación, no como el texto (Zenger et al., 2005).

Este elemento de uso poco frecuente, aunque cada vez mayor, es uno de los factores de intervención seleccionados en nuestra investigación y su utilización se relaciona tanto con el aprendizaje como con la transferencia en base al intercambio de experiencias de los alumnos con sus iguales.

Tiempo, reconocimiento y apoyo

Broad y Newstrom (1992) recogen diversas estrategias relacionadas con estos aspectos. Facilitar a los alumnos, por parte de sus superiores, colaboradores y colegas el tiempo necesario para asistir a la formación y que ésta se produzca sin interrupciones supone un paso fundamental para facilitar el aprendizaje que, además lleva implícito el mensaje de que lo que ocurre en la formación es tan importante como lo que ocurre en el ámbito laboral.

Facilitar tiempo también supone, más allá de evitar las interrupciones durante la formación, que el superior asignará parte de las tareas laborales del alumno a otras personas mientras dure la formación. Si el alumno, además de participar con intensidad en la formación, debe mantener su ritmo y su carga de trabajo, casi siempre acabará relegando la formación a su tiempo personal o a los huecos que su trabajo le vayan dejando libre sin poder asumir un compromiso real con los objetivos de la formación.

El apoyo de los jefes inmediatos al programa de formación se convierte pues en una herramienta eficaz para convencer a los alumnos de la importancia de la formación, tal como explican Broad y Newstrom (1992): “Los alumnos sienten la importancia cuando los que están por encima de ellos hablan y actúan en este sentido”. (p. 120)

Por último, involucrar al supervisor en el reconocimiento, en la entrega del certificado de participación, es una manera de que dicho reconocimiento no sólo provenga del departamento de recursos humanos sino que se ligue al contexto laboral cotidiano acercando así la formación al entorno de trabajo.

Actividades

Hemos explicado anteriormente que las diferencias entre promover la transferencia por la vía de los “principios generales” y la vía de los “elementos idénticos”. En este segundo caso la conclusión es que, además de explicar la tareas y pedir a los alumnos que indiquen cómo las resolverían, debe organizarse el aprendizaje de tal forma que los participantes puedan realizar las tareas típicas del trabajo en un entorno controlado (Broad & Newstrom, 1992).

Esa realización de prácticas, que va más allá de la descripción y el análisis y que implica repetición y aplicación muy similar a la real, constituye un elemento sustancial del aprendizaje. La investigación sobre cómo lograr un rendimiento superior siempre ha identificado el papel fundamental de la práctica en el logro de conocimientos (Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993; Ericsson, Prietula, & Cokely, 2007).

Para aprender a producir la mejora del rendimiento, los participantes no pueden limitarse sólo a obtener conocimientos, sino que tienen que saber cómo usarlos en su trabajo (Wick et al., 2010).

En este sentido, los formadores tienen un papel fundamental a la hora de proponer actividades a los alumnos ya que cuanto más realistas sean dichas actividades, más probable será que puedan aplicar los aprendizajes de vuelta a sus lugares de trabajo (Broad & Newstrom, 1992).

Ayudas

Durante el proceso formal de aprendizaje es importante ofrecer recursos a los alumnos que supongan algún tipo de ayuda. Estas ayudas pueden proceder fundamentalmente de dos fuentes: el formador y los compañeros. Las ayudas del formador persiguen facilitar al alumno la recuperación, en el entorno laboral, de la información que se presentó tiempo atrás en el curso.

Estas ayudas son valiosas para evitar olvidos, pero también para que los participantes continúen aplicando lo aprendido. Nos referimos a resúmenes visuales, recordatorios de los pasos fundamentales, etc. (Broad & Newstrom, 1992)

Por parte de los compañeros las ayudas pueden llevarse a cabo de manera individual estableciendo una conexión particular con otro participante. Está basado en el proceso psicológico que implica establecer un compromiso con otra persona. La vinculación de los “colegas” es más fuerte cuando existe una relación de trabajo continuada, cuando los contactos y la comunicación son relativamente frecuentes y fáciles.

Una extensión del concepto de colegas es la formación de grupos de participantes que se convierten en una comunidad de aprendizaje. Una de las innovaciones más relevantes en el último par de décadas provienen de aplicaciones explícitas de la educación de adultos y la importancia que se otorga al aprendizaje informal (York, 2003).

Destacan entre estas iniciativas de aprendizaje basadas en el trabajo, las comunidades de práctica que son grupos que comparten una identidad común, la pertenencia y el propósito (Wenger & Snyder, 2000). Las comunidades de práctica se basan en la colaboración y construcción social a fin de desarrollar los conocimientos y las capacidades de los participantes para hacer frente a los desafíos a que se enfrentan (J. S. Brown & Duguid, 1991).

Objetivos de aplicación

Una intervención fundamental durante el proceso formal de formación es asegurarse que los participantes tienen metas específicas para la transferencia del aprendizaje y la aplicación de lo aprendido (Wick et al., 2010).

Esta definición de objetivos no se puede hacer hasta que los temas principales han sido desarrollados en la formación. Por eso el establecimiento de objetivos suele posponerse para el

final del curso. Sin embargo la tarea puede ir preparándose desde el mismo inicio del curso. La utilización de estrategias como el desarrollo de un cuaderno de “ideas y aplicaciones” propuesto por Broad y Newstrom (1992) hacen que el participante mantenga un estado de atención intentando vincular cada nuevo tema, cada nuevo aprendizaje, que surge en la Fase II con las posibilidades de aplicarlo posteriormente en el puesto de trabajo. De este modo se anima a los alumnos a pensar sobre lo que acaban de aprender y escribir sus ideas sobre cómo pueden aplicar sus nuevos conocimientos y habilidades para mejorar su desempeño y el de su unidad.

La definición de objetivos plantea numerosas dificultades que van desde la falta de tiempo al final del curso para acometer la tarea hasta la falta de relevancia de los mismos. Wick y otros (2010) analizaron más de cincuenta mil objetivos de un gran número de cursos corporativos poniendo de manifiesto cómo muchos de ellos eran débiles o no tenían relación aparente con el negocio o el programa de formación. El apoyo por parte del formador en la definición de objetivos supone un elemento esencial para la correcta fijación de los mismos. Pero además de los formadores, la participación de los jefes inmediatos es la única forma de contrastar la relevancia de los mismos.

Sin embargo el abordaje de los objetivos de aprendizaje entre los superiores y subordinados directos ocurren con muy poca frecuencia a pesar de la evidencia clara de la importancia y los beneficios que suponen (Brinkerhoff & Montesino, 1995; Gregoire, Propp, & Poertner, 1998).

La definición de objetivos de aplicación ha jugado un papel determinante en nuestro estudio. Convencidos de que sin planificación de la transferencia es muy probable que ésta no se produzca, resultaba determinante obligar a los alumnos a explicitar objetivos de aplicación concretos que permitieran medir su consecución y e indujesen la transferencia.

2.4.3 Intervenciones en la Fase III o “Después”

La Fase 3 comienza después del evento de formación. Incluye las actividades diseñadas para reforzar la aplicación del aprendizaje (Zenger et al., 2005). Esta fase es crucial si adoptamos el punto de vista de Wick y otros (2010) cuando afirman que la verdadera medida del éxito de la formación corporativa es el grado en que esta formación aumenta el valor de la organización y el capital humano para ayudar a alcanzar su misión. Asumir este punto de vista supone dejar atrás la noción errónea de que la asistencia a la formación es suficiente.

Para ello es fundamental medir los efectos de la formación porque coincidimos con Wick y otros (2010) cuando dicen que si los efectos positivos del aprendizaje y el desarrollo no se pueden medir, es de suponer que tampoco pueden medirse los efectos negativos de la reducción o eliminación de la formación.

La importancia de lo que ocurre tras la Fase II es clara. El entorno post-curso tiene un efecto profundo sobre si el aprendizaje se traduce en resultados. Newstrom (1986) estudió los obstáculos de la transferencia de aprendizaje eficaz. De los nueve que encontró, sólo tres estaban relacionados con el contenido y desarrollo del curso, mientras que más de la mitad estaban relacionadas con el entorno post-curso y de apoyo. La barrera más grande para la transferencia del aprendizaje es la falta de refuerzo en el trabajo. Del mismo modo, de las once razones por las que la formación no se transfiere citadas por Phillips y Phillips (2002), siete fueron relacionadas con el ambiente post-curso.

La importancia de la Fase III para el logro de la transferencia obliga a prestar más atención e invertir más recursos en esta fase del proceso formativo. Hasta ahora la mayor parte de los recursos se han invertido en diseñar talleres y seminarios cautivadores o sofisticados productos de e-learning. Pero la creatividad, la innovación y la financiación no han sido enfocadas en la parte del proceso que asegura que aprender tiene efecto. Si una parte del esfuerzo que se ha

puesto en la Fase II se invirtiera en la Fase III, los profesionales del aprendizaje y el desarrollo estarían mucho más cerca de conseguir su objetivo de transferir al lugar de trabajo. (Zenger et al., 2005)

Es imprescindible convencer a los agentes de formación (alumnos, formadores, jefes inmediatos, gestores...) que ésta debe tratarse como un proceso, no un evento. La transferencia y aplicación (Fase III) no debe ser considerado como algo que ocurre después de un programa, sino que es parte del programa, una acción integral e insustituible (Wick et al., 2010). Los profesionales de la formación deben tener un mayor control de la Fase III y ejercer más influencia en el periodo posterior al curso.

A continuación vamos a analizar algunos de los elementos de intervención más importantes que pueden utilizarse en la Fase III. Hemos identificado los siguientes:

- Apoyo y seguimiento
- Rendición de cuentas y establecimiento de compromisos
- Prevención de recaídas
- Planes de acción

Apoyo y Seguimiento

Los participantes suelen tener dudas o dificultades la primera vez que intentan aplicar lo que han aprendido. Si son capaces de obtener respuestas o ayuda rápida y fácilmente, serán más propensos a continuar tratando de utilizar sus nuevos conocimientos y habilidades (Wick et al., 2010). Por otra parte la resistencia al cambio y el peso de los viejos hábitos facilita que el participante vuelva a caer en la rutina anterior a la formación (Wick et al., 2010).

Apoyar el desempeño es especialmente útil cuando las personas están tratando de dominar una nueva habilidad, ya que reduce la carga cognitiva, permitiendo concentrarse en la realización de la tarea, en lugar de tratar simultáneamente de recordar (R. C. Clark, Nguyen, & Sweller, 2006).

El apoyo del desempeño se puede clasificar en tres tipos generales: materiales, sistemas y personas, aunque la tecnología está empezando a desdibujar los límites. Los programas más eficaces utilizan una combinación de los tres (Wick et al., 2010)

El apoyo de las personas requiere que alguien dentro de la organización tutele al alumno. Se trataría de un mentor que periódicamente muestra interés en el progreso de los participantes y ofrece su ayuda cuando la necesitan (Zenger et al., 2005).

Cuando hablamos del apoyo mediante sistemas nos referimos, como los llaman Zenger y otros (2005) a “sistemas amigo” que recuerdan al participante los elementos fundamentales y ofrecen consejos y pautas para su aplicación.

Rendición de cuentas y establecimiento de compromisos

Si una cara de la moneda es el “apoyo” que proporciona ayuda al alumno para transferir, la otra cara de la moneda, la constituye la rendición de cuentas que exige del alumno dicha transferencia. Como afirman Wick y otros (2010) los mejores resultados se obtienen cuando la rendición de cuentas y el apoyo están presentes y en equilibrio. Para maximizar la transferencia del aprendizaje, los participantes del programa deben sentirse responsables ante sus directivos (Wick et al., 2010).

El aprendizaje debe contemplar la rendición de cuentas. La mayor parte de esa rendición de cuentas tiene lugar al terminar el curso, pero parte de dicha rendición de cuentas debe trasladarse a la Fase III y los alumnos deben conocer que se les reclamará un informe con sus resultados (Zenger et al., 2005).

La rendición de cuentas, para que sea completa, implica la existencia de un sistema de seguimiento, la identificación de la persona o entidad ante la que responder, los medios y el calendario para la presentación de informes, y un estándar contra el cual medir el desempeño (Wick et al., 2010).

Un segundo nivel de rendición de cuentas de los alumnos se produce ante sus equipos, la gente que trabajan con ellos, y para ellos, haciendo públicos sus objetivos y compartiéndolos con sus colaboradores y compañeros a la vuelta del curso. Hay una fuerte evidencia de que las personas que comparten sus objetivos con otros son más propensas a alcanzarlos (Patterson, Grenny, Maxfield, McMillan, & Switzler, 2007). Hacer pública las metas de transferencia del aprendizaje no sólo ayuda a aumentar el nivel de rendición de cuentas, también involucra a otros como fuente de ideas y estímulo.

La probabilidad de que una acción deseada ocurra aumenta cuando los participantes asumen los compromisos por escrito y los comparten con otros. La investigación ha mostrado que cuanto más corto es el plazo de los objetivos, resulta más probable su consecución y también que las intenciones no son tan eficaces como los compromisos escritos (Zenger et al., 2005).

Uno de los beneficios de la Fase II es que durante un periodo de tiempo el alumno puede concentrarse en el aprendizaje. Pero a la finalización de dicha fase la protección que ofrecía el aula, el proceso formalizado, desaparece. Las dedicaciones están diluidas, y los participantes centran su atención en las tareas laborales cotidianas. La Organización ya no les pide que demuestren su aprendizaje sino que rindan cuentas de sus funciones laborales ordinarias. En este sentido Zenger y otros (2005) afirman que algún mecanismo tiene que recordarles los compromisos de aprendizaje que llevaron a cabo, forzarles a que valoren su progreso periódicamente, y ayudarles a planear sus próximos pasos.

Prevención de Recaídas

Wexley y Baldwin (1986) establecen que uno de los riesgos más importantes a los que debe enfrentarse la transferencia consiste en la incapacidad por parte del alumno para mantener la mejora incorporada al ámbito laboral al cabo de algún tiempo. Marx (1982) propone el uso de una estrategia denominada de prevención de recaídas. La formación de prevención de recaídas se originó en el campo de la psicología clínica y fue desarrollada para mejorar la probabilidad de que las personas se recuperasen de las conductas adictivas, anticipando y afrontando con eficacia las situaciones difíciles, sin recaer en sus comportamientos anteriores (Machin, 2002).

La prevención de recaídas es una estrategia de autogestión de preparación de los alumnos para hacer frente a las situaciones problemáticas que se presentan después de la formación (Machin, 2002). Pero aunque sea una estrategia de autogestión, los formadores deben animar a los alumnos a identificar las situaciones específicas en las que pueden estar en riesgo de no utilizar su formación.

Burke y Baldwin (1999) explican que la recaída se produce cuando el individuo pierde el control sobre su comportamiento y recurre a viejos patrones. La recaída viene determinada por la respuesta del alumno cuando se produce un desliz (como la primera copa de un alcohólico) que puede dar lugar a una pérdida de control y, en consecuencia, a la recaída. Para retener una habilidad adquirida es un requisito previo fijar una meta específica y desafiante. Los parámetros de un desliz temporal en el uso de la habilidad y un desliz más permanente deben ser cuantificados. (Marx & Burke, 2003)

Marx (1986) articuló la formación para la prevención de recaídas en siete etapas: (1) establecer una meta de mantenimiento de la habilidad, (2) definir operativamente un desliz, (3) explicar la ventajas y desventajas de la aplicación de las nuevas habilidades, (4) aprender estrategias

específicas de transferencia (tanto cognitivas como conductuales), (5) predecir su primer desliz, (6) crear habilidades para hacerle frente, y (7) monitorizar su progreso posterior en el trabajo.

Como explican Marx y Burke (2003), la habilidad a mantener debe ser definida de forma que resulte medible y ponen como ejemplo de imprecisión el objetivo "tengo que delegar más" que puede transformarse en una fórmula más adecuada, como por ejemplo "voy a delegar en mi equipo de gestión una media de dos decisiones importantes de la semana. Para asegurar que la delegación de la toma de decisión es clara, mi firma y la de un miembro del equipo van a aparecer en una página que describe la tarea que va a ser delegada" (p. 234).

Como afirman Park y Jacobs (2008), la prevención de recaídas se ve favorecida por la existencia de un contrato por escrito que incrementará el compromiso con la meta, especificando las condiciones de refuerzo para alcanzarla, lo que ayuda en el mantenimiento de los comportamientos deseados (Frayne & Geringer, 2000).

Planes de Acción

Hemos destacado los "Planes de Acción" como un elemento de intervención porque en ellos confluyen diversos elementos de los analizados hasta aquí: objetivos de aplicación, apoyo y seguimiento, rendición de cuentas y asunción de compromisos y, por último, prevención de recaídas. Es decir, los planes de acción, como instrumento, aglutinan el potencial combinado de un importante conjunto de elementos de intervención de la Fase III. Además este instrumento tiene especial importancia ya que constituye el elemento central de nuestra intervención.

Recientes estudios (Aumann, 2013; Cowan MDIV, Goldman EdD, & Hook, 2010; Kazbour PhD et al., 2013) han puesto de manifiesto el valor que los planes de acción pueden aportar a los procesos de transferencia. Además, son numerosos los autores que citan este tipo de instrumento (Brauchle & Schmidt, 2005; Broad, 2003; Machin, 2002; Noe & Colquitt, 2002; J. J.

Phillips, 1996; Pineda, 2010; Yamnill & McLean, 2001). Por ello analizaremos a continuación tanto qué son estos instrumentos como su fundamentación.

Un plan de acción es similar a un contrato de aprendizaje. Un plan creado por el alumno donde se definen objetivos y criterios para comprobar su consecución. Este tipo de planes también denominados plan de implementación (Betof, 2004) puede incluir las maneras de aplicar lo aprendido y las barreras potenciales y recursos necesarios para lograrlo (Cowan MDIV et al., 2010). Una última característica es que los planes de acción son herramientas que se pueden utilizar tanto por parte del alumno como del formador (Beitler, 2000). Knowles (1990) describe una serie de problemas que se resuelven con el uso de esta herramienta, sobre todo porque permite a los estudiantes desarrollar un sentido de pertenencia y asumir la responsabilidad de los resultados.

Como afirma Aumann (2013), los planes de acción se presentan como una herramienta capaz de mejorar la transferencia de aprendizaje y proporcionar una forma eficaz de evaluación de la formación (Brinkerhoff & Gill, 1994; Cowan MDIV et al., 2010). La investigación ha demostrado que la autonomía y la motivación de los participantes se incrementa a través de la utilización de los contratos de aprendizaje (Chien, Chan, & Morrissey, 2002).

Yourker (1985) identificó 10 beneficios específicos del enfoque de la planificación de acciones de trabajo, aprendizaje y formación: 1. la transferencia del aprendizaje, 2. La verbalización y el compromiso de los alumnos, 3. la experiencia de la aplicación durante las discusiones de formación, 4. la planificación de contingencia, 5. el compromiso con la acción, 6. la expectativa de un seguimiento de verificación de los avances de los planes de acción, 7. la motivación generada por los seguimientos, 8. un ambiente de apoyo post-formación, 9. la evaluación de los cambios en el comportamiento, y 10. un sistema para el cambio organizacional.

La investigación empírica sobre los efectos de la planificación de la acción ha sido relativamente escasa porque se suele invertir poco tiempo y dinero para llevar a cabo la investigación empírica rigurosa del proceso (Campbell & Cheek, 1989).

Podemos identificar los siguientes elementos que fundamentan cómo los planes de acción contribuyen a la transferencia del aprendizaje:

- El Plan de acción exige definir objetivos y el propio proceso de formulación por sí mismo contribuye a acercar a la persona a la aplicación del aprendizaje. El valor de la formulación de objetivos específicos, centrándose en los resultados, constituye un reto medible de manera que el progreso puede ser monitorizado (Elwood F Holton & Baldwin, 2003).
- El Plan de acción vincula los objetivos de actuación a los objetivos de aprendizaje y cuando un alumno formula intenciones de implementación sobre la base de los objetivos de aprendizaje de un programa de formación y los escribe en un plan de acción, el proceso en sí mismo facilita la transferencia de la formación. La investigación sugiere que la formulación de intenciones de implementación aumenta la probabilidad de logro de la meta (Achtziger, Gollwitzer, & Sheeran, 2008).
- En un Plan de acción se hace imprescindible que los participantes se comprometan a llevar a cabo determinadas acciones. Una vez que establece un compromiso hay una tendencia natural, por parte de los alumnos, a comportarse de manera coherente con ese compromiso, especialmente si este compromiso se ha asumido por el alumno (Knowles et al., 2011). Cialdini (2009) explica que la presión desde el interior surge del deseo de crear coherencia entre la autoimagen del alumno creado por el compromiso y la acción a tomar. Impulsado desde el exterior surge del deseo de actuar de una manera que es consistente con la forma en que otros nos perciben y de la auto-imagen

creada por el compromiso. Además de ser públicos, estos compromisos han de ser activos, con acciones específicas, y trabajados, que requieren un esfuerzo para formular el compromiso.

- Los Planes de acción requieren que se documenten las acciones llevadas a cabo. Documentar estas acciones sería el equivalente de capturar el proceso por el cual el conocimiento se convierte en acción (Pfeffer & Sutton, 2000). Por lo tanto, la captura de los resultados de estas acciones va a crear evidencia del impacto en el negocio (Wick et al., 2010).
- La evaluación de la formación a través del cumplimiento de los Planes de acción se realiza sobre los resultados del negocio producido por las acciones o la aplicación de la formación (Marx & Burke, 2003). Podríamos decir que los Planes de acción incluyen medidas que vinculan los objetivos de aprendizaje a los resultados de negocio mediante la documentación en los planes de acción que crearía evidencia del impacto del negocio de la formación.

3 Proceso general de la investigación.

Tras exponer, definir y delimitar el problema de nuestro estudio, así como el estado actual de la investigación en materia de transferencia de la formación, es el momento de presentar el procedimiento bajo el que se ha desarrollado nuestro trabajo.

En este capítulo justificaremos el paradigma de investigación seleccionado para nuestro trabajo y describiremos el diseño de la investigación así como la metodología y los distintos instrumentos utilizados en el proceso.

El contenido del presente capítulo tiene una doble importancia. Por una parte permite comprender el origen de los datos analizados en capítulos posteriores, sus características y el contexto de su obtención. Por otra parte, dado que el propio diseño de la intervención constituye un objetivo del estudio, en este capítulo podremos exponer cuál fue el proceso y qué fundamentación tuvo dicho diseño.

Presentamos a continuación el esquema del proceso de la investigación que se divide en tres grandes bloques. El primero de ellos hace referencia a la fundamentación de la investigación y en él se ha incluido la selección del paradigma de investigación, la adopción de un modelo teórico de referencia y la descripción de la población y la muestra.

El segundo bloque describe el diseño de la investigación en el que se identifican tres etapas: el preanálisis basado en la revisión de la literatura científica, la propia intervención sobre los grupos experimental y control y la etapa de análisis y resultados de la investigación.

El tercer y último bloque explica los procedimientos, tanto cuantitativos como cualitativos, de análisis de datos utilizados.

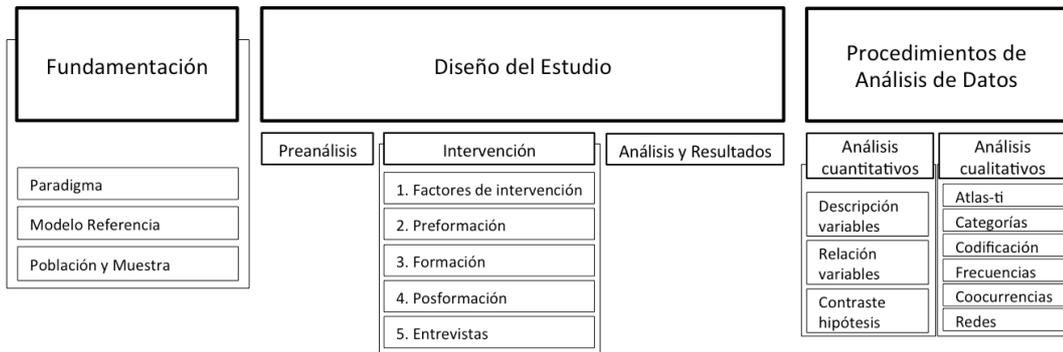


Ilustración 3.1 Esquema del proceso general de la investigación.

3.1 Fundamentación.

A través de este apartado de fundamentación pretendemos ofrecer al lector las coordenadas conceptuales, metodológicas y espacio-temporales suficientes para poder enmarcar la investigación presentada en el contexto y con los condicionantes con que se ha llevado a cabo.

En este apartado hemos recogido la explicitación del paradigma de investigación que subyace a la misma, la justificación de la elección de los modelos teóricos de referencia para nuestro estudio y la descripción de la población y la muestra sobre la que se ha llevado a cabo.

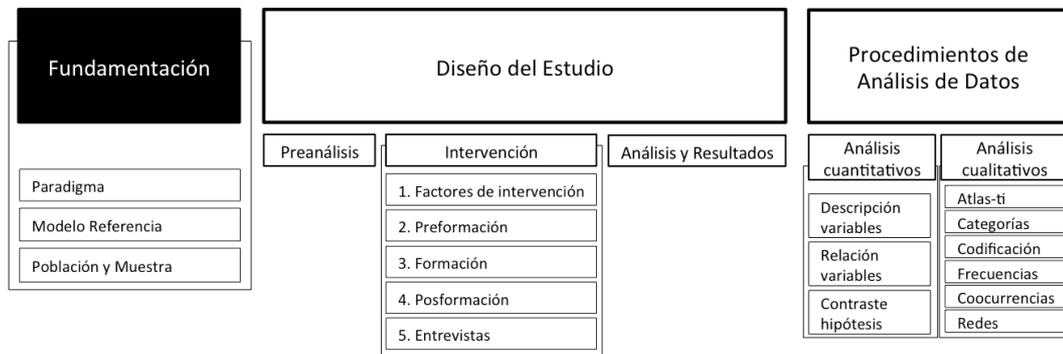


Ilustración 3.2 Esquema del proceso general de la investigación.

3.1.1 Selección del paradigma de investigación.

Como se puede observar en el esquema del proceso general de la investigación, el primer punto a abordar es la selección del paradigma que subyace a la investigación ya que esta decisión, como explicaremos a continuación, condiciona el enfoque, la metodología y la manera de presentar los resultados de la misma.

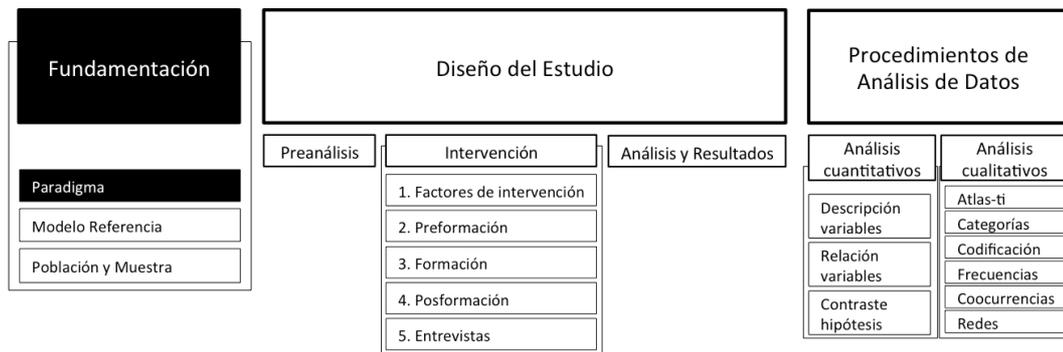


Ilustración 3.3 Situación en el Esquema del proceso general de la investigación.

Al plantearnos cualquier investigación, el investigador opta, necesariamente, de manera explícita o implícita, por una forma de abordar el problema y el planteamiento de la solución. Esa toma de posición está estrechamente relacionada con su propia forma de explicar la realidad y con la naturaleza del problema a que se enfrenta. Esa manera de afrontar el problema de investigación determinará los métodos de la misma y la forma de presentar los resultados siendo, en consecuencia, especialmente relevante.

Esa toma de posición que viene definida por un conjunto de ideas, creencias y argumentos que construyen una forma para explicar la realidad es lo que denominamos paradigma. Los paradigmas no son únicos ni universales. Existen numerosas definiciones del concepto de paradigma y numerosos trabajos que clasifican y describen los distintos tipos existentes.

No es objeto de este estudio, ni de este capítulo, abundar en la complejidad de lo que suponen los distintos tipos de paradigmas para la investigación ni abordar el debate acerca de la elección de paradigma. En nuestro caso sólo consideramos de interés, en este trabajo, declarar cuál es el paradigma elegido para el abordaje de nuestro estudio y justificar dicha elección. Por ello nos remitiremos a los dos modelos predominantes que son el paradigma cuantitativo y el paradigma cualitativo.

Reichardt y Cook (1982) explicaban las diferencias entre ambos paradigmas con las siguientes palabras: “Existe un considerable desacuerdo sobre la adecuación de varios métodos y posturas metodológicas al realizar investigaciones evaluativas. Un punto de debate creciente se centra en la distinción entre métodos cuantitativos y cualitativos. Por métodos cuantitativos, los investigadores entienden técnicas de experimentos aleatorios, cuasi-experimentos, tests «objetivos» de lápiz y papel, análisis estadísticos multivariantes, encuestas por muestreo, etc... En contraposición, los métodos cualitativos incluyen la etnografía, el estudio de casos, las entrevistas en profundidad y la observación participante. Cada uno de estos métodos-tipo, es decir, cuantitativo y cualitativo, ha adquirido un círculo distinto de defensores que argumentan que los métodos por ellos preferidos son los que mejor se prestan a la evaluación” (p. 40).

Como hemos dicho más arriba, no vamos a entrar a explicar con mayor detalle en qué consiste cada uno de estos enfoques. Pero sí interesa profundizar acerca de la necesidad, o no, de optar por uno de ellos en perjuicio del otro. En este sentido, aunque las bases epistemológicas de ambos paradigmas son diferentes, se pueden combinar los métodos e instrumentos de ambas facilitando que la ciencia avance en el conocimiento científico (de Andrea, 2010).

Por eso estamos de acuerdo con Reichardt y Cook (1982) cuando afirman que “la solución, obviamente, es darse cuenta que el debate se plantea incorrectamente. No hay ninguna necesidad de elegir un método de investigación sobre la base de una postura paradigmática tradicional. Tampoco hay razón para escoger entre dos paradigmas polarmente opuestos. Consecuentemente, no hay necesidad para una dicotomía entre métodos-tipo y existen todas las razones (por lo menos en lógica) para utilizarlos conjuntamente para satisfacer las exigencias de la investigación evaluativa de la manera más eficaz posible” (p. 53).

Es más, como afirmaba Arribas (1998), “la cualidad no está reñida con la cantidad -nunca lo estuvo-, sino que la precede. La cantidad nunca debió separarse de la cualidad, pues cuando lo hace cae en los mayores absurdos” (p. 94).

Son muchos los autores que mantienen la necesidad de superar la dicotomía cuantitativo-cualitativo y defienden que la aparición de nuevos enfoques, superando a los tradicionales y combinando diversos paradigmas entre sí, supone un paso adelante en el camino de la investigación (Monclús, 1996).

Por su parte, Manheim (1982) ya argumentaba que aunque en las Ciencias Sociales, el paradigma tradicionalmente utilizado fue el positivista, existen elementos que aconsejan la combinación de métodos, ya que esto mejora la posible interpretación de los resultados obtenidos en la investigación, el conocimiento de la realidad y la aportación de hallazgos.

Para Bisquerra (1989), en la práctica se da el uso simultáneo de paradigmas propiciando la combinación de métodos y técnicas cuantitativas y cualitativas y resulta de gran ayuda y enriquece el trabajo.

Coincidimos con Ricoy (2006) cuando afirma que “optar por planteamientos multiparadigmáticos parece lo más adecuado para guiar cada momento del proceso de investigación, seleccionando los métodos más pertinentes con la naturaleza de la realidad investigada, la relación establecida con los participantes (sujetos), las técnicas de recogida de información, el tipo de análisis desarrollados, etc” (p. 20).

En nuestro caso, la clave definitiva nos la ofrecen Reichardt y Cook (1990) cuando señalan que, para la comprensión total de un programa, una evaluación debe abordar tres tareas: control, evaluación del impacto y explicación causal y afirman que enfrentarse a estas tareas necesita el uso de métodos cuantitativos y cualitativos. Estos autores incluso llegan a asociar la tarea de control con el método cualitativo, la evaluación de impacto con el método cuantitativo y la explicación causal con una combinación de ambos.

Por ello, ante el problema que abordamos, consideramos que una combinación de métodos es el enfoque más adecuado para lograr el propósito de la misma. Enfoque cuantitativo para

evaluar el impacto de nuestra intervención y enfoque cualitativo para explicar las causas y relaciones de los factores que intervienen en el resultado.

3.1.2 Adopción de un modelo de referencia.

Si la explicitación del paradigma que subyace a la investigación nos parece esencial para entender el enfoque de la misma, y por ello se ha recogido y justificado en el apartado anterior, la adopción de un modelo de referencia resulta útil, con carácter general, para encuadrar conceptualmente tanto los procesos de investigación como los resultados y conclusiones del mismo.



Ilustración 3.4 Situación en el esquema del proceso general de la investigación.

De manera particular, en nuestro caso, es fundamental también establecer un modelo de referencia para poder sistematizar un sistema de codificación sustentándolo en una sólida base teórica asumida por la comunidad científica.

En este sentido hemos seleccionado el modelo propuesto por Baldwin y Ford (1988) incluyendo su posterior ampliación llevada a cabo por Elangovan y Karakowsky (1999). La elección de este

modelo se justifica porque está ampliamente fundamentado, pues surge del meta-análisis de 70 estudios en el que se revisaron un importante número de variables. Con posterioridad a su publicación ha sido tomado como referencia por numerosos estudios empíricos fundamentalmente en la década de los 90 y a finales de dicha década Elangovan y Karakowsky (1999) lo revisan y amplían.

Aunque existen modelos más recientes como los propuestos por Laker (1990), Foxon (1993), Rouiller y Goldstein (1993), Thayer y Teachout (1995) o Tracey y otros (1995), dichos modelos desarrollan aspectos más concretos como por ejemplo el clima de transferencia. Nuestro estudio aborda la transferencia desde el ámbito de la intervención con un carácter global. De ahí la elección del modelo de Baldwin y Ford (1988).

Este modelo considera que existen tres entradas en el proceso de transferencia: las características del alumnado, el diseño e impartición de la formación y el ambiente de trabajo. Como salidas considera una, inmediata, referida al aprendizaje y otra, diferida, que es la generalización y mantenimiento de la transferencia.

La siguiente ilustración recoge gráficamente un esquema básico del modelo.

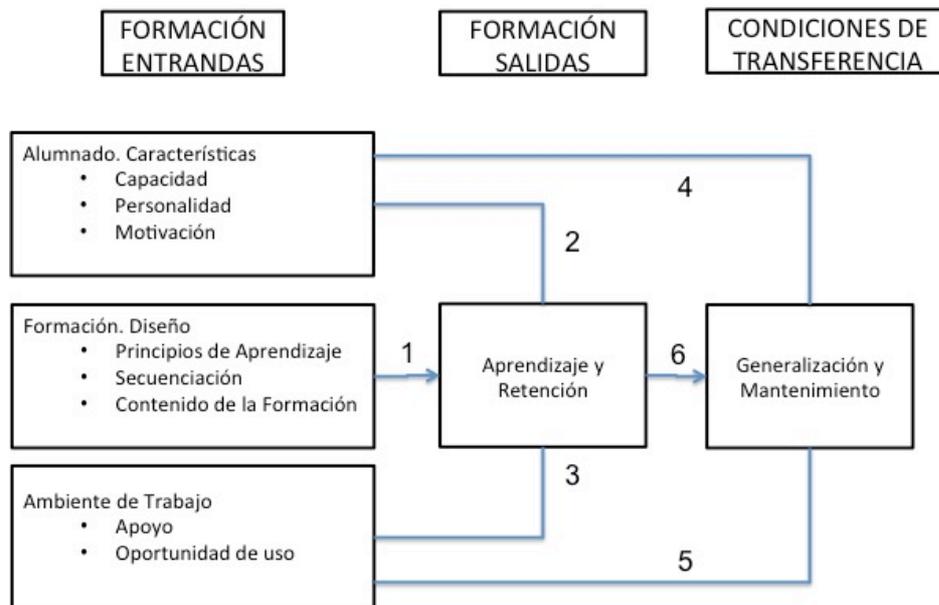


Ilustración 3.5 Modelo del Proceso de Transferencia de Baldwin y Ford (1988)

En el modelo adoptado incluimos la ampliación que Elangovan y Karakowsky (1999) llevaron a cabo y que identifica los factores críticos relacionados con el alumno y el ambiente que afectan a la transferencia de la formación.

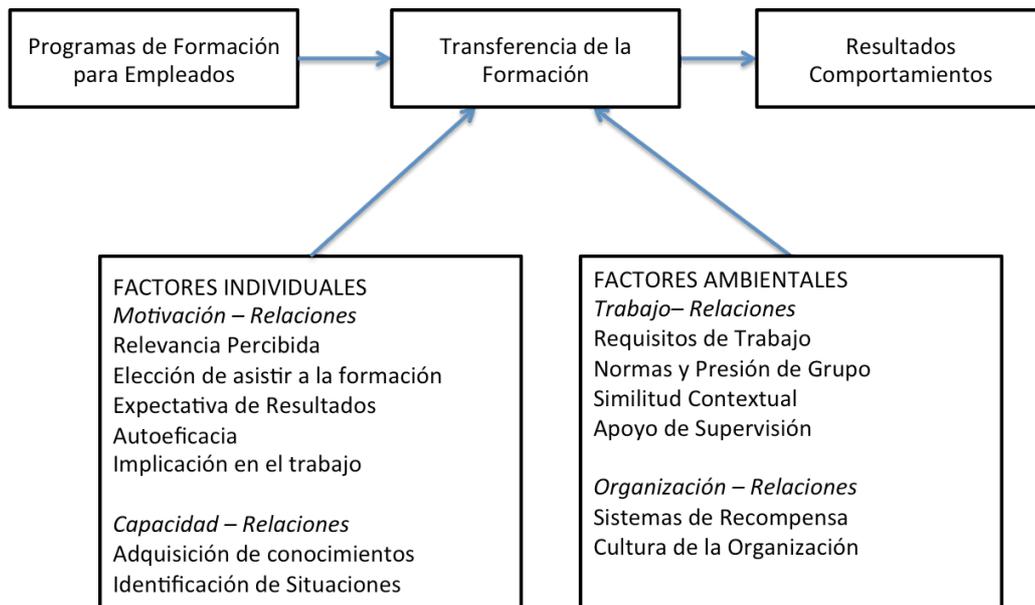


Ilustración 3.6 Factores individuales y ambientales que afectan a la transferencia. Elangovan y Karakowsky (1999)

Por último, aunque tomamos como punto de partida el modelo de Baldwin y Ford (1988) ampliado por Elangovan y Karakowsky (1999), hemos considerado también que nuestra investigación, en la medida en que se orienta a la intervención, debe tener en cuenta, de manera complementaria, el modelo propuesto por Broad y Newstrom (1992). Dicho modelo ha constituido una importante base para el desarrollo de modelos más complejos como pueden ser los propuestos por Holton y Baldwin (2003) o Wick y otros (2010) también modelos orientados a la intervención.

El modelo de Broad y Newstrom (1992) introduce el factor temporal en los elementos que intervienen en la transferencia y desarrolla la matriz de transferencia combinando la dimensión temporal con los roles de quienes intervienen en la formación: jefe, formador y participante.

Hemos adoptado, en consecuencia, un enfoque un tanto ecléctico seleccionando dos modelos de referencia que se complementan integrando dos importantes visiones de la transferencia desde el mundo de la investigación: uno de ellos orientado a la relación de los factores o

variables que influyen en ella y el otro orientado a la intervención para la consecución de resultados.

3.1.3 Población y Muestra.

En este tercer capítulo hemos explicado el paradigma elegido combinando tanto un enfoque cuantitativo como cualitativo. También hemos descrito y justificado los modelos de referencia de nuestra investigación que se apoya básicamente en el modelo de Baldwin & Ford (1988), ampliado posteriormente por Elangovan y Karakowsky (1999), y en el modelo de Broad y Newstrom (1992). A continuación, antes de adentrarnos en el diseño del estudio, vamos a describir, en este tercer apartado, el contexto concreto en que se desarrolla nuestra investigación así como la población en que se centra y la muestra que utiliza.

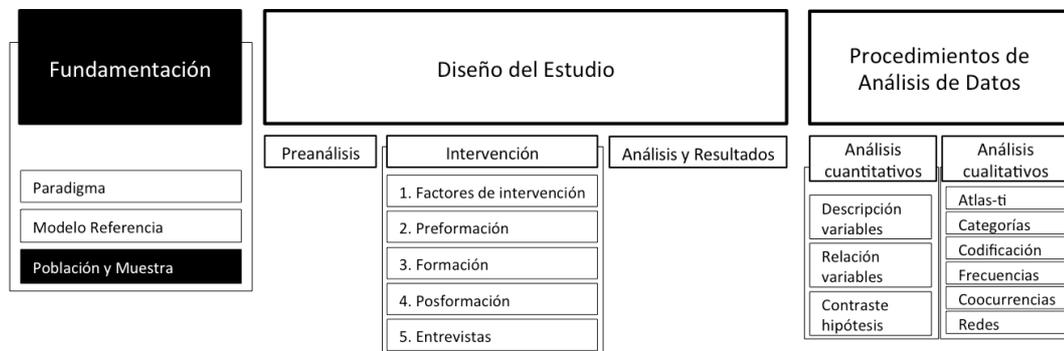


Ilustración 3.7 Situación en el esquema del proceso general de la investigación.

Contexto de la investigación.

El estudio que hemos llevado a cabo se desarrolla sobre acciones formativas incluidas en el Plan Anual de Formación del Instituto Andaluz de Administración Pública (IAAP) de la Junta de Andalucía.

El IAAP se crea por la Ley 6/85 de 28 de noviembre de Ordenación de la Función Pública de la Junta de Andalucía y ha quedado configurado como agencia administrativa, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 34 la Ley 9/2007, de 22 de octubre, de la Administración de la Junta de Andalucía.

De acuerdo a sus estatutos, que se encuentran regulados por el Decreto 277/2009 de 16 de junio, el IAAP dirige, planifica, desarrolla y coordina la formación de las personas al servicio de la Administración General de la Junta de Andalucía, de sus agencias administrativas y del personal no judicial al servicio de la Administración de Justicia en Andalucía.

Además, realiza actividades de investigación, estudio, asesoramiento, documentación y difusión para los procesos de innovación, mejora de la calidad y modernización de la Junta de Andalucía y del resto de las Administraciones y entidades públicas andaluzas.

Por último, el IAAP, participa en el diseño de los procesos de selección y gestiona las pruebas y cursos de selección de las personas al servicio de la Administración General de la Junta de Andalucía, de sus agencias administrativas y del personal no judicial al servicio de la Administración de Justicia en Andalucía.

La formación que desarrolla el IAAP se encuentra regulada, de manera general, en el Decreto 249/1997, de 28 de octubre, por el que se regula el régimen de formación a impartir por el Instituto Andaluz de Administración Pública (BOJA núm. 130, de 8 de noviembre). Concretamente el Instituto, cada año, aprueba un Plan de Formación que contiene todas aquellas acciones formativas que se desarrollarán en el año siguiente además de otras actuaciones relativas a la formación.

Las acciones formativas objeto de este estudio correspondían al Plan Anual de Formación 2012 del Instituto Andaluz de Administración Pública de la Junta de Andalucía que aprobado mediante *Resolución de 21 de diciembre de 2011, de la Dirección del Instituto Andaluz de*

Administración Pública, se publicó en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía el 3 de enero de 2012.

Dicho Plan de Formación contenía 1.086 actividades formativas a desarrollar en las 8 provincias andaluzas con una oferta total de 35.797 plazas formativas. Estas acciones formativas se estructuran en 4 Líneas de Actuación y 6 Programas de formación. Entre ellos destaca la Línea de Formación homologada, a través de la cual el IAAP homologa acciones formativas financiadas y organizadas por las distintas Consejerías de la Junta de Andalucía; la Línea de Justicia, para el desarrollo de formación del personal no judicial al servicio de la Administración de Justicia en Andalucía; el Programa de Formación General, dirigido a todos los empleados públicos de la Administración General de la Junta de Andalucía, para el desarrollo de la cultura organizativa y de la identidad corporativa; el Programa de Perfeccionamiento, cuyo objetivo está directamente relacionado con la adaptación permanente de las personas a sus puestos de trabajo; y por último, el Programa de Formación para la Dirección, para proporcionar al personal directivo la capacitación apropiada para las funciones de dichos puestos.

Las acciones formativas se incluyen en el Plan de Formación a partir de un proceso de detección de necesidades que nace del análisis que realizan los propios empleados públicos, la validación de dicho análisis por parte de las jefaturas de servicio aportando la visión operativa y estratégica y, por último, la dirección que establece prioridades considerando las propuestas del resto del personal.

En cuanto al tipo de formación que se desarrolla, podemos decir que abarca prácticamente todas las áreas de conocimiento propias de la Administración destacando en las de carácter horizontal, por su volumen, las relativas a las tecnologías, seguidas por las relativas a la Gestión de la Organización y el Régimen Jurídico. En cuanto a las acciones de carácter más sectorial destacan las áreas de Bienestar Social, Educación y Agricultura.

Por modalidad formativa, el 54% se desarrolló en e-Learning destacando algunos programas como el de Formación General donde esta modalidad alcanzó ese año hasta el 89% de la formación incluida en el mismo.

Desde el punto de vista de la cultura de la organización debemos señalar que el IAAP desarrolla anualmente un estudio sobre evaluación de la formación y participa en diversos proyectos sobre transferencia de la formación (Alonso, Gutiérrez, & Gavira, 2012; Quesada, 2013). Además de ello, el IAAP mantiene una línea de trabajo específica sobre transferencia de la formación. Todo ello ha generado un interés propicio para que la Dirección del Instituto acogiese el desarrollo del presente estudio, haciéndolo posible.

Dado que nuestro estudio se inició en el mes de marzo del año 2012, podemos decir que el Plan de Formación en curso estaba ya diseñado y sus acciones, en marcha. También es importante señalar que el 25 de marzo de 2012 se celebraron elecciones autonómicas en Andalucía con la particularidad de que el proceso de constitución del nuevo gobierno se alargó hasta el 5 de mayo y, con una importante reestructuración de Consejerías, la estructura definitiva de las mismas no se aprueba hasta el 1 de Agosto. Es decir, que todo este proceso sucede de manera simultánea al desarrollo de nuestro estudio con repercusiones directas sobre el mismo.

Población y muestra

La población sobre la que se centra el estudio está constituida por las empleadas y empleados públicos al servicio de la Administración General de la Junta de Andalucía que, según los datos que constan inscritos en el Registro General de Personal de la Junta de Andalucía, suponen 39.275 personas que prestan servicio en las Consejerías y sus agencias administrativas. No se incluye el personal del ámbito docente ni el correspondiente a instituciones sanitarias.

Para el desarrollo de la investigación se determinó que participase en la misma el alumnado de un número de acciones formativas que oscilase entre 4 y 6. Estas acciones formativas habrían de cumplir una serie de características que fueron las siguientes:

- Sus contenidos debían ser transferibles al puesto de trabajo. Quedaban excluidas, en este sentido, aquellas acciones formativas de carácter general cuyos contenidos no guardaban relación directa con competencias aplicables a los puestos de trabajo.
- Las fechas de inicio no podían ser anteriores al 15 de abril y preferentemente debían finalizar antes del 31 de julio de 2012.
- El curso elegido debía tener, al menos, dos ediciones a fin de poder constituir el grupo control correspondiente.
- El profesorado debía estar en condiciones de colaborar en el estudio de manera voluntaria.

Para el desarrollo del estudio se seleccionaron 4 acciones formativas pertenecientes al Plan Formación que cumpliesen las características enunciadas. Las acciones formativas seleccionadas para constituir el grupo experimental fueron las siguientes:

- Cuadro de Mandos (Presencial) con 15 sujetos (22 y 23 de mayo)
- Gestión de Proyectos (Presencial) con 15 sujetos (24 y 25 de mayo)
- Planificación Estratégica (Presencial) con 13 sujetos (28 y 29 de mayo)
- Gestión de Subvenciones (Teleformación) con 25 sujetos (del 15 de mayo al 10 de julio)

Asimismo se seleccionaron otras 4 acciones que bajo títulos idénticos constituyeron el grupo control:

- Cuadro de Mandos (Presencial) con 8 sujetos (8 y 9 de octubre)
- Gestión de Proyectos (Presencial) con 24 sujetos (15 y 16 de octubre)
- Planificación Estratégica (Presencial) con 11 sujetos (27 y 28 de septiembre)
- Gestión de Subvenciones (Teleformación) con 19 sujetos (del 2 de mayo al 26 de junio)

Tres de las cuatro acciones formativas corresponden al Programa de Formación para la Dirección mientras que el cuarto (Gestión de Subvenciones) correspondía al Programa de Perfeccionamiento. Conviene señalar que se trata de colectivos diferentes ya que el personal directivo está constituido, por lo general, por jefaturas de servicio que son puestos de libre designación y ello, en la práctica, quiere decir que su superior directo suele ser un alto cargo; es decir, un cargo político, lo que dificulta el acceso a estas personas.

Esta dificultad a que aludimos se vio, además, acentuada debido al proceso electoral de la comunidad autónoma y de reestructuración de Consejerías que sucedió en esas mismas fechas previas al mes de agosto de 2012.

El estudio se ha realizado sobre un grupo de 130 sujetos, de los cuales 68 pertenecen al grupo experimental y 62 al grupo control. La distribución exacta de los sujetos se produjo de la siguiente manera:

	VALORES	GRUPO EXPERIMENTAL			GRUPO CONTROL		
		N	%	Total	N	%	Total
Contenido de la Acción Formativa Realizada	Taller de Cuadro de Mandos	15	22,1	68	8	12,9	62
	Taller de Gestión de Proyectos	15	22,1		24	38,7	
	Taller de Planificación Estratégica	13	19,1		11	17,7	
	Curso de Gestión de Subvenciones	25	36,8		19	30,6	

Tabla 3.1 Distribución de sujetos por acción formativa y tipo de grupo.

En cuanto al sexo, del total de 130 sujetos, 71 eran hombres (54,4%) y 59 eran mujeres (45,6%).

La distribución entre los grupos experimental y control fue la siguiente:

	VALORES	GRUPO EXPERIMENTAL			GRUPO CONTROL		
		N	%	Total	N	%	Total
Sexo	Hombre	31	45,6	68	40	64,5	62
	Mujer	37	54,4		22	35,5	

Tabla 3.2 Distribución de sujetos por sexo y grupo.

Destaca en el grupo experimental un mayor número de mujeres (54,4 %) que de hombres (45,6 %). En cambio, para el grupo control se da el efecto contrario.

Otras características de los sujetos objeto de estudio han sido la edad, la antigüedad en la Administración, la antigüedad en el puesto y el grado personal consolidado, poniéndose de manifiesto que las medias de las variables son muy similares entre el Grupo Experimental y el Grupo Control, manifestando éste último una antigüedad en la Administración levemente inferior (15,06) que el Grupo Experimental (17,26).

	GRUPO EXPERIMENTAL							GRUPO CONTROL						
	N	Media	Mediana	Moda	Desviación Típica	Mínimo	Máximo	N	Media	Mediana	Moda	Desviación Típica	Mínimo	Máximo
Edad	68	47,18	46,5	53	7,469	32	63	62	47,5	47,5	47	7,942	30	64
Antigüedad en la Administración	68	17,26	18,5	11	8,359	01	35	62	15,06	13	12	8,022	01	37
Antigüedad en el Puesto	68	3,24	2	01	3,047	00	13	62	3,55	3	02	3,108	00	13
Grado Consolidado	68	22,75	26	27	8,486	00	30	58	25,67	27	28	3,771	15	30

Tabla 3.3 Distribución de sujetos por grupo, edad, antigüedad y grado.

3.2 Diseño del Estudio.

En el primer apartado de este capítulo hemos fundamentado nuestra investigación desde el punto de vista metodológico exponiendo el paradigma que subyace a la misma, el modelo de referencia elegido y el contexto en que se enmarca. En esta parte del trabajo, presentamos ahora la forma en que se procedió para llevar a cabo la investigación.

Como se puede observar en el esquema de situación del proceso general de la investigación, para presentar el diseño hemos dividido éste en tres etapas denominadas: preanálisis, intervención y análisis y resultados.

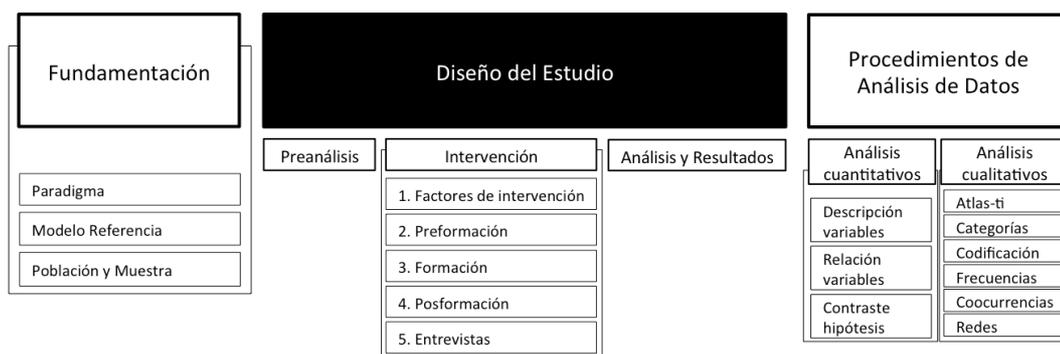


Ilustración 3.8 Situación en el esquema del proceso general de la investigación.

La primera etapa, relativa al preanálisis, hace referencia a la revisión de literatura, la selección del paradigma subyacente y del modelo teórico de referencia. La tercera etapa se centró en el análisis de la información, las conclusiones generales, limitaciones y propuestas de investigación futuras.

La segunda etapa, centrada en la intervención y los instrumentos utilizados para ello, es la que desarrollaremos más ampliamente por no tratarse específicamente más que en este punto de la publicación.

Concretamente la etapa de intervención se dividió en 5 fases que son las siguientes:

1. Análisis de los factores de intervención (marzo de 2012). Su finalidad fue determinar los elementos sobre los que se intervendría en las acciones formativas correspondientes al grupo experimental.
2. Preformación que incluye los objetivos, la selección de los participantes y la implicación de los superiores jerárquicos (abril y mayo de 2012). Esta fase tiene lugar con anterioridad al inicio de las acciones formativas.
3. Formación (mayo a julio de 2012). Corresponde al periodo de desarrollo de las acciones formativas.
4. Posformación que incluye el plan de acción y la medición del dominio competencial (mayo a noviembre de 2012). En esta etapa tiene lugar el proceso de transferencia propiamente dicho y se apoya en el desarrollo de un Plan de Acción. Asimismo se procede a medir la evolución entre dos situaciones: las competencias que los participantes utilizaban antes del curso y las que utilizan tras el proceso de transferencia.
5. Entrevistas cualitativas (diciembre de 2012 a febrero de 2013). Finalizado todo el proceso formativo se procedió a realizar una serie de entrevistas semiestructuradas a una muestra de las personas participantes en el grupo experimental.

3.2.1 Etapa de Preamálisis.

La primera etapa del diseño de nuestro estudio, como refleja el esquema de situación del proceso general de la investigación, es lo que hemos denominado “preamálisis” e incluye tanto la revisión de literatura como la selección de paradigma y del modelo teórico de referencia.



Ilustración 3.9 Situación en el esquema del proceso general de la investigación.

Esta primera etapa de la investigación tiene como propósito el desarrollo de un marco conceptual fundamentado en la literatura científica que nos permita orientar tanto los conceptos fundamentales de nuestro estudio como los métodos a emplear. Los tres elementos que componen esta etapa de preanálisis fueron la revisión de literatura, la selección del paradigma subyacente a nuestra investigación y la elección de los modelos teóricos de referencia.

En relación a la revisión de literatura, se trató de delimitar conceptualmente nuestro campo de estudio a través de la revisión de trabajos y experiencias recientes de investigación y divulgación. Para ello se utilizaron distintas fuentes de información como revistas especializadas, publicaciones de libros, blogs y artículos publicados en internet e informes específicos de investigaciones.

La delimitación de nuestro campo de estudio se encuentra reflejada en el capítulo correspondiente del presente trabajo y supuso un acercamiento conceptual que parte desde la formación en la empresa hasta la intervención en las acciones formativas para el incremento de la transferencia. A lo largo de dicho recorrido se han analizado temas como la formación continua en nuestro país, la formación en las administraciones públicas, la evaluación de la formación, el concepto de transferencia de la formación, los principales modelos de

transferencia, la explicación de las variables que influyen sobre la misma y, finalmente, los factores de intervención para su incremento.

Con la base que supone el conocimiento del estado actual del estudio de la transferencia, el planteamiento de nuestro problema de investigación fue tomando forma y concretándose. A lo largo de este proceso se van tomando decisiones en base al paradigma subyacente. La elección del mismo se traduce, pues, en explicitar las razones por las que se había adoptado el paradigma elegido que, en nuestro caso, se basa en una combinación del enfoque cuantitativo y cualitativo.

Finalmente, la búsqueda y descripción de modelos teóricos vinculados al estudio de los factores de intervención para el incremento de la transferencia se llevó a cabo a lo largo de la propia revisión de la literatura. De entre todos los modelos estudiados, la combinación de dos de ellos, Baldwin & Ford (1988), ampliado posteriormente por Elangovan y Karakowsky (1999), y el modelo de Broad y Newstrom (1992), ofrecían el andamiaje necesario para referenciar y apoyar tanto los aspectos conceptuales como metodológicos de nuestra investigación.

3.2.2 Fase 1. Factores de intervención.

Delimitado el campo de estudio, revisados los principales trabajos de investigación al respecto e identificado el paradigma subyacente así como los modelos teóricos de referencia, la segunda etapa de nuestro estudio se centró en la intervención que se llevaría a cabo sobre la formación.

Como muestra el esquema de situación del proceso general de la investigación, esta etapa de intervención, a efectos de presentación, se ha dividido en cinco fases, la primera de las cuales consistió en determinar los factores de intervención.



Ilustración 3.10 Situación en el esquema del proceso general de la investigación.

El objetivo de esta fase fue la selección de los factores de intervención en las acciones formativas elegidas y el diseño y validación de los instrumentos de intervención. Esta fase se llevó a cabo durante el mes de marzo de 2012.

Para el análisis de los factores de intervención se partió de una revisión de literatura donde se identificaron los factores más relevantes estudiados por la comunidad científica. Los factores de partida son, pues, los 15 que se recogen y desarrollan en el apartado “2.4. Elementos de intervención”.

Dado que resulta imposible intervenir con todos los factores descritos o sobre todas las posibles variables tal como afirma Granado (2013), “porque no son manipulables desde la formación (por ejemplo, la satisfacción en el trabajo de los empleados), o sería poco ético manipularlas (por ejemplo, seleccionar los participantes en función de su capacidad cognitiva o de su lugar de control)” (p. 8). Además, en nuestro caso, iniciamos el presente trabajo con el Plan de Formación ya diseñado y en funcionamiento, lo cual condiciona también el tipo de actuaciones posibles.

Por otra parte se consideró la necesidad de contextualizar los factores descritos en la literatura científica originada fundamentalmente en Estados Unidos a las coordenadas socioculturales de nuestro entorno geográfico (España) y de actividad (sector público).

Para llevar a cabo este contraste, se analizaron las posibilidades de intervención a través de las opiniones de personas expertas en programas de formación de la Junta de Andalucía. Este análisis de contexto se llevó a cabo mediante la realización de dos grupos de discusión constituidos por personal experto en formación de la administración de la Junta de Andalucía, aunque también se consideró conveniente incluir personas con experiencia procedentes del sector privado de la comunidad autónoma de Andalucía.

Finalmente, del contraste de la revisión de literatura y el análisis de los grupos de discusión, se seleccionaron los elementos de intervención dando lugar a la construcción y validación de los instrumentos correspondientes, en su caso.

3.2.3 Fase 2. Intervención preformación.

Una vez se hubieron definido los factores de intervención, la fase 2 consistió en elaborar los instrumentos y llevar a cabo las actuaciones propias de esta fase que hemos denominado de preformación ya que son intervenciones que se realizaron antes del inicio de la fase formal de formación y que se concretan en las siguientes:

- Definición de objetivos de aprendizaje.
- Selección de participantes.
- Implicación de los superiores jerárquicos.
- Elaboración y validación de instrumentos para la valoración del dominio competencial.



Ilustración 3.11 Situación en el esquema del proceso general de la investigación.

El objetivo de esta fase era lograr que las personas seleccionadas en la formación dispusieran de mayores probabilidades de transferir la formación adquirida. Esta fase se llevó a cabo entre el 12 de abril de 2012 y el 15 de mayo de 2012.

Definición de los objetivos de aprendizaje.

Esta intervención consistió básicamente en expresar los objetivos de las acciones formativas en términos claros que permitiesen al alumnado conocer con precisión el resultado que podrían obtener de la formación y sustentase nuestra capacidad de evaluación respecto a su logro.

Para ello se trabajó con el profesorado de los grupos experimentales en la definición de los objetivos de las acciones formativas que ya se habían formalizado previamente de manera unilateral por el profesorado y que, en general, resultaban muy centrados en los conocimientos. Se optó por redactarlos en términos de competencias a fin de dotar al curso y a sus objetivos de una visión práctica y útil.

Veamos a continuación, entre las muchas definiciones existentes del concepto de competencias, tres de ellas.

Para Gómez Roldán (2005) “las competencias profesionales definen el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, respecto a los niveles requeridos en el empleo. Es algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber hacer” (p. 47). Así, posee una competencia quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes que le permiten resolver determinados problemas profesionales.

Guerrero Serón (1999) entiende por competencia profesional la “capacidad de aplicar, en condiciones operativas y conforme al nivel requerido, las destrezas, conocimientos y actitudes adquiridas por la formación y la experiencia profesional, al realizar las actividades de una ocupación” (p. 346).

Por último, Tejada (2005) indica que el concepto de competencia “comporta todo un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de saber hacer y saber estar para el ejercicio profesional. El dominio de estos saberes le hacen capaz de actuar con eficacia en situaciones profesionales” (p. 2).

Como puede apreciarse, en todas las definiciones está presente la actuación en el contexto. La orientación práctica de la competencia es por tanto una característica inherente a la misma. Es importante que el alumnado perciba, al acercarse a los objetivos del curso, que estos no persiguen la mera adquisición de conocimientos sino la aplicación práctica de los mismos a situaciones profesionales.

Guerrero Serón (1999) identifica tres tipos de competencias:

- “Básicas. Que son aquellas competencias comunes a todas las ocupaciones y que resultan imprescindibles para incorporarse al mercado de trabajo.
- Técnico-profesionales. Son aquellas competencias específicas de una profesión, que vienen facilitadas por la formación profesional del nivel correspondiente.

- Transversales. Son aquellas competencias que, como su nombre indica, atraviesan las distintas ramas u ocupaciones de la producción y los servicios, según los diferentes niveles de realización profesional” (p. 346).

Las que se corresponden a las de nuestras acciones formativas son las segundas; las técnico-profesionales ya que se trata de cursos de formación orientados a la mejora inmediata del desempeño en los puestos de trabajo de los participantes.

Orientar las acciones formativas al desempeño, mediante la adquisición o mejora de competencias profesionales, favorece la aplicación práctica, por parte del alumno, que identificará los objetivos con acciones concretas. Pero la mera definición también contribuirá, por parte del profesorado, a que los contenidos y metodologías de la acción formativa estén más orientados a la práctica y la aplicación de lo aprendido. Como indica Ortoll (2004), “el acercamiento al concepto de la gestión por competencias nos proporciona una base metodológica para el diseño de las acciones formativas de capacitación. Estas acciones han de garantizar la transferencia de conocimientos, favorecer la adopción de determinadas actitudes y generar habilidades en aquellos ámbitos que son necesarios para que una organización funcione mejor” (p. 341).

Este mismo argumento es también apoyado por Tejada (2005) cuando dice que “la transmisión de las competencias (mediante acciones de formación) se basa en la acción. El desarrollo de la competencia integrada (competencia de acción) requiere de una formación (o de un desarrollo según se trate) dirigida a la acción; es decir, puede y debe relacionarse con las situaciones de trabajo con el fin de que la competencia cobre su sentido genuino y global. De este modo, en los procesos de formación basada en competencias, los procesos de aprendizaje que se favorecen deben orientarse hacia la acción del participante tomando como referente el marco organizativo en el que la situación de trabajo es situación de aprendizaje” (p. 13).

De este modo, se tomaron los objetivos previos de los cursos y se transformaron en objetivos orientados a competencias. La intención de dicho cambio fue, entre otras, ofrecer a los potenciales alumnos una visión clara de qué podían esperar de la formación y conseguir, de este modo, un mejor ajuste de sus expectativas y posibilidades reales de aplicación con los resultados de cada curso.

Los objetivos originales se utilizaron en la difusión de los cursos dirigidos a los grupos control mientras que los objetivos competenciales se emplearon en la captación de los grupos experimentales. Los objetivos originales así como su transformación en competencias de cada uno de los cursos se han incluido en el ANEXO I.

Selección de participantes.

Una vez que se hubieron definido los objetivos, el siguiente paso fue articular la selección de los participantes. Este fue uno de los elementos más importantes de nuestra intervención. Pero antes de describir cómo se llevó a cabo, resulta de interés explicar brevemente cuál es el proceso ordinario de selección para que puedan valorarse adecuadamente las modificaciones introducidas.

El proceso de selección habitual consiste en dar difusión a las acciones formativas para que las personas interesadas manifiesten su voluntad de participar en las mismas. El personal que lo desee, siempre que cumpla los requisitos de acceso, debe dirigirse a su departamento de personal y cursar la solicitud correspondiente. Sólo si el departamento de personal, en cada una de las Consejerías de la Junta de Andalucía, estima adecuada la solicitud, ésta es remitida al IAAP.

El Instituto recibe las solicitudes, verifica el cumplimiento de los requisitos de acceso y si existen plazas suficientes, admite a las personas solicitantes. Caso de no existir plazas en número suficiente, éstas se distribuyen de manera proporcional entre las distintas Consejerías.

Este sistema plantea algunos problemas que enumeramos brevemente:

- Se desconoce la importancia de la necesidad de la formación para las funciones específicas de las personas que solicitan el curso.
- Se desconoce si el superior de la persona solicitante comparte la necesidad de dicha formación.
- Cuando hay escasez de plazas, el criterio de distribución resulta un tanto aleatorio.

Para nuestra intervención, se diseñó un modelo de solicitud específico en que se pedía:

- Información acerca de proyectos o tareas desarrolladas por la persona solicitante vinculadas al contenido del curso.
- Argumentación acerca de cómo la formación podría ayudarle a mejorar su trabajo.
- Un compromiso explícito de dedicación de tiempo, participación en todas las actividades y elaboración de un plan de acción.
- Otro compromiso firmado por el superior jerárquico de la persona solicitante en el caso de cursos que no iban dirigidos a personal directivo.

Los modelos de solicitud y compromiso se han recogido en el ANEXO II. El modelo se divide en dos partes. Una primera destinada a valorar la posible utilidad en el trabajo del curso al que aspiraban las personas candidatas. Para la selección se consideraron fundamentalmente los campos que permitían apreciar que la persona candidata hubiese expresado con claridad cuál sería la utilidad del aprendizaje.

Partiendo de la idea propuesta por Broad y Newstrom (1992) denominada “contrato jefe/participante”, la segunda parte de la solicitud consistía en una declaración de la persona solicitante en la que asumía una serie de compromisos.

El objetivo de esta segunda parte era hacer consciente a los futuros alumnos que no se trataba de un curso con una dinámica habitual y que debían asumir una serie de compromisos que iban más allá de la asistencia a las sesiones presenciales.

En el caso de los grupos control, el sistema de selección fue el tradicionalmente utilizado sin intervención por parte del investigador y que consiste en que los alumnos son propuestos por sus unidades de trabajo.

Implicación de los Superiores Jerárquicos.

Otro de los elementos de interés en nuestro estudio era no limitarnos a intervenir sobre el alumnado sino extender la influencia de la intervención hasta los superiores jerárquicos de aquellos. La implicación de los jefes se había identificado tanto en la revisión de literatura como por parte de los grupos de discusión como un factor determinante para la transferencia.

Este aspecto se limitó al curso “Gestión de Subvenciones” ya que los otros tres cursos, al ir dirigidos a personal directivo, planteaban problemas de acceso a los superiores por tratarse de altos cargos.

En este caso del curso de “Gestión de Subvenciones”, la segunda parte de la solicitud debía venir firmada también por el superior jerárquico de la persona candidata, de tal manera que el compromiso era asumido por ambos con la consiguiente distribución de responsabilidades.

En el caso de esta acción formativa (Gestión de Subvenciones), se convocó además una reunión de los jefes y jefas de las personas seleccionadas con la profesora del curso. A la misma

disculparon su asistencia 10 de los 25 superiores convocados, asistiendo 15 de ellos. La reunión tuvo lugar el 9 de mayo de 2012, una semana antes del inicio del curso. A los asistentes se les facilitó un documento con el resumen de los contenidos que se iban a trabajar en el curso. Dicho documento se adjunta en el ANEXO III. En la reunión, la profesora expuso cuáles serían los elementos principales que se abordarían así como la dinámica del curso. Los superiores de los alumnos analizaron el contenido previsto y realizaron diversas sugerencias acerca de necesidades específicas. Como resultado de dicha reunión se obtuvo una relación de 10 propuestas para que la profesora valorase su incorporación al programa de contenidos y que se recogen en el ANEXO IV. Esta relación fue remitida a los jefes y jefas que no pudieron asistir a la reunión para informarles al respecto y permitirles hacer las sugerencias que considerasen oportunas.

El objetivo de esta reunión era doble. De una parte se confirmaba el compromiso de los superiores con el aprendizaje de sus subordinados y, por otra, se aseguraba que los contenidos del curso daban respuesta a las necesidades identificadas por los superiores facilitando su posterior aplicación.

Instrumentos para la medición del nivel de dominio competencial.

Hasta ahora hemos descrito tres elementos de intervención: Definición de objetivos, selección de participantes e implicación de los superiores. Aunque estos tres elementos constituyen los factores básicos de intervención en esta fase de preformación, existe un cuarto factor también diseñado en esta fase que fue la rúbrica para la evaluación del nivel competencial.

La elección de un instrumento para evaluar la consecución de los objetivos del curso y su evolución en el tiempo constituye un elemento fundamental para nuestro estudio. Necesitábamos conocer el nivel inicial de cada una de las personas participantes en las acciones formativas y también el nivel alcanzado al finalizar todo el proceso.

En nuestro caso no interesaba medir los conocimientos, sino el dominio competencial respecto a los objetivos de la acción formativa en que cada persona participaba. Ya hemos explicado por qué se eligió expresar los objetivos de los cursos en términos de competencias y cómo, con ello, se inducía a la aplicación de los aprendizajes.

Pues bien, de cara a la elección de la técnica más adecuada al propósito de medir el nivel competencial de los participantes antes y después de la intervención, se llegó a la conclusión de que existen tres conceptos relacionados entre sí que podrían aportar la mejor solución a nuestro problema. Nos referimos a la autoevaluación, la evaluación auténtica y la rúbrica como instrumento de medición.

Díaz Barriga (2005) define las rúbricas como guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada. Son instrumentos de evaluación auténtica porque sirven para medir el trabajo o el producto de los alumnos de acuerdo con "criterios de la vida real".

Goodrich (1997) señala algunas de las ventajas del uso de las rúbricas. Entre ellas, la que nos parece más interesante para nuestro proyecto, es que las rúbricas clarifican cuáles son los objetivos que se deben alcanzar. Ello permite al alumnado conocer su situación en el momento de la evaluación y marcarse objetivos concretos y medibles.

Las rúbricas se conocen también con el término "matrices de valoración" debido a que se conforman con la intersección de dos dimensiones: los criterios, en la columna a la izquierda de la matriz, y la definición cualitativa y de manera progresiva, en las columnas a la derecha.

Existen distintas escalas para medir la gradación de los niveles de ejecución de una competencia que podemos ilustrar, con un ejemplo utilizado por Ortoll (2004) tomando como modelo una gradación en cuatro niveles:

- Nivel básico: la persona aplica la competencia en situaciones de rutina, de forma muy básica.
- Nivel profesional: en este caso se utiliza con una cierta técnica y de forma más reflexiva. La tarea se realiza según se le solicite.
- Nivel experto: la competencia se utiliza en situaciones cambiantes o complejas.
- Nivel estratégico: la persona aplica la competencia con creatividad y es visto como un punto de referencia en su contexto de aplicación.

Para nuestro estudio, se construyeron las rúbricas fijando, igualmente cuatro niveles con las siguientes descripciones:

- Principiante: las personas de este nivel evidencian un comportamiento adecuado en base a la lógica y sentido común, pero les faltan conocimientos y práctica.
- Intermedio: las personas presentan nociones básicas de la materia y una experiencia inicial.
- Avanzado: hace referencia a personas con amplios conocimientos en la materia, pero con algunas lagunas. Tiene amplia experiencia aunque puede presentar algunos comportamientos viciados en la práctica.
- Experto: corresponde a personas con un gran dominio de la materia y caracterizada por un nivel de excelencia en su desempeño.

Como criterios se optó por situar los propios objetivos competenciales de las acciones formativas. A continuación se reproduce la rúbrica de una de las acciones formativas.

RÚBRICA DEL CURSO CUADRO DE MANDOS

COMPETENCIAS \ NIVEL	PRINCIPIANTE	INTERMEDIO	AVANZADO	EXPERTO
Definir un sistema de objetivos integrado distinguiendo entre los conceptos de objetivo, indicador y meta.	Aunque dispone de objetivos, no existe formalización alguna de los mismos. Define objetivos pero no llega a formalizarlos	Dispone de una relación de objetivos por escrito sin distinguir claramente categorías de los mismos. Describe formalmente algunos objetivos para su área	Utiliza un sistema de objetivos formalizado documentalmente sin distinción de categorías. Describe objetivos en las áreas clave con algunos indicadores de referencia.	Mantiene un sistema de objetivos formalizado documentalmente distinguiendo entre objetivos, indicadores y metas.
Establecer un sistema de indicadores clave de su unidad organizativa asegurando la coherencia vertical y horizontal en los puestos de la organización implicados	No dispone de sistema de indicadores. Utiliza algunos indicadores pero no los formaliza en un documento. Define indicadores pero no llega a formalizarlos por escrito.	Dispone de una relación de indicadores recogidos en algún tipo de documento, pero no constituyen un sistema no están relacionados con los puestos de la organización. Describe formalmente una relación de indicadores para su área.	Mantiene un sistema de indicadores formalizados en un documento con descripción de los mismos y se relacionan con los puestos de la organización. Describe indicadores clave para los puestos de la organización	Dispone de un sistema de indicadores en un documento formal, describe los distintos indicadores, los relaciona con los puestos de la organización, recoge medidas para asegurar la coherencia vertical y horizontal
Diseñar una planificación para la implantación de un cuadro de mando identificando la interrelación de resultados entre las cuatro perspectivas: financiera, clientes /ciudadanos, empleados y procesos.	La implantación del cuadro de mandos se realiza sobre procesos informales, no sistemáticos y no documentados.	Dispone de un plan de trabajo para la implantación que sirve de hoja de ruta, pero dicho plan no está aprobado por la organización	Utiliza una planificación con identificación de fases y actores involucrados aceptada o aprobada por los órganos de dirección de la organización	Utiliza una planificación con identificación de fases y actores involucrados aceptada o aprobada por los órganos de dirección de la organización que, además recoge, las 4 perspectivas
Adoptar medidas eficaces de comunicación del proyecto para superar las barreras en la implantación de un cuadro de mando.	No prevé medidas para la comunicación del proyecto.	Prevé la comunicación del proyecto, pero la realiza de manera informal y no planificada.	Establece un plan de actuaciones para la comunicación del proyecto de manera sistemática e identificando los actores del mismo.	Dispone de una planificación de la comunicación con descripción de medidas a adoptar, objetivos a conseguir y colectivos a los que dirigirse. Identifica las barreras y las asocia a las medidas de comunicación.
Llevar a cabo actuaciones para conseguir la participación del equipo de colaboradores como fuente de compromiso con los resultados.	No establece actuaciones para implicar al equipo o lo hace de manera esporádica.	Realiza algunas actuaciones de comunicación con su equipo pero sin planificarlas y sin ofrecer una visión general del proyecto. Realiza algunas actuaciones de comunicación con su equipo sobre el fin del cuadro de mandos.	Dispone de un planteamiento sistemático de comunicación con el equipo implicado ofreciendo una visión global y permanente en el tiempo. Elabora un plan para la participación de los colaboradores en la determinación de objetivos.	Utiliza un plan formal de comunicación con el equipo distribuyendo responsabilidades e involucrándolos y comprometiéndolos. Consigue que los colaboradores se sientan protagonistas de la elaboración del cuadro de mandos.

Ilustración 3.12 Rúbrica del curso Cuadro de Mandos.

Las rúbricas de los distintos cursos han quedado recogidas en el ANEXO V.

Así configuradas las rúbricas, permiten situar a cada alumno en un nivel de dominio competencial en cada uno de los objetivos del curso. Aunque es habitual el uso de rúbricas para constatar la correcta realización de tareas o productos, coincidimos con Cebrián (2010) cuando afirma que pueden utilizarse para la evaluación de la consecución de competencias, que es nuestro caso.

Como argumenta Puigdellivol (2012), las rúbricas se utilizan para dar un valor más auténtico a las calificaciones tradicionales expresadas en números ofreciendo descripciones cualitativas más ricas y representativas de la realidad.

Obsérvese que los comportamientos descritos en cada una de las celdas que componen nuestras rúbricas no hacen referencia a intenciones o a conocimientos sino a actuaciones. Este

tipo de redacción se buscó intencionadamente para facilitar la ubicación en la escala de los participantes. Con este tipo de descripción existe poco margen de duda para situarse en un nivel u otro. Y esto es especialmente relevante por cuanto se trata de un instrumento en el que fueron los propios alumnos quienes decidieron, de manera individual, cuál era su nivel de dominio competencial.

En nuestro caso existe una coincidencia absoluta con Elías (2010) cuando afirma que la evaluación auténtica se debe centrar en las competencias que se busca desarrollar a través de la acción pedagógica. Nuestras acciones formativas han definido sus objetivos como competencias e interesa conocer con qué nivel parten los alumnos y qué nivel alcanzan al final del proceso. No nos son útiles la pruebas de evaluación al uso, centradas fundamentalmente en los conocimientos. Si se trata de medir la transferencia de los aprendizajes, difícilmente una evaluación de conocimientos podrá alumbrarnos al respecto.

La evaluación auténtica nos ofrece una perspectiva más centrada en la actuación real del alumnado. Nos permite considerar diversos niveles de partida porque asume las características diferenciales del alumnado, sus conocimientos previos y los contextos donde la actividad ocurre. La evaluación auténtica se centra en el estudiante real, considera sus diferencias, lo ubica en su propio contexto y lo enfrenta a situaciones de aprendizaje significativas y complejas (Elías, 2010).

Por último, usando también palabras de Elías (2010) diremos que “para ser eficaz y contribuir realmente a la regulación de los aprendizajes, la evaluación debe basarse fundamentalmente en la autoevaluación”. (p. 3)

Una vez justificada la idoneidad del uso de la rúbrica como instrumento de autoevaluación del dominio competencial del alumnado, diremos que se diseñó una rúbrica para cada curso. Las rúbricas se diseñaron en base a los objetivos competenciales y se establecieron los cuatro

niveles de dominio expuestos anteriormente. Los comportamientos que se identifican en cada uno de los cuatro niveles fueron definidos con el asesoramiento de personas expertas en cada una de las materias y el propio profesorado.

Para la aplicación de las rúbricas, se transformó su formato en cuestionarios que permitían al alumnado situarse en el nivel con el que mejor se identificaban. Los cuestionarios se recogen en el ANEXO VI.

El siguiente paso consistió en comprobar el correcto funcionamiento de los cuestionarios diseñados. Para ello se llevó a cabo un estudio de validez y fiabilidad. Para contrastar su validez se diseñó un cuestionario específico sobre cada una de las rúbricas y se sometió a la consideración de personas expertas en la materia. Un modelo tipo del cuestionario utilizado se recoge en el ANEXO VII. Cada uno de los cuatro cuestionarios se pasaron a un grupo de entre 5 y 7 personas expertas en las distintas materias de acuerdo a la siguiente distribución.

CURSOS	Nº de expertos
Cuadro de Mandos	5
Gestión de Proyectos	6
Gestión de Subvenciones	7
Planificación Estratégica	5

Tabla 3.4 Distribución de expertos para validación de las rúbricas por cada curso.

A través de dichos cuestionarios se pidió a los expertos que valorasen, para cada objetivo y nivel, su claridad, adecuación y suficiencia, otorgando una puntuación de 1 a 3 donde 1 corresponde al valor “nada”, el 2 al valor “poco” y el 3 al valor “mucho”. La claridad hace referencia a la correcta comprensión de la expresión utilizada. La adecuación valora si la expresión empleada se ajusta al nivel (principiante, intermedio, avanzado o experto) en que se ubicaba. Por último, la suficiencia contrasta si sobra o falta algún aspecto para definir adecuadamente el nivel. Además cada ítem contaba con un campo de observaciones donde las personas encuestadas podían realizar anotaciones con sugerencia o redacciones alternativas.

Los resultados de la encuesta se valoraron considerando las puntuaciones asignadas por los expertos y revisando los ítems en los que más de la mitad de los expertos había puntuado con los valores 1 ó 2. Las observaciones y redacciones alternativas propuestas por los expertos fueron consideradas y aceptadas o rechazadas aplicando el propio criterio del investigador.

Como resultado de las respuestas a dichas encuestas se modificaron algunas expresiones y se incluyeron algunos aspectos nuevos a considerar resultando los cuestionarios que finalmente se pasaron.

A fin de validar la fiabilidad de los cuestionarios basados en las rúbricas, también se pasaron a una muestra de individuos con características similares al alumnado de los cursos. Para ello se remitió el cuestionario de las rúbricas correspondientes a los cursos “Cuadro de Mandos”, “Gestión de Proyectos” y “Planificación Estratégica” a jefes de servicio que, por su ubicación geográfica, les resultaba imposible participar en los grupos experimental ni control. Se tuvo en cuenta que ningún sujeto recibiese más de un cuestionario.

Para la selección de la muestra referente al curso “Gestión de Subvenciones” se siguieron criterios similares a los anteriores con la diferencia de que en lugar de jefes de servicio se remitió el cuestionario a empleados públicos de los grupos A o B y de categorías de personal laboral I o II. Todos ellos pertenecientes a centros directivos que desarrollan programas de concesión de subvenciones.

Estas muestras oscilaron entre los 112 y los 150 individuos. Los porcentajes de respuesta fueron desde el 75% en la rúbrica de “Planificación Estratégica” hasta el 88,66% en la rúbrica de “Gestión de Subvenciones”.

Sobre las respuesta obtenidas se calculó el alfa de Cronbach con los siguientes resultados.

CURSOS	Muestra	N	% respuesta	Alfa
Cuadro de Mandos	130	101	77,69	0,871
Gestión de Proyectos	130	105	80,76	0,885
Gestión de Subvenciones	150	133	88,66	0,879
Planificación Estratégica	112	84	75,00	0,831

Tabla 3.5 Muestra y resultado del cálculo alfa de Cronbach de las Rúbricas.

Dado que las cuatro escalas obtienen valores superiores a 0,8 se consideró demostrada su fiabilidad.

3.2.4 Fase 3. Intervención en la Formación.

Después de identificar los factores de intervención y diseñar los correspondientes a la fase 2 que se desarrolló con carácter previo al inicio formal de la formación, a continuación, como indica el esquema de situación del proceso general de la investigación, se describirán las intervenciones que se llevaron a cabo durante el propio curso de formación y que se concretan en las orientaciones al profesorado para que introdujese cambios en su práctica docente y la medición del dominio competencial al inicio de los cursos.



Ilustración 3.13 Situación en el esquema del proceso general de la investigación.

Esta fase se plantea como objetivo la adquisición de conocimientos y habilidades en la materia propia de cada curso. Esta fase tuvo lugar entre el 15 de mayo de 2012 que empezó la primera acción formativa y el 10 de julio de 2012 que finalizó la última.

Orientaciones al Profesorado.

El profesorado de las acciones formativas fue seleccionado por el Instituto Andaluz de Administración Pública a través de los procedimientos habituales y con antelación al inicio de esta investigación. De manera deliberada, se intentó que la intervención sobre el profesorado fuese lo menos intrusiva posible debido a dos razones fundamentales:

- En primer lugar, en el contexto de la formación del Instituto Andaluz de Administración Pública no resulta viable en todas las acciones formativas la formación del profesorado. Por ello, toda nuestra intervención se basa fundamentalmente en el campo de la gestión de la formación. Nuestra investigación tiene vocación de aplicación y una intervención intensa en la formación del profesorado probablemente no podría ser replicada con facilidad en el desarrollo normal de los planes de formación.
- En segundo lugar, la propia planificación temporal imposibilitaba una intervención más prolongada en el tiempo para lo que hubiese hecho falta una mayor anticipación y una mayor disponibilidad del profesorado.

A pesar de ello se recabó la colaboración del profesorado en varios momentos e intervenciones. Una de ellas ya se ha expuesto y consistió en la reelaboración de los objetivos en términos competenciales y la redacción de las rúbricas para la evaluación de los niveles competenciales. A tal fin se mantuvieron reuniones individuales en las que se les facilitó información tanto conceptual como procedimental para llevar a cabo ambas tareas. Esta intervención facilitó a los docentes una orientación clara respecto a los resultados que se pretendían. De una parte la definición de las competencias y de otra el hecho de que se pretendía el incremento del nivel medido a través de la rúbrica mediante los comportamientos descritos en ella.

Por otra parte, sin detallar a los docentes las metodologías a utilizar ni los contenidos a desarrollar sí se les indicaron algunos elementos que debían incorporar a los cursos y que describimos a continuación.

- Iniciar el contacto con el alumnado con carácter previo al inicio formal del curso. Este contacto se debía llevar a cabo mediante el encargo de una actividad práctica que le permita al alumno tomar contacto con la materia y sirva de punto de arranque a la actividad formal de aprendizaje.
- A lo largo del desarrollo del curso se debían usar, siempre que fuera posible, casos prácticos y a partir de los mismos llegar a las cuestiones más teóricas. Asimismo las actividades propuestas debían tener una orientación práctica y usar contextos lo más parecidos a las situaciones reales del alumnado.
- Tras la finalización de la fase formal, pasado un mes aproximadamente, debía llevarse a cabo una sesión de apoyo y refuerzo. Esta sesión estaría destinada a resolver las dudas existentes e intercambiar experiencias entre los alumnos respecto a su avance en la aplicación de los aprendizajes en sus contextos de trabajo.

A cada profesor de los cursos desarrollados con metodología presencial, se le solicitó que realizase una descripción detallada de la actividad formativa para conocer qué actividades y qué procesos de aprendizaje tuvieron lugar y hasta qué punto se orientaron a la transferencia. Alternativamente al uso de la observación directa o la grabación en vídeo de las sesiones formativas, se optó por solicitar al profesorado una descripción detallada a través de una explicación exhaustiva de cada una de las actividades que fueron llevadas a cabo durante la formación.

Para cada una de las actividades llevadas a cabo, el profesor debió señalar su duración, la competencia a adquirir a través de la misma, una descripción pormenorizada, los recursos que

se emplearon y cómo se evaluó. Además se solicitó que determinasen el tipo de actividad de entre las siguientes categorías:

- **Expositiva.** El profesorado expone información.
- **Gestión de la información.** El alumnado desarrolla tareas de ordenación, clasificación y similares
- **Aplicación.** Dar uso a lo aprendido por ejemplo resolviendo un caso.
- **Comunicativa.** Conlleva intercambio de opiniones, exposición de trabajos realizados, debates y similares.
- **Productiva.** Llevar a cabo actividades que implican la realización de algún trabajo que dé como resultado un producto como informes o resúmenes.
- **Experiencial.** Implica desarrollar alguna experiencia como por ejemplo trasladar un producto a un entorno laboral real.
- **Evaluativa.** Actividades dirigidas a evaluar el aprendizaje del alumnado.

Los informes se reproducen en el ANEXO VIII y el siguiente cuadro recoge una síntesis de los tipos de actividad que se desarrollaron a lo largo de la formación. En la primera columna se recogen los tipos de actividad, para cada curso presencial se indican el número de actividades realizadas y la suma de los minutos de duración de las mismas. La última columna recoge los porcentajes de las actividades realizadas para cada uno de los tipos establecidos.

TIPO DE ACTIVIDAD	CUADRO DE MANDOS		GESTIÓN DE PROYECTOS		PLANIFICAC. ESTRATÉGICA		TOTAL		
	Nº Act	Min.	Nº Act	Min.	Nº Act	Min.	Nº Act	Min	%
Expositiva	3	75	8	180	3	150	14	405	15
Gestión Información					2	120	2	120	4,5
Aplicación	5	390	5	300			10	690	25,7
Comunicativa	4	195	3	155	2	90	9	440	16,3
Productiva	1		5	350	4	310	10	660	24,6
Evaluativa	1	15	1	360			2	375	13,9
TOTALES	14	675	22	1345	11	670	47	2690	100

Tabla 3.6 Tipos de actividad desarrolladas en los cursos.

Como puede observarse, casi el 50% de las actividades formativas se utilizaron en el desarrollo de actividades de aplicación y de producción que, desde nuestro punto de vista, se orientan más que el resto a la consecución de la transferencia. En cambio el resto del tiempo se distribuyó de manera homogénea entre las actividades expositivas, comunicativas y evaluativas, siendo las actividades relativas a la gestión de la información las menos representativas con un 4,5 % del tiempo y sólo se utilizaron en una de las tres acciones formativas.

Llama la atención que en ninguno de los tres cursos se llevaron a cabo actividades de tipo experiencial que suponen una transgresión de los límites del aula y el tipo de actividad más cercana a la transferencia.

Medición del dominio competencial al inicio de los cursos.

La segunda intervención llevada a cabo en la fase 3 correspondiente al periodo de desarrollo de los cursos formativos, consistió en la evaluación del nivel competencial de los participantes. Esta intervención, aunque con el propósito principal de poder comparar una evaluación inicial con otra final, no deja de constituir una importante orientación al alumnado respecto a su situación en relación a los objetivos del curso pudiendo haber influenciado su proceso de aprendizaje.

Al inicio de la acción formativa se midió el nivel de dominio de las competencias objeto de cada uno de los cursos. Para ello se pasó, en cada curso, el cuestionario de autoevaluación del dominio competencial y en el curso Gestión de Subvenciones se pasó, además, ese mismo instrumento a los superiores jerárquicos de los alumnos del grupo experimental.

La siguiente tabla muestra un resumen del número de cuestionarios contestados en esta medición inicial del dominio competencial.

ACCIONES FORMATIVAS	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL
	Alumnado	Superiores	Alumnado
Taller de Cuadro de Mandos	15	-	8
Taller de Gestión de Proyectos	15	-	24
Curso de Gestión de Subvenciones	25	24	19
Taller de Planificación Estratégica	13	-	11

Tabla 3.7 Rúbricas contestadas por curso y grupo.

3.2.5 Fase 4. Intervención posformación.

La fase cuatro recoge las intervenciones que se llevaron a cabo tras la finalización de las acciones formativas. Concretamente en esta fase se abordaron las siguientes intervenciones:

- Elaboración de los planes de acción.
- Solicitud de información sobre la realización de los planes de acción.
- Medición del dominio competencial.



Ilustración 3.14 Situación en el esquema del proceso general de la investigación.

La cuarta fase tuvo por objeto que las personas participantes del grupo experimental elaborasen y llevasen a la práctica un Plan de Acción. Se llevó a cabo entre el 23 de mayo de 2012, fecha de finalización del primero de los cursos y el 15 de noviembre del mismo año. El segundo objetivo de esta fase fue recopilar información acerca de la evolución de los sujetos del estudio en una doble vertiente. Por una parte la evolución en el dominio de las competencias objeto de cada uno de los cursos y, de otra parte, el nivel de evolución en el desarrollo de los planes de acción elaborados.

Elaboración de Planes de Acción.

Finalizada la acción formativa, enfrentamos la fase más crítica de todo el proyecto ya que en ella debía producirse la transferencia. Para ello se utilizó el plan de acción como instrumento de planificación, de compromiso y de evaluación. Una vez finalizada la actividad formativa se le remitió a cada persona un esquema de plan de acción con unas indicaciones básicas para su elaboración y se solicitó su devolución una vez lo tuviesen elaborado.

El “Plan de Acción” es una previsión de intenciones acerca de lo que la persona que ha realizado la formación, a raíz de la misma, se compromete a modificar en su entorno laboral. Las acciones a llevar a cabo pueden ser el resultado del aprendizaje de una técnica, del

desarrollo de un procedimiento, de una reflexión realizada en el curso o, simplemente, de una motivación latente despertada a raíz de la realización de la formación.

El modelo de Plan propuesto estableció, para cada “acción”, que ésta se definiese en base a cuatro apartados:

- Aspecto de la formación relacionado.
- Actuación.
- Indicador de logro.
- Fecha prevista de consecución.

Para su definición se dispuso una tabla con cuatro columnas:

- “He aprendido...” Este apartado se destinaba a describir aquel aspecto de la formación que se relacionaba con la acción que se deseaba llevar a cabo. Este aspecto puede ser un conocimiento, una técnica, un simple comentario, una idea, etc.
- “Con ello haré lo siguiente” Este es el apartado central del “Plan de Acción”. Esta casilla se destina a definir qué acción está el alumno en disposición de poner en marcha. Estas acciones pueden ser personales o relativas a un equipo, pueden ser puntuales o permanentes. Se recomienda que sean actuaciones realistas, mensurables y alcanzables.
- “Lo habré conseguido si...” Aquí se identifica un indicador que nos permita aseverar si hemos logrado la acción propuesta.
- “Lo tendré hecho el día...” Se destina a fijar una fecha en la que el alumno considera que habrá sido capaz de llevar a cabo la actuación. Al alumnado se les daban indicaciones para que estas fechas fuesen cercanas y no superasen los 3 meses.

En cuanto al número de acciones se recomendaba que no fuese inferior a tres ni superior a 6. El modelo de plantilla para el diseño de los planes de acción se ha recogido en el ANEXO IX.

De los 68 alumnos que recibieron la formación, 64 elaboraron su Plan de Acción. La siguiente tabla recoge el número de planes de acción que se obtuvieron para cada uno de los cursos en esta etapa.

ACCIONES DE FORMACIÓN	GRUPO CONTROL	
	Nº Alumnos	Nº de Planes de Acción
Taller de Cuadro de Mandos	15	14
Taller de Gestión de Proyectos	15	15
Curso de Gestión de Subvenciones	25	24
Taller de Planificación Estratégica	13	11
TOTAL	68	64

Tabla 3.8 Planes de Acción por curso del grupo control.

Solicitud de Información sobre la realización de los Planes de Acción

Tras cuatro meses de la finalización de la acción formativa se pidió a los participantes que cumplimentasen un breve formulario para obtener información acerca del nivel de consecución de su Plan de Acción y que remitiesen las evidencias que demostrasen la consecución de las acciones realizadas. EL cuestionario se ha incluido en el ANEXO X.

En dicho formulario se presentaba a cada participante el Plan de Acción elaborado por él cuatro meses antes y se le preguntaba, para cada una de las acciones previstas, si la había llevado a cabo y, en caso negativo, el motivo por el que no había podido realizarla. Asimismo se le preguntaba acerca de si adjuntaba evidencia de la acción realizada y en caso negativo, la causa por la que no podía acompañar la evidencia.

De los 64 planes de acción que se habían recibido, se obtuvo el formulario de seguimiento de 59. La siguiente tabla recoge el número de formularios de seguimiento que se obtuvieron para cada uno de los cursos en esta etapa.

ACCIONES FORMATIVAS	GRUPO CONTROL		
	Nº Alumnos	Nº de Planes de Acción	Formularios de seguimiento
Taller de Cuadro de Mandos	15	14	12
Taller de Gestión de Proyectos	15	15	14
Curso de Gestión de Subvenciones	25	24	23
Taller de Planificación Estratégica	13	11	10
TOTAL	68	64	59

Tabla 3.9 Seguimiento de Planes de Acción por curso.

Medición del dominio competencial

La última de las intervenciones consistió en la evaluación del dominio competencial conseguido una vez finalizado todo el proceso. Con el fin de medir el progreso del nivel competencial producido en los individuos, pasados 4 meses desde la finalización de la acción formativa se volvió a pasar a los alumnos de ambos grupos, experimental y control, el cuestionario para la medición del dominio competencial. Asimismo se pasó también a los superiores de los sujetos del grupo experimental.

La siguiente tabla recoge el número de formularios obtenidos en esta fase para cada uno de los cursos y grupos.

ACCIONES FORMATIVAS	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL
	Alumnado	Superiores	Alumnado
Taller de Cuadro de Mandos	13	-	8
Taller de Gestión de Proyectos	14	-	24
Curso de Gestión de Subvenciones	24	25	19
Taller de Planificación Estratégica	12	-	11

Tabla 3.10 Rúbricas completadas, al final del proceso, por curso y grupo.

Se diseñó una Rúbrica para cada uno de los cursos. Cada rúbrica contenía un ítem por cada una de las competencias objetivo de la acción formativa. La rúbrica fue pasada tanto al inicio del curso como 4 meses después de la finalización del mismo.

En el caso de los talleres que estaban dirigidos a personal directivo no se intervino con sus superiores que son, por lo general, cargos políticos. En cambio en el curso de Gestión de Subvenciones, donde los sujetos habían identificado a su superior, éstos también cumplieron la correspondiente rúbrica, tanto al inicio de la acción formativa como un tiempo después de la misma.

Cada rúbrica estaba constituida por un número de ítems distinto en función del curso de que se tratase. La rúbrica con menor número de ítems tiene 4 y la mayor dispone de 6. Para cada ítem existen cuatro valores posibles: principiante, intermedio, avanzado y experto.

ACCIONES FORMATIVAS	Nº de Ítems en la Rúbrica
Taller de Cuadro de Mandos	5
Taller de Gestión de Proyectos	4
Taller de Planificación Estratégica	6
Curso de Gestión de Subvenciones	6

Tabla 3.11 Número de ítems en la Rúbrica por curso.

Por tanto se dispuso de la siguiente información:

- Valor de cada uno de los ítem en la rúbrica inicial.
- Valor de cada uno de los ítem en la rúbrica final.
- Valor de cada uno de los ítem en la rúbrica inicial del superior.
- Valor de cada uno de los ítem en la rúbrica final del superior.

A fin de facilitar el análisis, lo que interesa es que cada variable esté codificada en un único ítem por lo que se realizaron las siguientes operaciones:

- se asignó un valor numérico a cada opción: 1 para el nivel principiante, 2 para el nivel intermedio, 3 para el nivel avanzado y 4 para el nivel experto.
- Posteriormente hemos sumado los valores de todos los ítems por curso, obteniendo los siguientes resultados.

Curso con 4 ítems:

1. De cero a cuatro: Principiante
2. De cinco a ocho: Intermedio
3. De nueve a doce: Avanzado
4. De trece a dieciséis: Experto

Curso con 5 ítems:

1. De cero a cinco: Principiante
2. De seis a diez: Intermedio
3. De once a quince: Avanzado
4. De dieciséis a veinte: Experto

Cursos con 6 ítems:

1. De cero a seis: Principiante
2. De siete a doce: Intermedio
3. De trece a dieciocho: Avanzado
4. De diecinueve a veinticuatro: Experto

- Con estos nuevos datos hemos creado una nueva variable denominada rúbrica inicial. Con el mismo método hemos creado rúbrica final, rúbrica inicial del superior y rúbrica final del superior.
- Asimismo se ha creado una variable que define la evolución entre la rúbrica inicial de un sujeto y su rúbrica final, es decir, si el sujeto ha cambiado de nivel o se ha mantenido.

3.2.6 Fase 5. Entrevistas cualitativas.

En las cuatro primeras fases de la etapa de intervención, como recoge el esquema de situación del proceso general de la investigación, se determinaron los factores de intervención y se llevaron a cabo antes, durante y después de la formación. La última fase de la intervención consistió en entrevistar a una muestra de los sujetos que habían participado, tanto alumnos como superiores a fin de recabar información acerca de sus percepciones y opiniones del proceso de formación y transferencia.



Ilustración 3.15 Situación en el esquema del proceso general de la investigación.

El objeto de esta fase fue la de analizar, desde un punto de vista cualitativo, los argumentos de los sujetos participantes en el estudio. Para ello se llevaron a cabo diversas entrevistas entre el 14 de diciembre de 2012 y el 27 de febrero de 2013.

Concretamente se entrevistó a 20 alumnos del grupo experimental del total de 68 que lo componían. Para seleccionar a los 20 sujetos a entrevistar, se tuvo en cuenta el resultado del análisis estadístico donde los sujetos habían sido clasificados entre quienes transfieren y quienes no lo hacen. Para la selección se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- Pertener al grupo experimental.
- Haber participado en todas las fases del estudio.
- Distribución equilibrada entre quienes transfirieron y quienes no lo hicieron.

- Querer participar voluntariamente en la entrevista y tener disponibilidad para hacerlo en las fechas fijadas.

La siguiente tabla recoge la distribución de los sujetos seleccionados.

ACCIONES FORMATIVAS	TRANSFIEREN	NO TRANSFIEREN	TOTAL
Cuadro de Mando	2	2	4
Gestión Proyecto	3	2	5
Gestión Subvenciones	4	3	7
Planificación Estratégica	2	2	4
TOTAL	11	9	20

Tabla 3.12 Entrevistas realizadas por curso y por resultado de la Transferencia.

El guion de entrevista utilizado se ha incluido en el ANEXO XI.

Además del alumnado también se entrevistó a 4 superiores del alumnado del curso de Gestión de Subvenciones. Para ello se consideraron criterios similares a los utilizados para el alumnado:

- Que sus subordinados perteneciesen al grupo experimental.
- Que tanto sus subordinados como ellos mismos hubiesen participado en todas fases del estudio.
- Que los subordinados se distribuyesen equilibradamente entre quienes transfirieron y no lo hicieron.
- Que tuviesen disponibilidad para colaborar en la entrevista.

El guion de la entrevista utilizado con los superiores se ha incluido en el ANEXO XII.

Por último, las transcripciones de las distintas entrevistas se han incluido en el ANEXO XIII.

3.2.7 Etapa de Análisis y Resultados.

Tras la etapa de preanálisis y de intervención, el proceso había permitido recoger una gran cantidad de información tanto cuantitativa como cualitativa y la última etapa consistió en

abordar el análisis y la obtención de resultados que incluye básicamente el análisis de la información obtenida, el establecimiento de las conclusiones generales así como las limitaciones del mismo y las propuestas para futuras investigaciones.

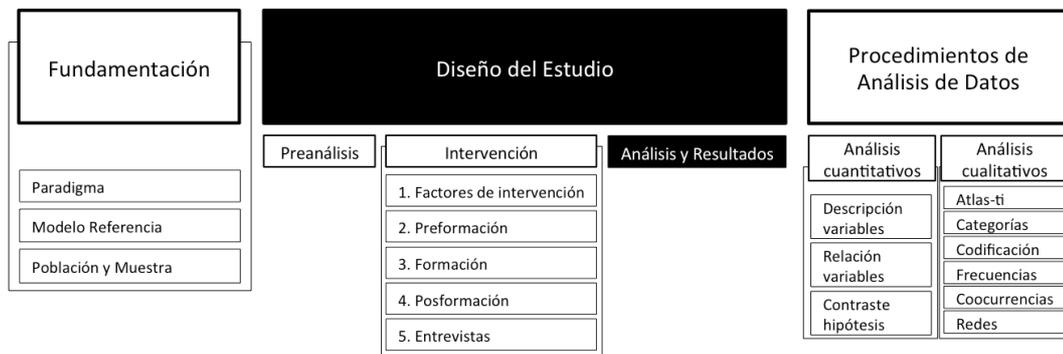


Ilustración 3.16 Situación en el esquema del proceso general de la investigación.

En relación al análisis de información se utilizaron técnicas tanto cuantitativas como cualitativas con el fin de dar respuesta a cada uno de los objetivos del presente estudio. Las técnicas utilizadas se encuentran recogidas y descritas en el próximo apartado del presente capítulo.

Las conclusiones generales recogen no sólo la verificación de nuestras hipótesis (el qué) sino que incluyen también las explicaciones (el porqué) del comportamiento de determinados factores y roles. El apartado de conclusiones se obtiene como consecuencia de los análisis llevados a cabo y representa la esencia de los resultados de nuestra investigación.

3.3 Procedimientos utilizados en el análisis de datos.

A continuación podemos observar, en el esquema de situación del proceso general de la investigación, cómo tras la explicitación del paradigma subyacente a nuestra investigación, la selección del modelo teórico de referencia y la descripción de la población y la muestra, se ha presentado el diseño del estudio. El siguiente elemento en el proceso de investigación que abordaremos es la justificación y explicación de los procedimientos de análisis de datos utilizados.

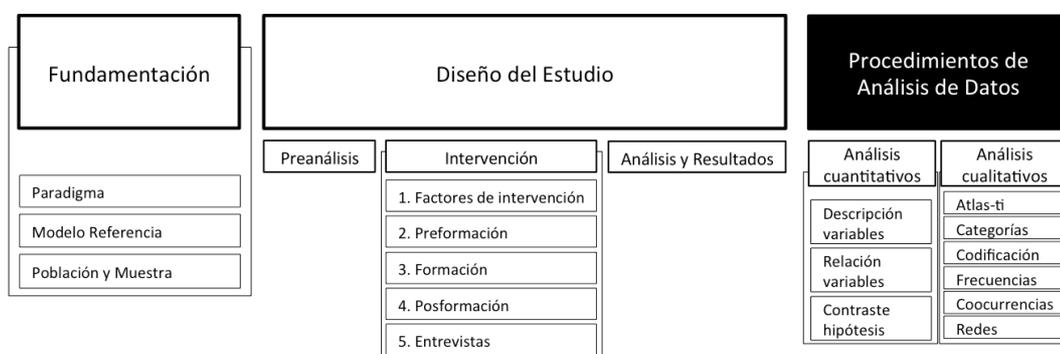


Ilustración 3.17 Situación en el esquema del proceso general de la investigación.

Dado que en nuestro caso hemos utilizado métodos tanto cuantitativos como cualitativos, hemos dividido este apartado en dos secciones dedicadas, una al análisis de datos cuantitativos a través de procedimientos estadísticos, y otra centrada en el análisis cualitativo a través del establecimiento de un sistema de códigos.

3.3.1 Procedimientos para el análisis de datos cuantitativos.

El primer tipo de procedimiento utilizado fueron técnicas estadísticas con el fin de analizar los datos de tipo cuantitativos procedentes de las distintas fuentes utilizadas. Con tal fin se emplearon tanto técnicas de estadística descriptiva como inferencial y se utilizó el programa

SPSS para aplicar los análisis correspondientes. Se ha incluido como ANEXO XIV la matriz de datos utilizada en dicho programa.

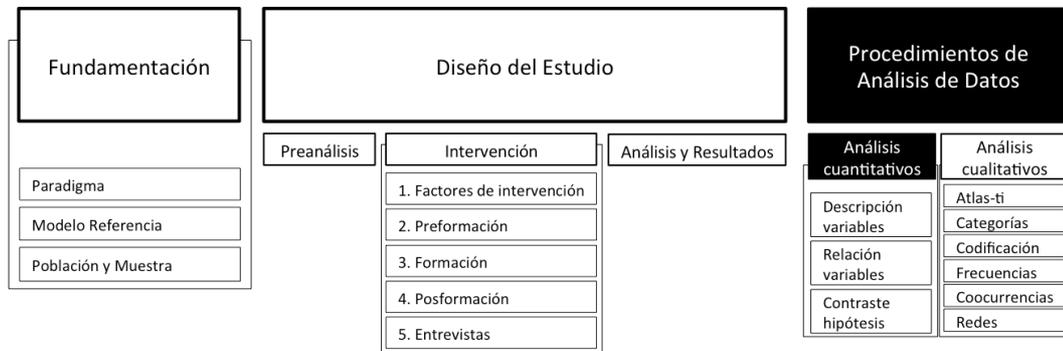


Ilustración 3.18 Situación en el esquema del proceso general de la investigación.

A lo largo del estudio y según el propósito que en cada momento se haya pretendido, se han realizado tres tipos de análisis estadístico:

- Descripción de variables y análisis descriptivo.
- Estudio de relación de variables.
- Contraste de hipótesis.

Descripción de variables .

La Estadística descriptiva tiene como objetivo la descripción del colectivo estudiado. De esta forma podemos conseguir un entendimiento básico de los datos. El Análisis Descriptivo proporciona métodos sencillos para organizar y preparar los datos y nos da una visión global de los posibles resultados que podrían ser relevantes en nuestro estudio. Tal como muestra el esquema general de la investigación, fue la primera técnica de análisis.

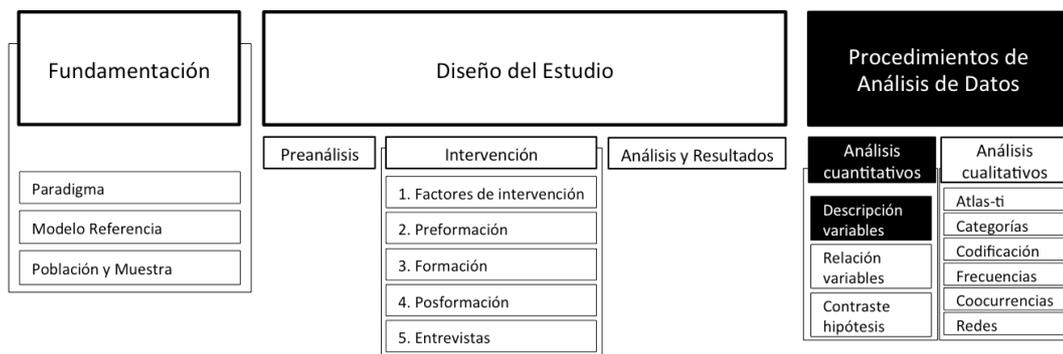


Ilustración 3.19 Esquema del proceso general de la investigación.

La descripción de variables y su análisis descriptivo constituye el nivel más básico. Dividiendo las variables en función de su origen identificamos hasta 6 fuentes de información:

- La solicitud de participación, de la que se obtuvieron las siguientes variables: contenido de la acción formativa, dependencia de terceras personas, ámbito, existencia de proyecto y tiempo previsto de aplicación.
- Registro de Personal de la Junta de Andalucía donde se obtuvieron las siguientes variables: sexo, edad, antigüedad en la Administración, antigüedad en el puesto actual y grado consolidado.
- Rúbricas que se pasaron antes y después de cada acción formativa tanto a los alumnos como a sus superiores y de la que se obtuvieron las siguientes variables: rúbrica inicial, rúbrica final, rúbrica inicial del superior y rúbrica final del superior. Además se obtuvieron dos variables calculadas a partir de la diferencia entre las rúbricas inicial y final que fueron evolución de la rúbrica y evolución de la rúbrica del superior.
- Plan de acción que cada alumno del grupo experimental diseñó a la finalización de su acción formativa y que nos proporcionó las siguientes variables: número de acciones previstas en el plan de acción y tiempo previsto para las actuaciones.
- Seguimiento del plan de acción que, a través de un cuestionario, se llevó a cabo a los 4 meses tras la finalización de la acción formativa y que proporcionó las siguientes

variables: número de acciones realizadas, número de evidencias aportadas, causas de no realización de las acciones y causas que impidieron la aportación de evidencias.

- Finalmente se creó una variable calculada compuesta por las variables evolución de la rúbrica y número de acciones realizadas a la que hemos denominado “transfiere lo aprendido” con valores si o no.

La finalidad del análisis exploratorio es examinar los datos previamente a la aplicación de cualquier técnica estadística. De esta forma podemos conseguir un entendimiento básico de los datos y de las relaciones existentes entre las variables objeto del estudio.

Además de la descripción de cada una de las variables, se llevó a cabo un estudio de normalidad para las variables numéricas mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov con la modificación de Lilliefors a fin de determinar si se debían utilizar pruebas paramétricas o no paramétricas.

La prueba de Kolmogorov-Smirnov con la modificación de Lilliefors es la más utilizada y se considera uno de los test más potentes para muestras mayores de 30 casos. Ya que nuestro estudio se ha desarrollado con un valor de confianza del 95%, si el valor del estadístico es inferior a 0,05, diremos que esa colección de datos no se distribuye según una distribución normal. Lilliefors tabuló este estadístico para el caso más habitual en el que desconocemos la media y la varianza poblacional y las estimamos a partir de los datos muestrales. El SPSS ya utiliza esta prueba modificada.

Prueba de normalidad

	KOLMOGOROV-SMIRNOV		
	Estadístico	gl	Sig.
Edad	,049	130	,200
Grado consolidado	,251	126	,000
Antigüedad en la Administración	,114	130	,000
Antigüedad en el Puesto	,196	130	,000
Acciones previstas en el Plan de Acción	,226	64	,000
Tiempo previsto para las actuaciones	,218	60	,000
Acciones realizadas	,192	62	,000
Evidencias aportadas	,325	51	,000

Tabla 3.13 Prueba de normalidad de variables numéricas.

Como puede observarse, ninguna de las variables numéricas tiene una distribución normal a excepción de la edad ya que al ser el valor de significancia igual a 0,2 y por tanto superior a 0,05, esa variable es la única que dispone de una distribución normal.

Estudio de relación de variables.

El segundo tipo de análisis llevado a cabo, cuando nuestro propósito así lo requiera, se centró en identificar y analizar las relaciones entre variables. Para ello, a partir de los datos de estudio, se realizó el análisis de la significatividad estadística y de asociación entre las variables para cada categoría por separado, para lograr una mejor observación de cada relación.

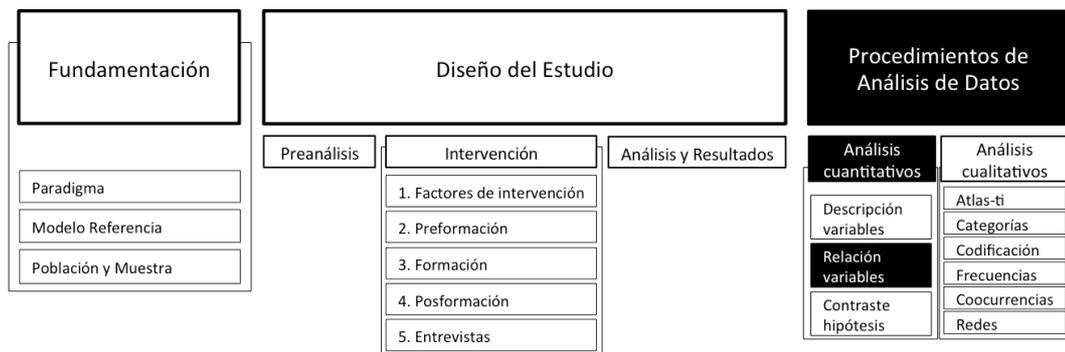


Ilustración 3.20 Esquema del proceso general de la investigación.

Se realizaron dos pruebas estadísticas. En primer lugar, se utilizó la prueba Chi-cuadrado (χ^2) de Pearson por ser la más utilizada para probar la independencia (o relación) entre dos variables analizadas. Dadas las características de nuestros datos se debió aplicar la prueba de significación exacta. En nuestro estudio se trabajó con un nivel de significación, representado por el símbolo griego α (alfa), del 0,05. De esta forma, la asociación entre las variables será estadísticamente significativa con un nivel de seguridad (confianza) del 95% para un valor de “p” menor de 0,05; siendo p, el valor que cuantifica el riesgo de aceptar la hipótesis alternativa (H_1) como cierta, cuando la cierta podría ser la hipótesis nula (H_0).

En segundo lugar, se aplicó el test de residuos corregidos de Haberman para interpretar con precisión el significado de la asociación detectada. Esta prueba establece que si los valores son mayores en valor absoluto a $\pm 1,96$, tienen un 95% de posibilidades de no deberse al azar y ser significativos. El signo del valor indica la dirección de la relación; los residuos mayores de 1,96 delatan casillas con más casos de los que debería haber en esa casilla si las variables estudiadas fueran independientes; mientras que los residuos menores de -1,96 delatan casillas con menos casos de los que cabría esperar bajo la condición de independencia.

Contraste de hipótesis.

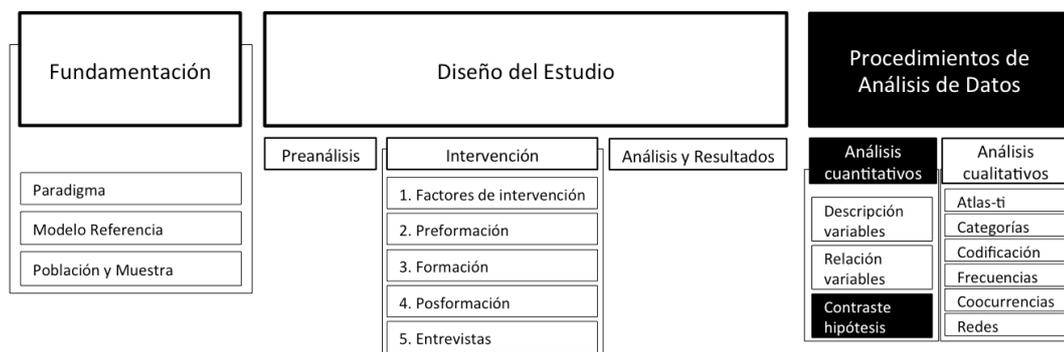


Ilustración 3.21 Esquema del proceso general de la investigación.

Finalmente se llevaron a cabo estudios de contraste de hipótesis para probar la efectividad de la intervención. Concretamente se llevaron a cabo cuatro contrastes de hipótesis que probaron:

- Que la intervención sobre el grupo experimental había incrementado la transferencia desde el punto de vista de los estudiantes.
- Que la intervención sobre el grupo experimental había incrementado la transferencia desde el punto de vista de sus jefes.
- Que la intervención sobre el grupo control había incrementado la transferencia desde el punto de vista de los estudiantes.
- Que las evoluciones de los grupos experimental y control fueron diferentes.

Para la realización de dichos contrastes se utilizaron pruebas no paramétricas. Concretamente se aplicaron la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, cuando se debía comparar la misma muestra, y la prueba de Mann-Whitney-Wilcoxon cuando las muestras a comparar eran independientes.

3.3.2 Enfoque y procedimiento de análisis de datos cualitativos.

La segunda parte del análisis de datos es la que se refiere a los análisis cualitativos. Si con los análisis estadísticos intentábamos descubrir o confirmar ciertas hipótesis para averiguar si nuestra intervención había sido efectiva, con el análisis de datos cualitativos el propósito esencial es explicar por qué ocurren los hechos y se dan las percepciones que los sujetos nos trasladan a través de las entrevistas.

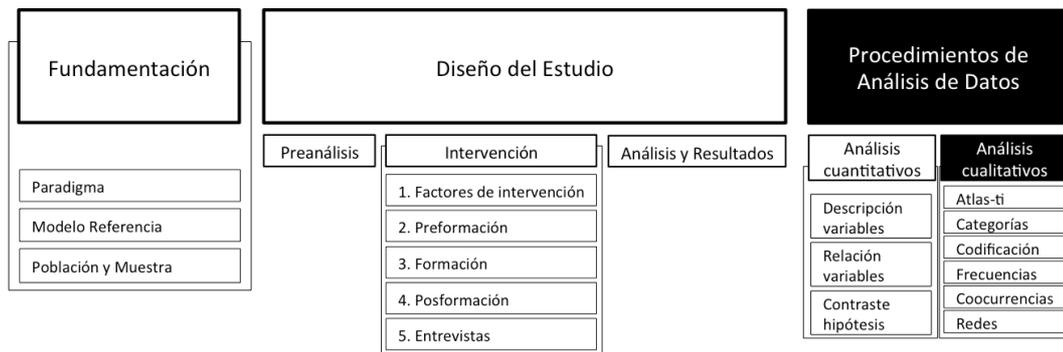


Ilustración 3.22 Situación en el esquema del proceso general de la investigación.

El análisis de datos cualitativos presenta dificultades específicas para la extracción de conclusiones ya que, al no estar expresados en forma numérica, no resultan aplicables las técnicas estadísticas. Por otra parte, al basarse en lenguaje natural, los datos encierran distintas significaciones que deben ser acotadas y puestas en valor. Por ello, el proceso de análisis requirió la aplicación de una serie de procedimientos para seleccionar, sintetizar y estructurar la información de manera que permitiese lograr resultados relevantes en relación a nuestro problema de investigación.

Como dicen Huber y Marcelo (1990) “Dar sentido a los datos cualitativos, significa *reducir notas* de campo, descripciones, explicaciones, justificaciones, etc. más o menos prolijas, hasta llegar a una cantidad manejable de unidades significativas y manejables, significa también *estructurar y exponer* estos ítems, y por último, extraer y confirmar unas *conclusiones más comprensivas*” (p. 69).

Para llevar a cabo dichas tareas, son numerosos los autores que proponen actividades o fases para el análisis cualitativo, existiendo un cierto nivel de consenso en que es preciso, en primer lugar, un proceso de reducción de los datos originales para lograr un volumen y categorización manejables. En segundo lugar, se hace necesaria una estructuración de dichos datos, permitiendo la representación de los mismos y el establecimiento de vínculos entre ellos. Por último, la tercera fase se centra en extracción de conclusiones y la comparación de resultados.

Entre los muchos autores que proponen sistemáticas de análisis de datos cualitativos queremos destacar a Marcelo (1992) que proponía tres formas de actividad para el análisis cualitativo: reducir los datos hasta llegar a cantidades manejables de unidades significativas, estructurar y representar estas unidades y, por último, extraer y confirmar unas conclusiones más comprensivas.

Por su parte, Miles y Huberman (1994) describen el proceso de análisis cualitativo como el conjunto de tres actividades que constituyen un proceso cíclico: reducción de datos, que implica la selección y transformación de los mismos; el tratamiento de los datos, que conlleva la organización de la información e incluye las reflexiones acerca de qué hacemos con dicha información y, por último, la extracción de conclusiones y verificaciones a partir de regularidades, modelos, explicaciones, posibles configuraciones, implicaciones casuales y proposiciones.

Por último queremos destacar a Huber y otros (2001) quienes también distinguen tres fases típicas en el análisis cualitativo de textos: la reducción de la base de datos de origen, la reconstrucción de vínculos y la comparación de resultados.

Como se puede comprobar, con los matices propios de cada autor, se identifican claramente tres fases para el análisis cualitativo de textos: reducción de datos o categorización, estructuración de los mismos o relaciones entre categorías y resultados o teorización.

Para exponer cómo se ha llevado a cabo nuestro análisis, vamos a desarrollar los siguientes puntos en esta sección:

- El programa de análisis de datos cualitativos Atlas.Ti.
- El proceso de identificación de categorías.
- La codificación de los datos.
- Análisis de coocurrencias.

- Redes de categorías.

El programa Atlas.Ti.

Comenzaremos exponiendo dentro de los procedimientos de análisis cualitativos, como muestra el esquema de situación del proceso general de la investigación, la justificación de la herramienta elegida para el análisis de datos así como las posibilidades que ofrece.

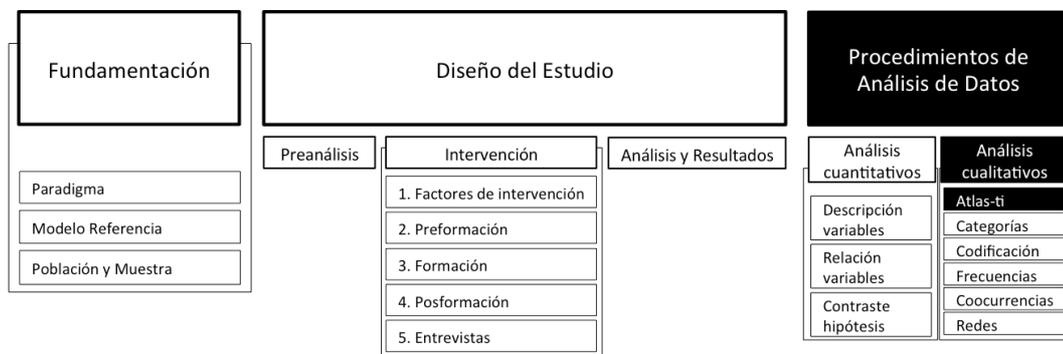


Ilustración 3.23 Esquema del proceso general de la investigación.

Son diversos los programas CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software) existentes para análisis de datos cualitativos. Existen diversos tipos de programas, pero los más interesantes, como señala Crespo (2013), para la investigación cualitativa son aquellos que permiten la construcción teórica. La fundamentación de este tipo de software se basa en la Teoría Anclada o Teoría Fundamentada (Grounded Theory) de Glaser y Strauss (1967). Los más conocidos son AQUAD, HyperRESEARCH, NUDITS, MaxQDA o ATLAS-ti que, además de las funciones básicas, disponen de otras especializadas.

Para nuestra investigación hemos utilizado el programa ATLAS-ti que es una herramienta informática cuyo objetivo es facilitar el análisis cualitativo de grandes volúmenes de datos textuales. Su función no es la de automatizar el proceso de análisis, sino ayudar a agilizar tareas como la segmentación de textos en citas, la codificación o la toma de anotaciones.

Para analizar las declaraciones del alumnado y sus superiores obtenidas mediante entrevistas semiestructuradas, el software Atlas-ti surge como una herramienta especialmente interesante. Una de las razones por las cuales se seleccionó este software se relaciona con el interés de establecer relaciones entre los distintos elementos identificados en los discursos de los diferentes participantes. El programa ofrece la posibilidad de unir tanto los distintos códigos como los participantes, en función de sus características, como familias conceptuales. También ofrece un especial soporte para construir las relaciones gráficamente. De este modo Atlas-ti plantea como principales etapas en el desarrollo del análisis de los textos: (1) el microanálisis de los textos para identificar citas; (2) la codificación de la información; (3) definición o identificación de categorías; (4) elaboración de redes de relaciones entre las categorías, códigos, familias, etc.; y finalmente (5) estructuración de los hallazgos obtenidos a partir de los textos analizados.

Además, como señala Justicia (2003), Atlas-ti nos permite integrar toda la información de que disponemos: datos, fichas, anotaciones, etc. facilitando su organización, su búsqueda y su recuperación. Incluye también la posibilidad, como se ha señalado anteriormente, de crear redes estructurales o diagramas gráficos para ilustrar sistemas de relaciones sobre todo entre categorías y códigos que, como destaca Varguillas (2006), constituye el fin principal de toda investigación, es decir, la teorización o creación de modelos y estructuras teóricas.

De este modo el programa Atlas-ti se convierte en una herramienta de apoyo fundamental tanto para las tareas mecánicas que implican la manipulación física de los datos y los resultados de su análisis, como de las tareas conceptuales, permitiendo la toma de decisiones por parte del investigador.

La estructura que se adoptó para trabajar en Atlas-ti fue la siguiente:

1. El proyecto completo se ha empaquetado en una Unidad Hermenéutica denominada tesis.hpr7.
2. Dentro de dicha Unidad Hermenéutica se han incluido 24 documentos en formato RTF fruto de la transcripción de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los participantes y los superiores de éstos. Concretamente cada fichero recibe un número que lo identifica. Existen 20 ficheros de alumnos y 4 de superiores.
3. Los documentos se han agrupado en 6 familias:
 - PARTICIPANTES, compuesta por los documentos correspondientes a los 20 alumnos.
 - PARTICIPANTES TR, compuesta por los 11 documentos correspondientes a los alumnos entrevistados que, de acuerdo a la variable “Transfiere” obtenida del análisis estadístico, resultó positiva.
 - PARTICIPANTES NTR, compuesta por los 9 documentos correspondientes a los alumnos entrevistados que, de acuerdo a la variable “Transfiere” obtenida del análisis estadístico, resultó negativa.
 - SUPERIORES, compuesta por los documentos correspondientes a los 4 jefes entrevistados.
 - SUPERIORES TR, compuesta por los 2 documentos correspondientes a los jefes de alumnos entrevistados que, de acuerdo a la variable “Transfiere” obtenida del análisis estadístico, resultó positiva.
 - SUPERIORES NTR, compuesta por los 2 documentos correspondientes a los jefes de alumnos entrevistados que, de acuerdo a la variable “Transfiere” obtenida del análisis estadístico, resultó negativa.
4. En cada documento se ha identificado un número determinado de citas que son fragmentos acotados con significación propia. Cada cita queda identificada por un número seguido de dos puntos (:) y otro número. Así, el primer número identifica el

documento en que se encuentra la cita y el segundo la propia cita dentro de dicho documento. En adelante cuando se reproduzcan citas se cerrarán siempre con esta notación a fin de facilitar su identificación y localización cuando sea necesario.

5. Se ha creado un sistema constituido por 48 códigos de acuerdo con un procedimiento que se explicará en los siguientes apartados.
6. Se han creado 5 familias de códigos denominadas: FACTORES PERSONALES, FACTORES DE CONTEXTO, FACTORES DE IMPARTICIÓN DE LA FORMACIÓN, MOMENTO y EFECTOS. Cada una de las familias agrupa un número de códigos que oscila entre los 3, la más pequeña, y los 20, la mayor.

El Proceso de identificación de categorías.

Tras la elección de Atlas.ti como sistema de análisis de datos cualitativos, la primera tarea se basa en establecer categorías que permitan la reducción de los datos y su análisis. Para este fin se utilizó el modelo teórico de referencia que aportó el marco conceptual necesario donde sustentar nuestro análisis.

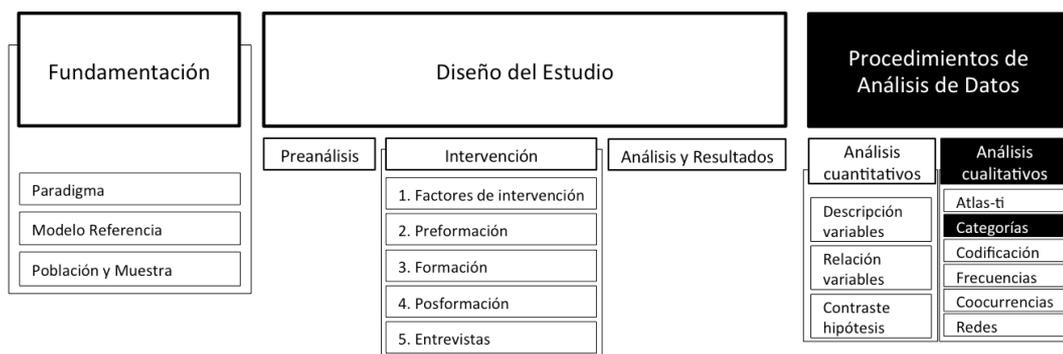


Ilustración 3.24 Esquema del proceso general de la investigación.

La identificación de categorías se llevó a cabo mediante dos procesos complementarios. El primero de ellos, de carácter deductivo, se logró mediante la adopción de los modelos elegidos.

Así, se categorizaron cuatro familias de códigos coincidentes con los elementos del proceso definido por Baldwin y Ford (1988).

En la siguiente tabla puede observarse la correspondencia entre los elementos del proceso del modelo de referencia y las familias de códigos identificadas para el proceso de codificación.

Modelo de referencia Baldwin y Ford (1988)	Familias de Códigos
Características del Alumnado	Factores Personales
Diseño e impartición de la Formación	Factores de Impartición
Ambiente de Trabajo	Factores de Contexto
Aprendizaje	Efectos
Transferencia	

Tabla 3.14 Correspondencia entre elementos del modelo de referencia y las familias de códigos.

Además de estas cuatro familias de códigos se incluyó una quinta basada en el modelo de Broad y Newstrom (1992) a la que denominamos “Momento” y que recoge la dimensión temporal de los elementos de intervención.

En cada una de estas cinco familias se incluyeron como códigos los distintos elementos o variables identificados en el estudio del modelo de referencia.

El segundo proceso, de carácter inductivo, basado en la lectura y análisis de las distintas entrevistas, dio lugar a distintas categorías o matizaciones de las obtenidas en el primero de los procesos. También fue posible descartar categorías previstas a raíz del modelo teórico pero cuya aparición en los textos analizados resultó irrelevante o nula.

La creación, por tanto, del sistema de categorías ha sido fruto de un sistema combinado en el que finalmente hay categorías de carácter más general basadas en la literatura y categorías que han surgido durante la propia codificación.

La Codificación de datos.

Tras la identificación de las categorías, se acometió el proceso de codificación del contenido de las distintas entrevistas. Como puede observarse en el siguiente esquema, la codificación supone un paso intermedio para poder realizar los análisis. El propio proceso de codificación mantiene una estrecha relación con el proceso de establecimiento de categorías. La codificación implica que se van concretando los significados de dichas categorías y delimitando las fronteras entre ellas.

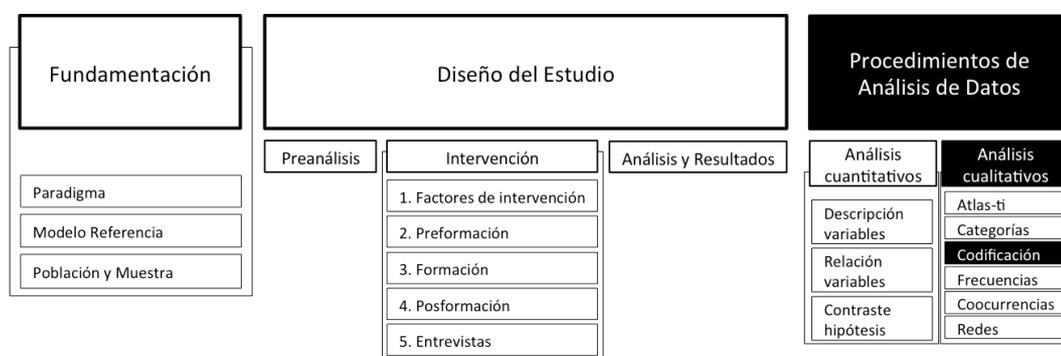


Ilustración 3.25 Esquema del proceso general de la investigación.

Obtenido el sistema de códigos, se procedió a la codificación definitiva de las transcripciones de las entrevistas. A una misma cita de texto se podía asignar uno o varios códigos. Finalmente el sistema quedó constituido por 48 códigos distribuidos en 5 familias:

Familias	Nº de códigos
01. Factores Personales	7
02. Factores de Contexto	20
03. Factores de Impartición	12
04. Momento	3
05. Efectos	6
TOTAL	48

Tabla 3.15 Distribución del número de códigos por familias.

A continuación se presenta la relación de códigos con sus frecuencias para cada una de las familias.

01. FACTORES PERSONALES			
Códigos	Frecuencia	Códigos	Frecuencia
01-01 Capacidad Personal	14	01-05 Motivación	84
01-02 Compromiso	45	01-06 Motivación Transferencia	27
01-03 Desconocimiento Objetivos	13	01-07 Utilidad Esperada	67
01-04 Iniciativa Formación	13		
TOTAL			263

Tabla 3.16 Códigos y frecuencias de la familia Factores Personales.

02. FACTORES DE CONTEXTO			
Códigos	Frecuencia	Códigos	Frecuencia
02-01 Iguales	22	02-11 Sistema	27
02-02 Terceras Personas	14	02-12 Solicitud	83
02-03 Superior	139	02-13 Selección Alumnos	36
02-04 Gestor	28	02-14 Reunión Superiores Previa	15
02-05 Puesto de Trabajo	21	02-15 Rúbrica	24
02-06 Trabajo Cotidiano	38	02-16 Plan de Acción	136
02-07 Necesidades de Formación	26	02-17 Apoyo	19
02-08 Trabajo Equipo	10	02-18 Plan Acción Seguimiento	33
02-09 Organización	42	02-19 Oportunidad	12
02-10 Valor Formación	60	02-20 Rendición de Cuentas	52
TOTAL			837

Tabla 3.17 Códigos y frecuencias de la familia Factores de Contexto.

03. FACTORES DE IMPARTICIÓN			
Códigos	Frecuencia	Códigos	Frecuencia
03-01 Validez de Contenido	43	03-07 Tipo Formación	32
03-02 Práctica	39	03-08 Objetivos	30
03-03 Teoría	22	03-09 Caso	21
03-04 Modalidad	13	03-10 Sesión Seguimiento	34
03-05 Método Caso	21	03-11 Alumnado	78
03-06 Ejemplos	11	03-12 Profesorado	75
TOTAL			419

Tabla 3.18 Códigos y frecuencias de la familia Factores de Impartición.

04. MOMENTO			
Códigos	Frecuencia	Códigos	Frecuencia
04-01 Antes	191	04-03 Después	253
04-02 Durante	78		
TOTAL			522

Tabla 3.19 Códigos y frecuencias de la familia Momento.

05. EFECTOS			
Códigos	Frecuencia	Códigos	Frecuencia
05-01 Aprendizaje	46	05-04 No Transferencia	40
05-02 Utilidad Percibida	22	05-05 Contribuye	144
05-03 Transferencia	152	05-06 Dificulta	122
TOTAL			526

Tabla 3.20 Códigos y frecuencias de la familia Efectos.

Conforme se fue codificando, se iban definiendo las distintas categorías y ejemplificándolas a través del contenido de las citas de texto seleccionadas.

A continuación se ofrece, para cada código, la definición y la ejemplificación del mismo. Las citas reproducidas finalizan siempre con dos números entre paréntesis. El primero de ellos hace referencia al documento en que se encuentra la cita en cuestión y el segundo a la ubicación dentro de dicho documento de la cita concreta que se reproduce.

01 Factores Personales

Código: 01-01 Definición: Hace referencia a las propias capacidades del individuo, como son el tiempo disponible o su nivel de competencia, para llevar a cabo la transferencia.
 Capacidad Personal

Ejemplo: *“Yo renuncié directamente a llevarlo adelante. Por eso no hice ninguno de los objetivos que me había planteado. Además yo tenía mucho lío en ese tiempo porque con todo el cambio tuve que dejar cerrados muchos de los temas que llevaba y no tenía tiempo para dedicarle a este asunto.” (19:32)*

Código: **01-02**
Compromiso

Definición: Hace referencia a aquellos pasajes en que el sujeto expone la asunción, o no, de ciertas obligaciones respecto al curso como son llevar a cabo el plan de acción o las que figuran en la solicitud del curso.

Ejemplo: *"...eso hace que cambies la actitud frente a otros tipos de curso. Eso te condiciona, de alguna manera, cuando llegas al curso. Condiciona porque al final estás explicitando un compromiso por escrito ante tu organización y yo considero que sí te compromete públicamente ante terceros."* (6:19)

Código: **01-03**
Desconocimiento de Objetivos

Definición: Hace referencia a desconocimiento de los objetivos de la acción formativa.

Ejemplo: *"Yo pedí el curso porque como iba de subvenciones y aquí hacemos eso... pero la verdad es que los objetivos del curso yo no los recuerdo. Yo creo que no los vi."* (8:9)

Código: **01-04** **Iniciativa de Formación**

Definición: Hace referencia a quien tuvo la iniciativa de solicitar la formación.

Ejemplo: *"para estar al día y que tengan mayor seguridad en lo que están haciendo fue por lo que los mandé."* (26:5)

Código: **01-05**
Motivación

Definición: Hace referencia a las razones que provocaron, que motivaron, que el sujeto realizase la acción formativa.

Ejemplo: *"...es una formación que me podía venir bien para acceder en el futuro a otros puestos."* (5:2)

Código: **01-06** **Motivación Transferecia**

Definición: Hace referencia a motivos por los que el sujeto desea aplicar los aprendizajes.

Ejemplo: *"La sesión fue, si cabe, todavía más práctica que le propio taller porque allí cada uno llevó sus dudas, sus avances y el profesor lo fue ordenando, fue contestando y si alguien había perdido un poco de ánimo para llevar adelante su plan de acción, de allí salió con energías renovadas."* (24:5)

Código: **01-07**
Utilidad Esperada

Definición: Hace referencia a aquellos elementos que el sujeto, antes de realizar el curso, consideraba que le serían útiles.

Ejemplo: *"Ser más eficaz en mi trabajo. Si conozco mejor cómo se gestionan las subvenciones cuando hago un reparo o cuando un centro directivo me viene a ver puedo asesorarles mejor y con más fundamento."* (12:2)

02 Factores de Contexto

Código: **02-01 Iguales** Definición: Hace referencia a compañeros o compañeras con los que se relaciona en su puesto de trabajo sin que exista relación de subordinación.

Ejemplo: *“algunos compañeros a lo mejor los saben que he hecho un curso, pero no mucha gente.”* (14:26)

Código: **02-02 Terceras Personas** Definición: Hace referencia a personas que han podido influir en el proceso de aprendizaje o transferencia, excluidos profesores y compañeros.

Ejemplo: *“La dependencia lo hace más complejo, lo dificulta porque requiere una mayor gestión, una mayor colaboración y tienes que cuadrar las dedicaciones, las agendas de distintas personas.”* (4:18)

Código: **02-03 Superior** Definición: Hace referencia a los jefes de servicio o superior directo de los alumnos.

Ejemplo: *“...que no dependa de los jefes de servicio porque si además de cien mil cosas que llevamos también tenemos que ocuparnos de la formación de la gente... es que no damos abasto.”* (9:31)

Código: **02-04 Gestor** Definición: Hace referencia a quienes gestionan la formación ya sean personas o instituciones.

Ejemplo: *“...si hubierais sido más pesados, seguro que me habría obligado más. Quiero decir que si yo sé que hay alguien esperando mi respuesta pues seguro que respondo.”* (10:23)

Código: **02-05 Puesto de Trabajo** Definición: Hace referencia a los puestos laborales que ocupan los sujetos en su organización.

Ejemplo: *“una forma de asegurar la transferencia de las más potentes que nosotros hemos trabajado es el acompañamiento después, del formando, una vez que vuelve a su puesto de trabajo.”* (2:33)

Código: **02-06 Trabajo Cotidiano** Definición: Hace referencia a las tareas y organización habituales en el desempeño de los puestos de trabajo.

Ejemplo: *“yo no pude hacer nada porque en esa época tuvimos muchísimo trabajo y como eso, al fin y al cabo, no era vital... pues lo tuve que dejar de lado”* (10:16)

Código: **02-07** Necesidades Formación Definición: Hace referencia a las carencias formativas de los sujetos o a métodos para identificarlas.

Ejemplo: *"Y yo creo que el personal directivo es clave. Porque te puede diagnosticar un diagnóstico más cercano a su necesidad, es quien te puede ayudar a contextualizar los cursos respecto a las demandas reales y a las necesidades reales que hay."* (2:70)

Código: **02-08** Trabajo Equipo Definición: Hace referencia al trabajo que debe realizarse por más de una persona de manera coordinada.

Ejemplo: *"los puestos de trabajo son cada vez más, en equipo. Es muy raro encontrar unidades aisladas de gestión en la administración pública o en cualquier organización, pero la formación, sin embargo, seguimos dándola individualmente."* (2:39)

Código: **02-09** Organización Definición: Hace referencia a una entidad superior a la unidad en que desempeña su trabajo el sujeto y que se corresponde con una estructura institucional.

Ejemplo: *"estás impidiendo que otra persona con interés pueda formarse y estás perdiendo una oportunidad de mejorar tu trabajo, tu unidad y tu organización."* (17:24)

Código: **02-10** Valor Formación Definición: Hace referencia al valor de la formación ya sea para los individuos, la organización o económico.

Ejemplo: *"Cuando ya tienen el máximo de puntos para poder optar a un puesto, ya dejan de tener interés por la formación."* (3:56)

Código: **02-11** Sistema Definición: Hace referencia a una serie de prácticas o normas no escritas que presiden el global de las actuaciones.

Ejemplo: *"si no abordamos una estrategia de cambio estratégico dentro de la Junta de Andalucía con respecto a la formación de funcionarios, haremos cositas, pero serán cositas."* (3:14)

Código: **02-12** Solicitud Definición: Hace referencia al proceso e instrumentos de solicitud de las acciones formativas.

Ejemplo: *"ella no me lo pidió a mí. Fue la jefa de departamento la que me lo dijo y me trajo el papel para que lo firmara."* (9:14)

Código: 02-13 Definición: Hace referencia al proceso e instrumentos de selección de participantes en las acciones formativas.

Ejemplo: *"uno de los principales problemas que tenemos es la poca definición de un perfil adecuado y específico para cada formación y la mala costumbre de rellenar aunque no cumplan el perfil."* (2:46)

Código: 02-14 Definición: Hace referencia a la reunión que mantuvieron los jefes con la profesora con carácter previo al curso.

Ejemplo: *"Yo entiendo que es una cosa complicada porque en esa reunión cada uno puso sus problemas encima de la mesa y la profesora tenía que encajarlo todo en el curso"* (27:12)

Código: 02-15 Definición: Hace referencia al proceso, instrumentos y resultados por los que se evaluaron las competencias antes y después de la acción formativa.

Ejemplo: *"la evolución se debe a la aplicación por el tema de que yo intenté responder y cumplimentar las actuaciones, al haberme esforzado a hacerlo y ese ejercicio me repercutió positivamente"* (17:25)

Código: 02-16 Plan Definición: Hace referencia al proceso, instrumentos y resultados por los que se definieron y desarrollaron los planes de acción.

Ejemplo: *"te llaman y te dicen que tienes que entregar ya el plan de acción y entonces te pones porque no quieres entregarlo en blanco. Pero gracias a eso vas dando impulsos y vas haciendo las cosas que querías hacer."* (5:29)

Código: 02-17 Apoyo Definición: Hace referencia a instrumentos o procesos que, tras la formación, se dirigen a reforzar el proceso de transferencia.

Ejemplo: *"lo que yo hecho en falta es que no contábamos con ningún apoyo porque si tu jefe, como me pasaba a mí, no está, te encuentras demasiado sola y a lo mejor si la profesora hubiera estado disponible o hubiéramos hecho más sesiones de seguimiento"* (13:32)

Código: 02-18 Plan de Definición: Hace referencia al proceso de seguimiento por el que se constata la consecución de los objetivos contemplados en el plan de acción.

Ejemplo: *"Yo es una cosa que haría en todos los cursos de formación. Obligar a hacer un plan de acción y mientras más encima sientas que hay alguien más te comprometes a hacer lo que tienes que hacer."* (5:28)

Código: **02-19** Oportunidad Definición: Hace referencia a la existencia de ocasiones para llevar a cabo la transferencia.

Ejemplo: *"Cuando el curso terminó no pude hacer nada porque yo no tenía modificaciones sobre la mesa y ya no me llegaron hasta el mes de diciembre."* (11:14)

Código: **02-20** Rendición de Cuentas Definición: Hace referencia al reclamo de la institución o de ciertas personas de resultados provenientes de la formación recibida.

Ejemplo: *"...vi detrás de esas preguntas vi el vale, pero además de las firmas de que has hecho el curso, dime para qué lo quieres y luego te preguntaré si lo estás cumpliendo"* (7:10)

03 Factores de Impartición de la Formación

Código: **03-01** Validez de Contenido Definición: Hace referencia al valor que el sujeto otorga a los contenidos del curso de cara a la utilidad de los mismos.

Ejemplo: *"Servir, sí que sirvió, pero yo tenía otras expectativas, la verdad. Yo pensé que nos proporcionarían técnicas más concretas de planificación y nos trasladaron más bien un modelo general."* (13:38)

Código: **03-02** Práctica Definición: Hace referencia a la realización de actividades prácticas en el proceso formativo.

Ejemplo: *"si vuestro objetivo era un curso orientado a la práctica, realmente era perfecto. Era un taller muy práctico."* (7:64)

Código: **03-03** Teoría Definición: Hace referencia al tratamiento de aspectos teóricos durante el proceso formativo.

Ejemplo: *"el curso está muy bien planteado porque no era todo teoría sino que también se conseguían los objetivos de cómo hacer las cosas"* (15:13)

Código: **03-04** Modalidad Definición: Hace referencia a la modalidad de impartición (presencial o e-learning) de la formación.

Ejemplo: *"Yo no tuve ningún problema. Le pasé la solicitud y le dije que quería hacer el curso. Me lo firmó sin más. Además como el curso es de teleformación no tenía ni que faltar."* (10:32)

Código: **03-05 Método Caso** Definición: Hace referencia al método del caso utilizado en la formación.

Ejemplo: *"Los casos. Estuvimos trabajando mucho con el método del caso y eso hacía que lo que aprendíamos ya tenía esa orientación práctica.."* (21:13)

Código: **03-06 Ejemplos** Definición: Hace referencia a la utilización de ejemplos en el proceso formativo.

Ejemplo: *"la forma en que se impartió los contenidos, la forma en que se expusieron los ejemplos, no fueron completamente de mi agrado"* (17:4)

Código: **03-07 Tipo Formación** Definición: Hace referencia a diferentes tipologías formativas susceptibles de utilizar.

Ejemplo: *"la transferencia la facilita mucho la formación en píldoras, en secuencias, a lo mejor, fragmentadas a lo largo del tiempo, de 3-4 horas... hay que repensar los formatos y eso sí está en manos de los que gestionamos."* (3:84)

Código: **03-08 Objetivos** Definición: Hace referencia a los objetivos de la acción formativa.

Ejemplo: *"Yo pedí el curso porque como iba de subvenciones y aquí hacemos eso... pero la verdad es que los objetivos del curso yo no los recuerdo. Yo creo que no los vi."* (8:9)

Código: **03-09 Caso** Definición: Hace referencia al caso que, con carácter previo al inicio del curso, fue remitido a las participantes.

Ejemplo: *"Recibimos el caso como una semana antes del inicio del curso y teníamos que leerlo y destacar unos elementos."* (18:11)

Código: **03-10 Sesión Seguimiento** Definición: Hace referencia a la sesión de seguimiento que tras la finalización del curso se realizó.

Ejemplo:

"la sesión esa estuvo muy bien. Habría venido bien incluso que se hubiera hecho otra un mes más tarde porque de alguna manera me sirvió de apoyo. No sé si técnico pero sí moral, seguro." (13:44)

Código:

Definición:

03-11 Alumnado

Hace referencia a las personas que participan en la acción formativa.

Ejemplo: *“haber podido volver a compartir nuestra experiencia con los compañeros del curso. Allí había gente muy buena. Muy profesional y de los que se puede seguir aprendiendo”* (12:35)

Código: **03-12**
Profesorado

Definición: Hace referencia a quienes tienen la responsabilidad de la impartición de la acción formativa.

Ejemplo: *“recibí un saludo de la profesora que me daba la bienvenida.”* (20:14)

04 Momento

Código: **04-01** Antes

Definición: Hace referencia a hechos, instrumentos o situaciones ocurridas con anterioridad al comienzo del curso.

Ejemplo: *“Sabía que era un curso de subvenciones pero los objetivos concretos no los conocía.”* (9:16)

Código: **04-02**
Durante

Definición: Hace referencia a hechos, instrumentos o situaciones ocurridas durante el curso.

Ejemplo: *“los ejercicios cuando tu los mandas, te devolvía ella sus notitas y sus cosas...”* (8:26)

Código: **04-03**
Después

Definición: Hace referencia a hechos, instrumentos o situaciones ocurridas con posterioridad a la finalización del curso.

Ejemplo: *“cuando vuelves de la actividad, vienes cargado de ganas pero el retomar el día a día o la dinámica cotidiana hace que diluya la iniciativa”* (4:24)

05 Efectos

Código: **05-01**
Aprendizaje

Definición: Hace referencia a aprendizajes producidos a raíz de la participación en la acción formativa.

Ejemplo: *“Yo aprendí un montón. No sé por qué la evolución fue tan pequeña.”* (10:24)

Código: 05-02 Definición: Hace referencia a aquellos elementos que el sujeto, tras la finalización
Utilidad percibida del curso, considera que le han sido útiles.

Ejemplo: *“descubrí que podía aplicarlo y aunque no me sirviera, que es lo que yo esperaba, la verdad, más como un recetario, pues sí que me sirvió para enfocar los proyectos de otra manera, con una visión más global.”* (13:3)

Código: 05-03 Definición: Hace referencia a actuaciones desarrolladas como consecuencia de la
Transferencia participación en la acción formativa y que suponen transferencia de aprendizaje.

Ejemplo: *“Por ejemplo hemos resuelto una convocatoria de subvenciones en dos meses escasos y en eso algo ha tenido que ver el curso”* (13:51)

Código: 05-04 No Definición: Hace referencia a comentarios explícitos que manifiestan hechos,
transferencia situaciones, obstáculos que han llevado a no utilizar los aprendizajes en la
práctica laboral.

Ejemplo: *“Cuando el curso terminó no pude hacer nada porque yo no tenía modificaciones sobre la mesa y ya no me llegaron hasta el mes de diciembre.”* (11:14)

Código: 05-05 Definición: Hace referencia a elementos que han contribuido a facilitar la
Contribuye transferencia.

Ejemplo: *“Mi jefa me apoyó en todo momento. No me puso ninguna pega, no ves que lo que yo hacía era mejorar mi trabajo? La primera interesada era ella misma. Nada, ningún obstáculo. Al contrario me dio libertad total para llevarlo a cabo.”* (12:40)

Código: 05-06 Dificulta Definición: Hace referencia a elementos que han obstaculizado la transferencia.

Ejemplo: *“Lo que más dificultad ha planteado no ha sido eso sino extender el proyecto a otras personas”* (5:14)

Es importante señalar que, entre los códigos definidos, podemos distinguir dos tipos: códigos adjetivos y códigos sustantivos. Denominamos códigos adjetivos a aquellos que califican a otros elementos e incluso cumplen una función metacodificadora al calificar a los propios códigos con los que coinciden en una misma cita. Estos códigos adjetivos se definen en contraposición a los que hemos denominado códigos sustantivos que pueden ser adjetivados por los primeros. Los códigos adjetivos son 5:

- 04-01 Antes.
- 04-02 Durante.
- 04-03 Después.
- 05-05 Contribuye.
- 05-06 Dificulta.

Análisis de frecuencias.

El primer tipo de análisis, y más básico es el de frecuencias. Nos orienta acerca de la aparición y significado de los códigos más presentes y supone una primera aproximación y una orientación para acometer análisis más profundos.

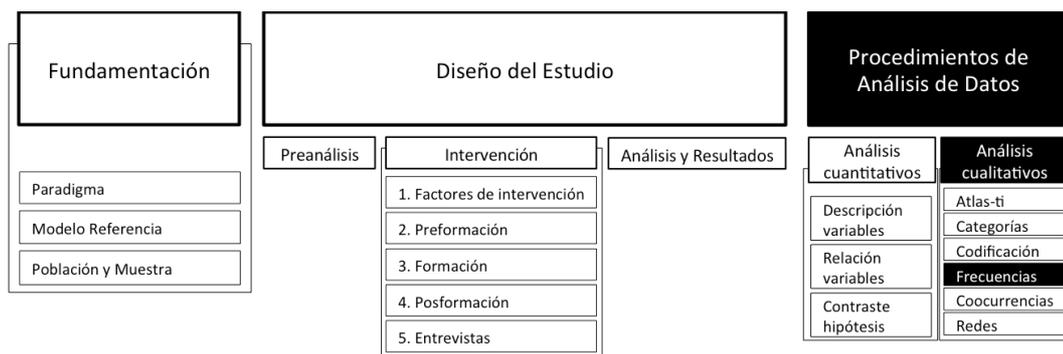


Ilustración 3.26 Esquema del proceso general de la investigación.

El análisis de frecuencias consiste básicamente en contar el número de veces que un código dado se repite en una entrevista o conjunto de ellas. La frecuencia absoluta de un código permite compararlo con el del resto de código obteniendo, de este modo indicios, sobre la posible importancia de los conceptos en función de su recurrencia.

No obstante, las frecuencias absolutas resultan poco esclarecedoras ya que a mayor tamaño de la muestra aumentará el tamaño de la frecuencia absoluta. Un segundo tipo de análisis basado en frecuencias se realiza calculando frecuencias relativas.

Para comparar varias entrevistas entre sí, se hace preciso introducir el concepto de frecuencia relativa, que es el cociente entre la frecuencia absoluta y el tamaño de la muestra. La nombraremos como f_i donde... $f_i = \frac{n_i}{N}$.

El análisis de frecuencias ha resultado útil en nuestra investigación fundamentalmente para comparar los discursos entre los sujetos que han logrado transferir la formación y aquellos otros que no lo han hecho ya que este tipo de análisis permite comprobar las diferencias de aparición de los distintos códigos.

Análisis de coocurrencias.

Hasta aquí hemos descrito el proceso de categorización y análisis de frecuencias. En este punto expondremos cómo hemos profundizado en el análisis a través de los coeficientes de coocurrencia que nos han permitido estudiar la fuerza de relación entre dos códigos. Gracias a esta información se pudo determinar qué parejas de códigos están más fuertemente relacionadas en base al número de citas en que se dan ambos.

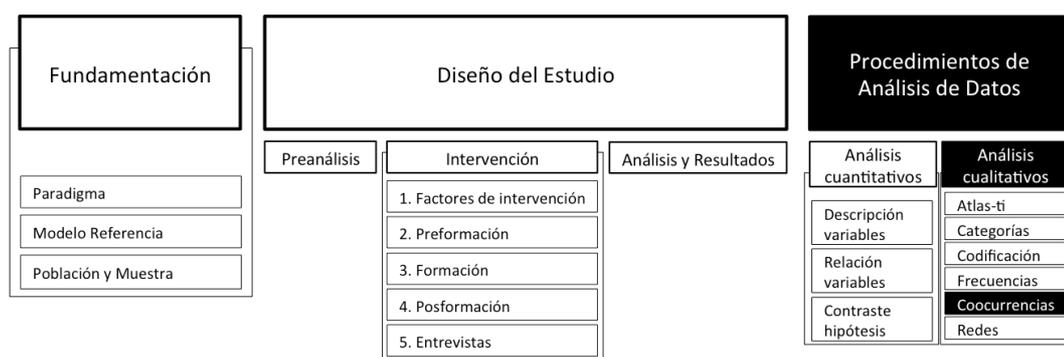


Ilustración 3.27 Esquema del proceso general de la investigación.

Además de la función para contar la frecuencia de aparición de los códigos, Atlas-ti ofrece una la función denominada coeficiente de coocurrencias. Este coeficiente indica la fuerza de la relación entre dos códigos.

El coeficiente de coocurrencias toma valores que pueden variar entre 0: los dos códigos no coocurren nunca, y 1: estos dos códigos coocurren dondequiera que se usen. Su cálculo se realiza mediante la siguiente fórmula:

$$C = \frac{n_{12}}{(n_1 + n_2) - n_{12}}$$

donde C es el índice de coocurrencia de los códigos C1 y C2, n₁₂ es el número de coocurrencias de C1 y C2; y n₁ y n₂ son la frecuencia de los códigos C1 y C2 respectivamente.

Gracias a esta función podemos obtener el índice de coocurrencia entre dos códigos cualesquiera y comprobar en qué medida están relacionados porque aparecen en las mismas citas. Cuando este índice ofrece valores cercanos al 0 indica que los códigos tienen una baja relación. Cuanto más cercano sea este índice al valor 1, más fuertemente estarán relacionados los códigos analizados.

Para nuestro estudio hemos determinado los siguientes tramos y significados de los valores de los coeficientes de coocurrencia:

Valores del coeficiente	Significado
0,00-0,04	No existe asociación significativa
0,05-0,09	Asociación débil
0,10-1,00	Asociación fuerte

Tabla 3.21 Valores y significado de los coeficientes de coocurrencia.

Para mostrar el coeficiente de coocurrencias de un conjunto de códigos, Atlas-ti ofrece las tablas de coocurrencia de códigos que son matrices que ofrecen en cada casilla el valor del índice de dos códigos dados.

En el siguiente ejemplo podemos ver una matriz de coocurrencia que pone en relación 5 códigos distintos con los códigos “05-05 Contribuye” y “05-06 Dificulta”.

	05-05 Contribuye	05-06 Dificulta
02-02 Terceras Personas	0,01	0,07
02-06 Trabajo Cotidiano	0,01	0,17
02-16 Plan Acción	0,23	0,16
02-19 Oportunidad	0,01	0,07
03-12 Profesorado	0,11	0,05

Tabla 3.22 Ejemplo de matriz de coocurrencias.

Las relaciones fuertes las hemos coloreado con amarillo y las relaciones débiles con verde.

La existencia de altas coocurrencias nos servirá, en nuestro estudio, para poner de manifiesto los elementos que aparecen asociados en las entrevistas. Ello nos permitirá iniciar un análisis más detallado de dicha relación.

Redes de categorías.

Hasta ahora hemos expuesto cómo se elaboró el sistema de codificación. Partiendo de las frecuencias de aparición de los códigos, se pudieron llevar a cabo análisis tanto de la significación de los códigos más relevantes como de las diferencias entre los discursos de quienes transfieren y quienes no lo hacen. Posteriormente basándonos en el coeficiente de coocurrencia se pudieron llevar a cabo análisis de las relaciones más significativas que se producen entre los distintos códigos. Todos estos análisis se han sustentado no sólo en las frecuencias y porcentajes de las mismas sino en las declaraciones de los sujetos a través de las citas extraídas de sus entrevistas.

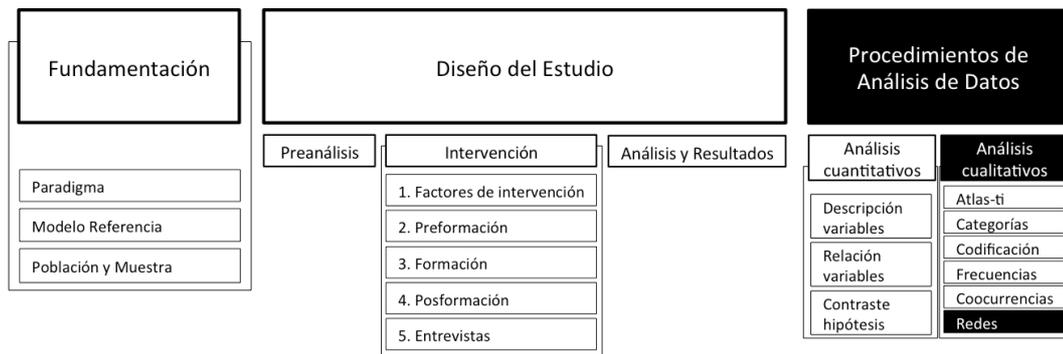


Ilustración 3.28 Esquema del proceso general de la investigación.

El último tipo de análisis llevado a cabo consistió en organizar los distintos elementos en redes de relaciones. Según Varguillas (2006) “las redes estructurales (networks) o diagramas de flujo representan gráficamente posibles estructuras o sistemas de relaciones sobre todo entre categorías o códigos; constituyen el fin principal de toda investigación y de la ciencia, es decir, la teorización, o la creación de modelos y estructuras teóricas” (p. 77).

Los primeros esquemas de representación formalizados fueron responsabilidad de Quillian (1966) y de Shapiro y Woddmansee (1969). Los diagramas y los esquemas de representación se utilizan en numerosas disciplinas para hacer más comprensibles conceptos complejos. Como especifica Lamarca (2013), estas representaciones van desde la simple presentación de un diagrama elaborado con lápiz y papel, pasando por el empleo de mapas mentales algo más elaborados, hasta la utilización de formas más complejas como la utilización de redes semánticas en inteligencia artificial, grafos vinculados en mecánica o ingeniería eléctrica, redes de Petri en comunicaciones y grafos categoriales en matemáticas, todas estas formas constituyen un intento formal o informal de representar el conocimiento de forma gráfica como una alternativa al lenguaje natural, con el fin de hacerlo más comprensible a la mente humana.

En nuestro caso hemos optado por representar nuestros modelos a través de redes semánticas que se caracterizan porque, en contraposición a los mapas mentales novakianos, como describe Rodríguez (2010), “son redes *multinodales* (no hay nodo principal, sino nodo

relevante), *multidimensionales* (estratos, capas o dimensiones reticulares del conocimiento) y *multidireccionales* (uno-muchos, muchos-muchos, etc.). En las redes semánticas los enlaces entre nodos están etiquetados, tienen enlaces definidos. La lectura de la red no es textual-secuencial-lineal, no existe un punto de inicio y un punto final, no responde a una lectura sintáctica sino que es una lectura semántica, se lee mediante una navegación cognitiva-semántica entre los nodos siguiendo los enlaces, posibilitando múltiples lecturas por el mismo lector y él mismo, creativamente puede descubrir nuevas relaciones semántico-cognitivas” (p. 226).

Las partes de una red semántica son los nodos y las relaciones. Los nodos son conceptos y se encierran en una caja. Las relaciones son propiedades del concepto y se representan mediante una flecha que especifica el tipo de relación que mantienen los dos conceptos. Estas relaciones pueden ser de múltiples tipos: todo-parte, causa-efecto...

Atlas-ti incorpora una potente herramienta para la creación de redes con capacidades que nos permiten no sólo estructurar la red desde el punto de vista gráfico sino sustentarla sobre las distintas citas que evidencian las relaciones representadas. El software, por tanto, resulta de una ayuda fundamental para orientar la construcción de las relaciones y verificar la sustentación de la misma en los textos originales.

En nuestro caso, para la creación de las redes semánticas se han utilizado una serie de nodos que representan conceptos coincidentes con los códigos y unas relaciones entre los nodos que se recogen a continuación.

Tipo de relación	Relación	Descripción
EQUIVALENCIA	está vinculado a	Señala un relación de equivalencia simétrica entre dos nodos distintos pero estrechamente vinculados e interdependientes.
	está asociado con	Indica una relación de equivalencia simétrica entre dos nodos distintos pero con elementos comunes.
CAUSA-EFECTO	dificulta	Revela una relación causa-efecto asimétrica entre dos nodos, uno de los cuales se presenta como un obstáculo para el otro.
	contribuye	Revela una relación causa-efecto asimétrica entre dos nodos, uno de los cuales favorece y potencia al otro.
	es causa de	Muestra una relación causa-efecto transitiva entre dos nodos en que el primero es el origen del segundo.
FUNCIONAL	es función de	Señala una relación funcional asimétrica entre dos nodos cuando uno resulta ser una función del otro.
JERARQUÍA	es parte de	Identifica una relación de jerarquía transitiva entre dos nodos, uno de los cuales es contenido por el otro.
	es un tipo de	Indica una relación de jerarquía transitiva en la que uno de los nodos corresponde a una categoría que incluye a la del otro.
CONDICIONALIDAD	es necesario para	Pone de manifiesto una relación de condicionalidad asimétrica cuando un nodo muestra un alto nivel de dependencia del otro.
	es imprescindible para	Identifica una relación de condicionalidad asimétrica entre dos nodos cuando sin uno de ellos no es posible el otro.

Tabla 3.23 Clasificación de tipos de vínculos en los mapas semánticos.

4 Análisis y resultados de la investigación.

En los tres primeros capítulos de la presente publicación hemos descrito el contexto en que se desarrolla nuestra investigación y hemos definido los objetivos específicos de la misma, se han revisado los trabajos científicos relativos al tema de nuestro estudio y se han detallado los fundamentos paradigmáticos y conceptuales en que se apoya el presente trabajo. Asimismo se han especificado los procedimientos e instrumentos tanto para la recogida de información como para el análisis de la misma.

En este cuarto capítulo vamos a exponer los análisis realizados y los resultados obtenidos. Para presentar estos análisis se ha optado por seguir la estructura de objetivos que se enunciaron en el capítulo primero donde se recogieron los 8 objetivos de nuestro estudio y que ahora definen el contenido de los ocho apartados que constituyen el presente capítulo y que son los siguientes:

1. Identificación de los factores de intervención. Constituye el primer objetivo de la investigación y, en este apartado, expondremos qué análisis se llevó a cabo para determinar los factores e instrumentos que se seleccionaron para intervenir sobre las acciones formativas.
2. Formación y adquisición de competencias. El segundo de nuestros objetivos consiste en intentar probar que la formación realizada contribuye a la adquisición o mejora de las competencias.
3. Perspectiva de los superiores del alumnado respecto a la transferencia. Este objetivo tiene por finalidad probar si los jefes de los alumnos corroboran los cambios en el nivel de competencias identificados por los alumnos.

4. Relación entre la mejora de las competencias y el nivel de transferencia. Expondremos en este apartado las pruebas llevadas a cabo para intentar demostrar si existe relación, o no, entre el incremento del nivel competencial y el nivel de transferencia conseguido.
5. Contribución de la intervención al incremento de la transferencia. Este objetivo intentará comprobar si la intervención llevada a cabo sobre el grupo experimental ha supuesto un mayor incremento de la transferencia que el conseguido por el grupo control
6. Elementos de intervención y proceso de transferencia. En este punto se explicará qué relaciones existen entre los distintos elementos de intervención y la transferencia.
7. Diferencias entre quienes transfieren y quienes no lo hacen. Este objetivo intenta identificar las diferencias en el discurso entre quienes no logran transferir, o lo hacen escasamente, y quienes sí transfieren.
8. Mejoras en la gestión de la formación para incrementar la transferencia. El último de los objetivos consiste en formular mejoras en la gestión de la formación corporativa que contribuyan a incrementar la transferencia del aprendizaje al puesto de trabajo.

4.1 Identificación de los factores de intervención.

El primer objetivo de nuestro estudio consistió en identificar los factores de intervención que pudieran contribuir al incremento de la transferencia. Entendemos por factores de intervención las actuaciones llevadas a cabo por cualquiera de las personas que intervienen en la formación, ya sea directa o indirectamente, con la intención de incrementar la transferencia del aprendizaje al puesto de trabajo.

Como afirman Holton y Baldwin (2003), existe poca investigación orientada a la acción porque los estudios se han centrado fundamentalmente en la identificación o descripción de los factores que pueden influir en la transferencia sin investigar cómo esos factores pueden ser modificados o gestionados para mejorarla.

No obstante, en los últimos años han ido apareciendo modelos orientados a la acción como los propuestos por Broad y Newstrom (1992), Holton y Baldwin (2003) o Wick y otros (2010) que identifican y describen determinados factores de intervención y que nosotros hemos adoptado como punto de partida para nuestro análisis.

Hemos partido de la premisa de que los factores que seleccionásemos debían ser relevantes para el propósito perseguido y, al mismo tiempo, ofrecer una posibilidad de actuación real sobre ellos desde el ámbito de intervención del investigador que, en nuestro caso, es la gestión de las acciones formativas.

Partiendo de la revisión de la literatura científica se identificaron un conjunto de potenciales factores de intervención. Sin embargo estos factores emergen de experiencias procedentes del ámbito estadounidense y ello hizo necesario un proceso de contextualización en nuestro ámbito de actuación. Se contó, para este fin, con un grupo de expertos en formación que a

través de sendos grupos de discusión analizaron las posibilidades de intervención para el incremento de la transferencia.

Este apartado, por tanto, se divide en cuatro secciones:

- Factores de intervención en la literatura científica.
- Grupos de discusión.
- Selección de factores de intervención.

4.1.1 Factores de intervención en la literatura científica.

El primer problema al que nos enfrentamos fue la selección de factores sobre los que centrar nuestra intervención. Entre los muchos factores estudiados por la literatura, interesaba identificar aquellos con mayor capacidad de impacto y con niveles de viabilidad aceptable.

El primer elemento de análisis, pues, para determinar qué factores de intervención eran más idóneos para actuar sobre el grupo experimental de nuestro estudio lo constituyó la propia revisión de literatura sobre transferencia de la formación. Concretamente nos apoyamos en los modelos orientados a la intervención y particularmente en tres obras que nos parecen relevantes a tal fin: Broad y Newstrom (1992), Holton y otros (2003) y Wick y otros (2010).

Se identificaron 15 factores de intervención que han sido descritos en el apartado de “revisión de literatura” del presente trabajo y que sintetizamos en la siguiente tabla junto a los principales autores que avalan cada uno de estos factores.

Fase I o "Antes"	Fase II o "Durante"	Fase III o "Después"
Alineación Estratégica Wick y otros (2010)	Formación Espaciada Zenger y otros (2005) Bahrck y Hall (2005)	Apoyo y Seguimiento Wick y otros (2010) Zenger y otros (2005)
Necesidades Phillips y Phillips, 2002 Danielson y Wiggernhorn (2003)	Tiempo, reconocimiento y apoyo Broad y Newstrom (1992)	Rendición de cuentas Wick y otros (2010) Zenger y otros (2005)
Objetivos Knowles y otros (2011) Wick y otros (2010)	Actividades Broad y Newstrom (1992)	Prevención de recaídas Marx (1982, 1986) Marx y Burke (2003) Park y Jacobs (2008)
Selección Wick y otros (2010) Naquin y Baldwin (2003)	Ayudas Broad y Newstrom (1992) Wenger y Snyder (2000)	Planes de Acción Yourker (1985) Knowles y otros (2011) Aumann (2013) Kazbour y otros (2013)
Compromiso Naquin y Baldwin (2003)	Objetivos de aplicación Wick y otros (2010) Broad y Newstrom (1992)	
Planificación de la Transferencia Bates y otros (2000) Bates (2003)		

Tabla 4.1 Factores de Intervención para incrementar la transferencia.

La capacidad de intervención sobre los factores identificados se halla limitada por las siguientes circunstancias:

- Momento en que se lleva a cabo la actuación con el Plan de Formación totalmente diseñado y en plena ejecución.
- Rol de intervención que se desarrolla desde la gestión de las acciones formativas y, en consecuencia, limita las actuaciones en los espacios de interacción profesor-alumno o alumno-superior.

Por otra parte la intervención sobre los distintos factores pueden oscilar desde la posibilidad de un control absoluto hasta una ligera influencia sobre los mismos.

Los 15 factores identificados representan, no obstante, la base sobre la que establecer nuestro análisis para determinar su utilización y el grado de la misma.

4.1.2 Grupos de discusión

A fin de analizar qué factores de intervención eran más idóneos en el contexto de la formación de los empleados de la Junta de Andalucía para incrementar la transferencia de los aprendizajes, se decidió abordar dicho análisis a través de la creación de dos grupos de discusión con personas expertas en este ámbito formativo.

Entendemos con Gil Flores (1992) por grupo de discusión “una técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador” (p. 200).

La elección de esta técnica se basa en su idoneidad para dar cuenta de las perspectivas que un grupo de personas expertas poseen respecto a las posibilidades de incrementar la transferencia en la formación. Se pretende, por tanto, abordar el sentido que le otorgan los sujetos a cuestiones ligadas al interés de la investigación (Infesta Domínguez, Vicente, & Cohen, 2012).

Para la constitución de los grupos se seleccionaron diversos perfiles de interés:

- Personal del Instituto Andaluz de Administración Pública.
- Formadores internos de la Junta de Andalucía.
- Gestores de Formación del ámbito sanitario.
- Gestores de Formación del sector privado.

Se seleccionaron un total de 12 personas y se distribuyeron en dos grupos de discusión.

Con carácter previo a la celebración de las sesiones de análisis, las personas participantes en los grupos recibieron un documento titulado “*Cuando necesitamos otra forma de formar*” recogido en el ANEXO XV que enmarcaba el tema y sirvió como introducción a la problemática que se proponía analizar. El breve documento tenía por objetivo, como aconseja Gil Flores (1992) “revelar el área temática general, no tanto con el fin de satisfacer la curiosidad como con el de tranquilizar a los sujetos haciéndoles comprender que tratarán de temas sobre los que podrán hablar cómodamente” (p. 205).

Las sesiones tuvieron lugar los días 5 y 6 de marzo de 2012 y en ellas participaron, finalmente, 11 personas expertas. En el primer grupo participaron 6: 3 mujeres y 3 hombres. Dos de estas personas eran personal del Instituto Andaluz de Administración Pública expertas en gestión de la formación. Otras dos personas eran empleadas públicas de la Junta de Andalucía y participaron en calidad de formadores ocasionales que colaboran con el propio Instituto. Otras dos personas procedían del ámbito de la empresa privada. Una era responsable del departamento de recursos humanos de una empresa mediana y la otra un consultor senior de una empresa especializada en recursos humanos: selección y formación.

En el segundo grupo participaron 5 personas: 3 mujeres y 2 hombres. Tres de estas personas eran empleadas de la Junta de Andalucía y expertas en gestión de la formación. Una en la Administración General de la Junta de Andalucía, la otra en el ámbito sanitario y la tercera en el ámbito educativo. La cuarta y la quinta persona eran empresarias de una pequeña empresa especializada en formación que presta sus servicios a empresas privadas y Administraciones.

Aunque en relación al registro del desarrollo de este tipo de grupos existen opiniones encontradas acerca de si es mejor recoger exclusivamente audio o grabar en vídeo, en este caso, siguiendo a Pérez Sánchez (2010), ambas sesiones fueron grabadas en vídeo, transcritas y analizadas con posterioridad. La transcripción de las sesiones de dichos grupos de discusión ha sido recogida en el ANEXO XVI.

El protocolo seguido durante el desarrollo de los grupos de discusión respetó la secuencia recomendada por Pérez Sánchez (2010) que es la siguiente:

1. “Bienvenida, agradecimientos, presentación breve del tema y presentación corta del moderador.
2. Presentación corta de cada participante.
3. Aclaración del procedimiento y condiciones: libre participación, confidencialidad, grabación, aclaración de los roles y funciones.
4. Presentación del estímulo y provocación inicial, es decir, una frase o pregunta estimulante o provocadora de parte del moderador junto con la solicitud de que los participantes expresen sus opiniones al respecto.
5. Inicio de la discusión.
6. Las preguntas de la guía se introducen de acuerdo al ritmo de la conversación y en atención a lo que se está comentando en el momento. Igualmente pueden introducirse una vez finalizada la discusión sobre un tema específico. De la misma manera una pregunta puede ser respondida por los participantes sin necesidad de introducirla” (p. 99).

Tras el análisis del contenido de los grupos de discusión, se pone de manifiesto que se dan dos tipos de elementos que afectan a la transferencia. Por una parte factores de tipo estructural que tienen una gran influencia sobre la formación pero que no se pueden alterar desde el ámbito formativo. De otra parte, factores que pueden ser influidos desde la gestión de la formación o la docencia.

Respecto al primer grupo de factores, que no constituyen el objeto de nuestro análisis y que hemos denominado de tipo estructural, queremos simplemente citarlos e ilustrar alguno de ellos mediante las propias palabras de las personas participantes en los grupos.

Entre los elementos de tipo estructural que dificultan la transferencia de la formación destacamos tres:

- La falta de integración de la formación con la Organización.
- La devaluación de la formación.
- El deficiente proceso de detección de necesidades.

En relación al primero de ellos, la falta de integración de la formación con la Organización, hace referencia a necesidad de vincular la formación al puesto de trabajo o a la necesidad de remover los obstáculos que limitan el ámbito de intervención de los departamentos de formación respecto a las políticas de personal. Como señalaba una de las trabajadoras del IAAP...

“Nosotros tenemos muchas dificultades derivadas de: no mandamos, no gobernamos sobre cómo entran los recursos, cómo las personas se mueven en la organización... tenemos una influencia relativa.”(2:21)

El segundo de los elementos, la devaluación de la formación, se refiere al poco valor que se otorga a la formación. En este sentido destaca el hecho de tratar la formación como un fin y no como un medio.

Otra de las limitaciones del departamento de formación se encuentra ligado a la falta de personal cualificado. En este contexto, el valor de la formación es muy cuestionable. Ligar la

formación a la remuneración o a la promoción supone convertir la formación en un fin en sí misma. En este sentido, la transferencia pasa a un segundo lugar.

“Una de las causas, y voy a resumir muchísimo, que nos encontramos, fue esa perversión de la conversión, o la prostitución, de lo que significa el sentido de la formación. El ligar, en un momento dado, la formación a la retribución fue la muerte de uno de los sentidos clave de la formación. Porque se tendió, entonces, a ver la formación como un fin en sí misma, el personal iba a formarse por conseguir n créditos, n horas, n currículum en la hoja de acreditación de datos o donde correspondiera para la consecución del complemento correspondiente, y a partir de ahí, se desvinculó bastante la formación de la utilidad externa.”(2:13)

“La perversión de la formación y la mala de utilización de la formación, y su conversión en un fin en sí, cuando debería ser un medio o un instrumento para la mejora profesional y la transformación real.”(2:12)

Por último, el tercer factor, el deficiente proceso de detección de necesidades, se percibe por parte de las personas participantes en los grupos de discusión como un obstáculo a la realización de una formación verdaderamente útil. Un ejemplo de este desajuste entre la formación que se desarrolla y la que es necesaria, lo explicaba una de las participantes, jefa de servicio, cuando contaba...

“...tienes tantas plazas en este curso y tu dices, vale, voy a meter gente en este curso que ni fu ni fa y sin embargo acaba de haber un concurso de traslados y te ha llegado un jefe de sección que te va a llevar el FOG y no tengo donde poder mandarlo.”(2:6)

Además de estos aspectos estructurales, poco influenciados desde el ámbito de la formación, en los grupos surgieron otros factores más cercanos y sobre los que sí se entendía que existe

capacidad de intervención. Concretamente, del análisis de los grupos de discusión, se identificaron 7 factores de intervención:

- Intervenir en la selección del alumnado eligiendo a quienes tengan mayores posibilidades de aplicar lo aprendido.
- Promover la homogeneidad de los grupos de formación.
- Apoyar al profesorado.
- Implementar la formación mediante un bucle de “práctica-teoría-práctica”.
- Ofrecer formación en centros de trabajo y formación de equipos.
- Dotar al rol del jefe de la capacidad de diagnosticar, prescribir, valorar y apoyar.

Igual que hemos hecho en el primer tipo de factores, vamos a ilustrarlos, de manera breve, con los argumentos expuestos por las personas participantes en los grupos de discusión.

En relación al primero de ellos, intervenir en la selección del alumnado eligiendo a quienes tengan mayores posibilidades de aplicar lo aprendido, los participantes en los grupos de discusión valoraron que el acceso de manera voluntaria a la formación incide de manera directa sobre la motivación para el aprendizaje que resulta un factor clave de implicación y, en consecuencia, favorece las posibilidades de aplicar lo aprendido. Otro elemento ligado a la selección de participantes para las acciones formativas es la definición del perfil de las personas que pueden acceder a esa formación ya que esto da entrada a alumnos que no podrán transferir el aprendizaje a sus puestos de trabajo.

“...uno de los principales problemas que tenemos es la poca definición de un perfil adecuado y específico para cada formación y la mala costumbre de rellenar aunque no cumplan el perfil.”(2:46)

Este problema que se plantea en la selección de los alumnos incide directamente sobre el segundo de los factores de intervención identificados: promover la homogeneidad de los grupos de formación. En este sentido, en los grupos de discusión, se señalaba que asumiendo que los alumnos presentan características individuales y es imposible pretender la homogeneidad absoluta de los participantes en las acciones formativas, resulta necesario introducir elementos que introduzcan cierta homogeneidad porque en la realidad, a veces, como expresa nuestra siguiente cita, se configuran grupos tan heterogéneos que esta característica supone un verdadero problema para orientar la acción formativa hacia el contexto laboral.

“...que los grupos, que partimos de la base de que van a ser heterogéneos, no sean tan, tan, tan heterogéneos. Que incluso haya motivaciones que sean imposible que se encuentren.”(2:45)

Junto a las dificultades procedentes de la selección de alumnos y la configuración de los grupos de aprendizaje, la capacidad de los formadores para asumir nuevos roles y objetivos ligados a la transferencia supuso también uno de los elementos identificados como factor de intervención ya que se consideró que para estas nuevas atribuciones el formador requiere de un apoyo específico. Debemos recordar en este punto que los formadores que llevan a cabo la formación en el ámbito de la Junta de Andalucía son, con carácter general, colaboradores ocasionales cuya vinculación con la formación no va más allá de una o dos colaboraciones anuales que, por lo general, no suman más de 8 ó 10 horas de impartición. En este sentido se consideró imprescindible la formación de estas personas y, más allá, la constitución de algún tipo de dispositivo de ayuda específico.

“Luego tiene que haber, yo lo voy a decir un poquito en plan de broma, crear el SAFI. Servicio de Ayuda al Formador Interno. Es el sitio donde el formador

interno coge esto y lo manda y se mira y se le da un feed-back a este señor.”
(2:78)

Este apoyo a los formadores debe capacitarles para que se replanteen la superación del enfoque expositivo como única práctica docente y aprovechen los conocimientos y experiencias previas que los participantes de acciones formativas pueden aportar al proceso de aprendizaje. En consecuencia, se consideró necesaria la intervención sobre las prácticas didácticas y la introducción de procesos que partiendo de la experiencia lleguen al aprendizaje para volver a la aplicación práctica.

“...creo que deberíamos introducir de manera obligatoria en todos los cursos es partir, hacer el típico bucle, analizar la práctica de la gente que está en el curso, ir a la reflexión, cómo se puede hacer, de qué manera habría que hacerlo... ir de la teoría al procedimiento y, a partir de ahí, acabar con la práctica.”(3:26)

Además de la intervención sobre los procedimientos de la formación tradicional, se consideró la necesidad de avanzar hacia una nueva forma de constituir los grupos de aprendizaje llevando la formación a los centros laborales ya que de este modo resulta posible vincularla mucho más a su contexto. De otra parte se valoró también la contradicción que supone que los trabajos se realicen, en su mayor parte, en equipo y sin embargo la formación se lleve a cabo de manera individual. Por eso la formación de equipos se consideró también como un posible factor de intervención.

“Una de las cuestiones que a veces funcionan en distintos contextos es la formación in situ, formación en centros. ¿Qué quiere decir eso? Equipos que se forman a la vez para el mismo objeto, en el mismo sitio donde se trabaja, donde la formación ya no es simulación. Es realmente ensayo sobre situaciones

reales y con un modo no simulado sino controlado de cómo se hacen las cosas.”
(2:41)

Por último, se concedió gran importancia al papel que los jefes de los alumnos pueden desempeñar en los procesos formativos diagnosticando las necesidades formativas que se presentan en su entorno laboral y que precisan sus subordinados, prescribiendo la formación necesaria para quienes trabajan en su ámbito de actuación, apoyando la transferencia de la formación una vez que ésta ha finalizado y valorando si la formación ha resultado de utilidad, finalmente.

La implicación de los superiores se consideró en los grupos de discusión como uno de los factores de intervención que mejores resultados puede dar no sólo por su incidencia directa sobre los resultados sino también porque es un factor determinante para poner en valor los procesos formativos.

Traemos a continuación algunas citas que expresan la importancia de la participación del superior en la formación:

“Para que una formación tenga transferencia necesita que donde ha nacido la necesidad sea, realmente, primero el que lo mandó y después el que reciba y facilite la... ese es quid de la transferencia.” (3:16)

“Y yo creo que el personal directivo es clave. Porque te puede diagnosticar un diagnóstico más cercano a su necesidad, es quien te puede ayudar a contextualizar los cursos respecto a las demandas reales y a las necesidades reales que hay.” (2:70)

Como se puede comprobar los grupos de discusión consideran la importancia de los jefes en el diagnóstico de las necesidades formativas. Pero también, como expone la siguiente cita, su papel resulta fundamental para la rendición de cuentas y se sugiere la necesidad de hacerles corresponsables de los resultados de la formación.

“¿El jefe hace la evaluación de la formación? ¿implicamos al jefe en la transferencia? La empresa te está pagando una formación para mejorar a la gente porque tú lo has solicitado. Tú te tienes que mejorar también. Tú has mandado gente que has creído oportuno que tienes que mandar y te tienes que implicar en la medición.” (2:51)

En el siguiente cuadro se enumeran los factores identificados y la valoración que sobre ellos se realizó con posterioridad acerca de su viabilidad.

Factores	Valoración para su incorporación al estudio actual
Selección del alumnado	Resulta viable intervenir en la misma a través de las solicitudes de las acciones formativas
Homogeneidad de los grupos	Resulta viable, pero sólo parcialmente. Se puede conseguir una cierta homogeneización a partir de los procedimientos de selección.
Apoyo al profesorado	Viable parcialmente. No es posible una intervención en profundidad con el profesorado por la cercanía del inicio de los cursos y el tipo de relación establecida de antemano con el profesorado.
Formación en centros / Formación en equipos	Inviabile. Sería necesario desarrollar una acción formativa específica y firmar acuerdos con Centros Directivos concretos.
Formación espaciada	Viable parcialmente. Se pueden programar sesiones de seguimiento una vez finalizado el curso.
Bucle práctica-teoría-práctica.	Viable. Se puede partir de casos concretos, asistir a clase para su análisis, trabajar la parte teórica y finalizar con la implantación de lo aprendido en el puesto de trabajo.
Rol del jefe: diagnóstica, prescribe, valora y apoya.	Viable parcialmente. Se puede invitar a los jefes a participar y provocar una mayor implicación pero no se puede obligar .

Tabla 4.2 Factores de intervención identificados en Grupos de Discusión.

4.1.3 Selección de los factores de intervención

Dado que son múltiples los factores que contribuyen a la baja tasa de transferencia, desde el inicio se decidió que la intervención debía contemplar varios factores también (Wick et al., 2010). Para seleccionar dichos factores se consideraron los siguientes criterios:

- Se identificaron los factores de intervención propuestos por los expertos en la literatura que se ha revisado y particularmente los factores analizados en el apartado 2.4 Elementos de Intervención.
- Se analizaron, a partir de la opinión de las personas expertas participantes en los grupos de discusión, aquellas posibles intervenciones consideradas por dichas personas más adecuadas y capaces de incrementar las tasas de transferencia.
- Se consideraron elementos coyunturales o de contexto que impidiesen o propiciasen la introducción de los factores valorados.

Como resultado, se concretó la intervención sobre una serie de factores y a través de una serie de instrumentos. La siguiente tabla muestra la relación de instrumentos de intervención y se asocian a factores estudiados en la revisión de literatura o puestos de manifiesto en los grupos de discusión.

INSTRUMENTOS	LITERATURA	GRUPOS DE DISCUSIÓN
Definición de Objetivos	Objetivos	
Selección de Participantes	Selección Compromiso Apoyo	Selección del Alumnado Homogeneidad de los grupos Rol del jefe
Reunión previa con los Superiores	Compromiso Apoyo	Rol del jefe Apoyo al profesorado
Orientaciones al Profesorado	Actividades Formación Espaciada	Apoyo al profesorado Formación Espaciada
Sesión de Seguimiento	Formación Espaciada	Formación Espaciada
Plan de Acción	Objetivos de Aplicación Planes de Acción Rendición de Cuentas	Bucle practica-teoría-práctica

Tabla 4.3 Relación entre instrumentos de intervención y factores de intervención.

El **primero** de los elementos de intervención es la definición de los objetivos. La actuación consiste en redefinir los objetivos de la formación en términos de competencias. Ello se lleva a cabo con varios fines:

- Orientar a los posibles candidatos de manera clara respecto al beneficio a obtener de su participación en la acción formativa.
- Focalizar la atención y el esfuerzo del profesorado en la consecución de objetivos concretos, observables y medibles.
- Vincular la formación a la adquisición o mejora de las competencias como vía para el incremento de la transferencia.

El **segundo** de los elementos de intervención se concreta en el proceso de selección del alumnado de las acciones formativas. Esta intervención se lleva a cabo a través de un cuestionario específico de inscripción en los cursos que permite incidir sobre los siguientes factores:

- Seleccionar a los participantes eligiendo aquellos que, a priori, tienen mayor probabilidad de aplicar lo aprendido a través de informaciones como la existencia de un proyecto previo donde transferir la formación, la dependencia o no de terceras personas para la aplicación o el tiempo previsto de utilización de los aprendizajes tras la finalización del curso.
- Incrementar el compromiso de los alumnos al pedirles que firmasen una serie de obligaciones para llevar a cabo la acción formativa.
- Homogeneizar el grupo atendiendo al tipo de uso que iban a realizar los participantes de los aprendizajes obtenidos en el curso.
- Incrementar la implicación de los jefes mediante la adopción de un rol prescriptor de la formación, un rol facilitador y un compromiso de apoyo.

El **tercer** elemento de intervención consistió en la organización de una reunión previa de los superiores jerárquicos de los participantes con el profesorado del curso que perseguía varios objetivos:

- Incrementar el compromiso de los jefes con la acción formativa y la iniciativa de sus colaboradores.
- Adecuar los contenidos de la acción formativa a las necesidades de las unidades administrativas donde, posteriormente, debía producirse la transferencia.
- Apoyar al profesorado tanto en la selección del contenido como en el valor de la formación que tenía previsto impartir.

El **cuarto** elemento fueron las orientaciones que se hicieron llegar al profesorado de cara a la impartición de los cursos consistentes básicamente en iniciar el contacto con los alumnos antes del comienzo del curso con la remisión de un caso práctico y la utilización de una orientación práctica en la metodología a emplear. Con ello se perseguía incidir sobre los siguientes factores:

- Incorporar actividades de tipo práctico al proceso de aprendizaje.
- Apoyar al profesorado en su función de acercar los conocimientos a contextos reales.
- Espaciar la formación iniciando el proceso de aprendizaje con anterioridad al propio inicio del curso.

El **quinto** elemento fue la organización de sesiones de seguimiento aproximadamente un mes después de finalizado el curso de formación con el fin de hacer un seguimiento sobre la marcha de los planes de acción, resolver dudas e intercambiar experiencias con el resto de compañeros.

El factor sobre el que se pretendía influir con esta práctica era:

- Espaciar la formación extendiéndola más allá de la finalización formal de la acción formativa.

El **sexto**, y último, elemento de intervención fue la elaboración y seguimiento de los planes de acción a través de los que cada uno de los participantes fijaba una serie de objetivos de actuación en su puesto de trabajo sobre los que debía rendir cuentas al cabo de un tiempo. Con este último elemento se pretendió incidir sobre los siguientes factores:

- Definir objetivos de aplicación de los aprendizajes obtenidos en el curso.
- Llevar a cabo los propios planes de acción.
- Rendir cuentas acerca de la consecución de los objetivos de aplicación fijados.
- Retornar a la práctica los aspectos teóricos tratados durante la acción formativa.

4.2 Formación y adquisición de competencias.

Resultaba determinante para nuestra investigación demostrar que la formación tiene una incidencia directa sobre la adquisición o mejora de las competencias. Entendemos con Gómez Roldán (2005) que las competencias profesionales permiten el desempeño de una ocupación y, en este sentido, una formación que no tuviese incidencia en el nivel competencial del alumno difícilmente podría ser objeto de transferencia al entorno laboral.

Por ello, en este apartado, analizamos los datos obtenidos mediante las rúbricas para demostrar que la formación que se llevó a cabo tuvo un impacto directo en la mejora de las competencias que se habían definido como objetivos de las distintas actividades formativas. Asimismo, a través del análisis cualitativo, mostraremos la vinculación entre los procesos formativos y las estrategias utilizadas con el aprendizaje y aplicación del mismo.

A tal fin, se procedió a comparar el resultado de la rúbrica inicial con el de la rúbrica final para mostrar las diferencias entre ambos momentos. De manera complementaria analizamos los valores de la variable “evolución de la rúbrica” que pone en relación el nivel competencial en el momento anterior de la formación y tras un periodo de tiempo tras la misma, informándonos acerca de cuántos sujetos suben o bajan en su nivel competencial y cuánto lo hacen.

Es posible que, en su conjunto, la formación sí haya influido en la adquisición o mejora de las competencias; pero que, separadamente, el grupo control o el grupo experimental tengan resultados distintos. Por ello se trabajó con dos hipótesis separadas: una para el grupo experimental y otra para el grupo control a fin de comprobar si en ambos casos la formación influye sobre la mejora de las competencias.

Finalmente, mediante el análisis cualitativo pusimos en relación aquellos códigos relativos a la impartición de la acción formativa con los relativos a los efectos de la formación para mostrar la relación existente entre ambos grupos de códigos.

Este apartado, por tanto, se divide en tres secciones:

- Análisis previo de las variables de la rúbrica.
- Comprobación de si existe diferencia significativa entre la rúbrica inicial y la final.
- Relación entre los elementos de la familia de códigos “impartición” y “efectos”.

4.2.1 Análisis previo de las variables de la rúbrica.

Para el desarrollo de esta primera sección llevaremos a cabo un análisis descriptivo de los valores de las variables obtenidas del instrumento “Rúbrica” que son los siguientes:

VARIABLES	VALORES	GRUPO		
		N	%	Total
Rúbrica inicial	Principiante	26	20,5	127
	Intermedio	59	46,4	
	Avanzado	36	28,3	
	Experto	6	4,7	
Rúbrica final	Principiante	9	7,2	125
	Intermedio	49	39,2	
	Avanzado	43	34,4	
	Experto	24	19,2	
Evolución Rúbrica	Pierdo un puesto	3	2,4	124
	Me mantengo	64	51,6	
	Subo un puesto	51	41,1	
	Subo 2 puestos	5	4,0	
	Subo 3 puestos	1	0,8	

Tabla 4.4 Rúbrica inicial, rúbrica final y evolución de la rúbrica.

Si comparamos la distribución de los sujetos entre los cuatro valores de la rúbrica inicial comprobamos cómo entre los niveles “principiante” e “intermedio” agrupan hasta el 66,9% de los individuos, en tanto que ese porcentaje, en la rúbrica final baja hasta el 46,4%. En cuanto a

la evolución de la rúbrica comprobamos que el 51,6% de los individuos mantiene el nivel competencial y el 41,1% de los sujetos sube un puesto.

Se ofrece a continuación una ilustración que pone en relación los valores de la rúbrica inicial y final y que nos permite observar gráficamente cómo, mientras los valores “principiante” e “intermedio” sufren un descenso del porcentaje de individuos que se sitúan en dichos niveles, los valores “avanzado” y “experto”, en cambio, crecen en el número de individuos.

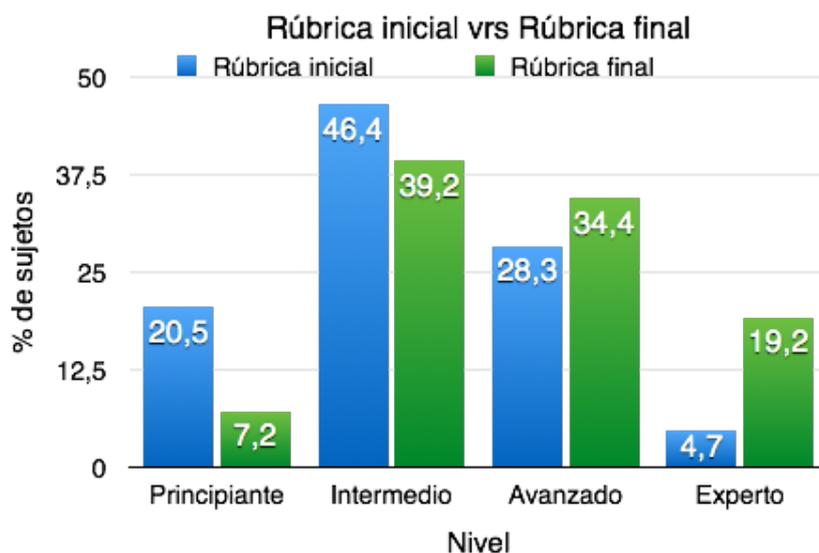


Ilustración 4.1 Rúbrica inicial vs Rúbrica final

Para conocer exactamente el porcentaje de sujetos que modificaron su nivel competencial tras la formación, se muestra a continuación una gráfica con los valores de la variable “evolución de la rúbrica”. En ella podemos observar que el 51,6% no muestra evolución, pero que sí lo hace el 41,1% que sube un puesto en el nivel competencial. Menos representativos resultan los valores de quienes suben 2 puestos (4%), suben tres puestos (0,8%) o, incluso, bajan un puesto (2,4%).

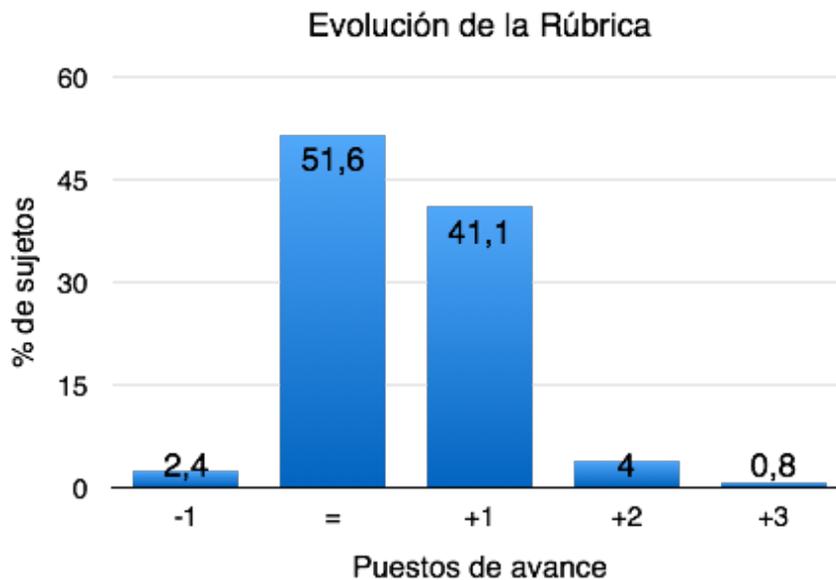


Ilustración 4.2 Evolución de la Rúbrica.

4.2.2 Comprobación de si existe diferencia significativa entre la rúbrica inicial y la final.

De los resultados obtenidos en la sección anterior, a partir de este primer análisis descriptivo, parece deducirse que los datos apuntan a una cierta evolución en los niveles competenciales antes y después de la formación. Pero a fin de demostrar inferencialmente este hecho para el grupo experimental y el grupo control, a continuación se presentan sendos contrastes de hipótesis para los que se utilizó la **prueba de los rangos con signo de Wilcoxon** que es una prueba no paramétrica que compara la media de dos muestras relacionadas y determina si existen diferencias entre ellas. Se utiliza como alternativa a la prueba t de Student cuando no se puede suponer la normalidad de dichas muestras. Debe su nombre a Frank Wilcoxon, que la publicó en 1945.

Se utiliza cuando la variable subyacente es continua pero no se presupone ningún tipo de distribución particular.

Para el Grupo Experimental.

Lo primero que hacemos es un análisis descriptivo a través de la tabla de frecuencias

		Rúbrica inicial	Rúbrica final
N	Válidos	65	63
	Perdidos	3	5
Mediana		2,0000	3,0000
Moda		2,00	3,00

Tabla 4.5 Tabla de frecuencias de las variables “Rúbrica inicial” y “Rúbrica final”.

Se observa que el número de casos es bastante parejo con 65 y 63 respectivamente. La mediana y la moda se sitúan en la Rúbrica inicial en el valor 2 y en la Rúbrica final se sitúan en el valor 3.

A continuación se presentan sendas tablas tanto para la Rúbrica inicial como para la Rúbrica final donde se puede observar la distribución de la muestra entre los cuatro niveles: principiante, intermedio, avanzado y experto.

RÚBRICA INICIAL					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Principiante	11	16,2	16,9	16,9
	Intermedio	28	41,2	43,1	60,0
	Avanzado	22	32,4	33,8	93,8
	Experto	4	5,9	6,2	100,0
	Total	65	95,6	100,0	
Perdidos	Sistema	3	4,4		
Total		68	100,0		

Tabla 4.6 Distribución de los valores de la “Rúbrica inicial” en los cuatro niveles.

RÚBRICA FINAL					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Intermedio	20	29,4	31,7	31,7
	Avanzado	23	33,8	36,5	68,3
	Experto	20	29,4	31,7	100,0
	Total	63	92,6	100,0	
Perdidos	Sistema	5	7,4		
Total		68	68		

Tabla 4.7 Distribución de los valores de la "Rúbrica final" en los cuatro niveles.

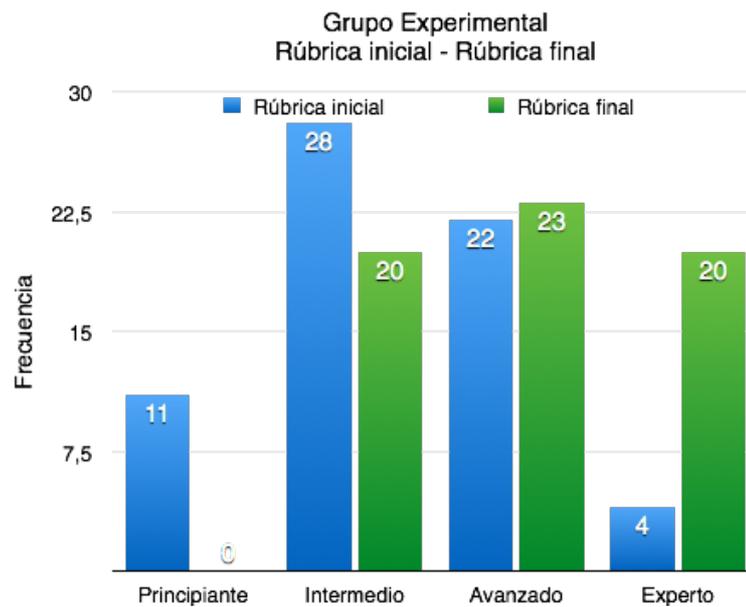


Ilustración 4.3 Rúbrica inicial y Rúbrica final del Grupo Experimental.

Lo más destacable que podemos observar en el gráfico anterior es el pronunciado descenso en el nivel principiante que pasa de 11 casos a 0 y el importante aumento en el nivel experto que pasa de 4 casos a 20.

A continuación vamos a enunciar la hipótesis nula y la alternativa:

Ho: No hay diferencias significativas entre las rúbricas inicial y final de los participantes del Grupo Experimental.

H1: La Rúbrica inicial del Grupo Experimental Sí es distinta a la Rúbrica final del Grupo Experimental.

Tras aplicar la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon, se recogen los resultados en las siguientes tablas:

RANGOS				
		N	Rango promedio	Suma de rangos
Rúbrica final- Rúbrica inicial	Rangos negativos	2 ^a	18,50	37,00
	Rangos positivos	40 ^b	21,65	866,00
	Empates	20 ^c		
	Total	62		

a. Rúbrica final < Rúbrica inicial

b. Rúbrica final > Rúbrica inicial

c. Rúbrica final = Rúbrica inicial

Tabla 4.8 Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon Rúbrica inicial-Rúbrica final.

	Rúbrica final - Rúbrica inicial
Z	-5,629 ^b
Sig. Asintót. (bilateral)	1,81E-8

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos negativos

Tabla 4.9 Nivel de significación de la prueba de rangos de Wilcoxon.

En consecuencia, se ha obtenido un valor de “Z” calculado igual a -5,629 con una significación asintótica bilateral de P igual a 1,81E-8.

Podemos, por tanto, concluir que la Rúbrica inicial es distinta en el Grupo Experimental a la Rúbrica final con un error del 1,81E-8 (0,0%).

Ello indica que, para el Grupo Experimental, el nivel competencial inicial es distinto al nivel competencial final. Este resultado complementado con la distribución de frecuencias entre los cuatro niveles nos permite afirmar que, en el Grupo Experimental, se ha producido un incremento del nivel de competencias. Dado que el incremento del nivel de competencias se sustancia en comportamientos concretos, y que las competencias medidas coinciden con los objetivos de aprendizaje, nuestra interpretación de este resultado nos lleva a concluir la formación ha implicado un incremento del nivel de competencias del alumnado.

Para el Grupo Control.

Como en el caso anterior, se utilizó la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para comparar la media de dos muestras relacionadas y determinar si existen diferencias entre ellas. Lo primero que hicimos es un análisis descriptivo a través de la tabla de frecuencias.

		Rúbrica inicial	Rúbrica final
N	Válidos	62	62
	Perdidos	0	0
Mediana		2,0000	2,0000
Moda		2,00	2,00

Tabla 4.10 Tabla de frecuencias para el grupo control de las variables "Rúbrica inicial" y "Rúbrica final".

Se observa que el número de casos es idéntico con 62 casos en ambas variables. La mediana y la moda se sitúan en la Rúbrica inicial en el valor 2 y en la Rúbrica final también en el valor 2.

A continuación se presenta una tabla para la Rúbrica inicial y otra para la Rúbrica final donde se puede observar la distribución de la muestra entre los cuatro niveles: principiante, intermedio, avanzado y experto.

RÚBRICA INICIAL					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Principiante	15	24,2	24,2	24,2
	Intermedio	31	50,0	50,0	74,2
	Avanzado	14	22,6	22,6	96,8
	Experto	2	3,2	3,2	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

Tabla 4.11 Distribución de los valores de la "Rúbrica inicial" en los cuatro niveles.

RÚBRICA FINAL					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Principiante	9	14,5	14,5	14,5
	Intermedio	29	46,8	46,8	61,3
	Avanzado	20	32,3	32,3	93,5
	Experto	4	6,5	6,5	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

Tabla 4.12 Distribución de los valores de la "Rúbrica final" en los cuatro niveles.

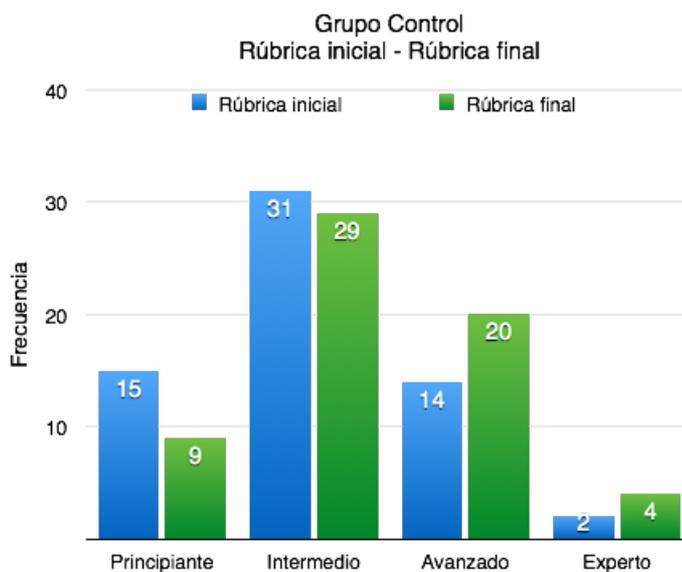


Ilustración 4.4 Rúbrica inicial y Rúbrica final del Grupo Control.

El gráfico anterior, que muestra la comparativa entre la Rúbrica inicial y la Rúbrica final para el Grupo Control, presenta leves diferencias entre ambas rúbricas, destacando el descenso en el nivel principiante e intermedio que pasa respectivamente de 15 a 9 sujetos y de 31 a 29; y el aumento en los niveles avanzado y experto que evoluciona de 14 a 20 sujetos y de 2 a 4.

A continuación vamos a enunciar la hipótesis nula y la alternativa:

Ho: No hay diferencias significativas entre las rúbricas inicial y final de los participantes del Grupo Control.

H1: La rúbrica inicial del Grupo Control **SÍ** es distinta a la rúbrica final del Grupo Control

Tras aplicar la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon, se recogen los resultados en las siguientes tablas:

RANGOS				
		N	Rango promedio	Suma de rangos
Rúbrica final- Rúbrica inicial	Rangos negativos	1 ^a	9,50	9,50
	Rangos positivos	17 ^b	9,50	161,50
	Empates	44 ^c		
	Total	62		

a. Rúbrica final < Rúbrica inicial

b. Rúbrica final > Rúbrica inicial

c. Rúbrica final = Rúbrica inicial

Tabla 4.13 Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon Rúbrica final-Rúbrica inicial.

	Rúbrica final – Rúbrica inicial
Z	-3,771 ^b
Sig. Asintót. (bilateral)	,000162

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos negativos

Tabla 4.14 Nivel de significación de la prueba de rangos de Wilcoxon.

En consecuencia, se ha obtenido un valor de “Z” calculado igual a 3,771 con una significación asintótica bilateral de P igual a 0,000162.

Podemos, por tanto, concluir que la Rúbrica inicial es distinta en el Grupo Control a la Rúbrica final con un error del 0,000162 (0,0%).

Al igual que ocurrió en el Grupo Experimental, este resultado indica que, también para el Grupo Control, el nivel competencial inicial es distinto al nivel competencial final. Además la distribución de frecuencias entre los cuatro niveles nos permite afirmar que desciende el número de alumnos en los niveles principiante e intermedio y aumenta en los niveles avanzado y experto. Nuestra conclusión es que, en el Grupo Control, también ha existido, por tanto, una relación entre la formación realizada y el incremento del nivel competencial del alumnado.

4.2.3 Relación entre los elementos de la familia de códigos “impartición” y “efectos”.

Tras haber probado estadísticamente que el nivel competencial de los sujetos que han realizado formación ha sufrido un cambio tras la misma, interesa conocer, desde un punto de vista cualitativo, cómo se relacionan los elementos ligados a la formación con los elementos vinculados a la adquisición de competencias. Entre los primeros, los ligados a la formación, hemos considerado los factores relacionados con la impartición. En cuanto a los elementos

vinculados a las competencias, hemos considerado fundamentalmente el aprendizaje y la transferencia, ambos incluidos en la familia “resultados”.

Para establecer las relaciones entre los factores correspondientes a la impartición y los relativos a los resultados se utilizó el análisis de coocurrencias tal como ha quedado explicado en la sección “3.3.2. Enfoque y procedimiento del análisis de datos cualitativos” y que, en esencia, nos permite disponer de una matriz que muestra, a través de un índice, la existencia de relación entre dos códigos y la fortaleza de ésta.

La matriz que presentamos a continuación recoge los coeficientes de coocurrencia fruto del cruce de la familia “Factores de Impartición de la Formación” con la familia “Efectos”. Se han omitido aquellos códigos que no mantienen relaciones significativas con ningún otro.

COOCURRENCIAS FACTORES IMPARTICIÓN DE LA FORMACIÓN-EFECTOS						
	05-01 Aprendizaje	05-02 Utilidad Percibida	05-03 Transferencia	05-04 No Transferencia	05-05 Contribuye	05-06 Dificulta
03-01 Validez Contenido	0,04	0,18	0,02	0,07	0	0,15
03-02 Práctica	0,05	0,02	0,06	0,01	0,06	0,04
03-03 Teoría	0,03	0	0,02	0,02	0,03	0,05
03-05 Método Caso	0,08	0,02	0,04	0,02	0,04	0,03
03-06 Ejemplos	0,06	0	0,03	0	0,02	0,07
03-07 Tipo de Formación	0	0	0,01	0,05	0,01	0,02
03-08 Objetivos	0	0	0	0,02	0,02	0,07
03-10 Sesión Seguimiento	0,12	0	0,02	0,03	0,08	0,04
03-11 Alumnado	0,11	0,01	0,05	0,03	0,12	0,05
03-12 Profesorado	0,05	0	0,02	0,01	0,09	0,06

Tabla 4.15 Matriz de coocurrencias de las Familia Factores de Impartición de la Formación y Efectos.

Recordemos que cuando el índice de cada celda ofrece valores cercanos al 0 indica que los códigos tienen una baja relación. Cuanto más cercano sea este índice al valor 1, más fuertemente estarán relacionados los códigos analizados.

Tal como expusimos anteriormente, para nuestro estudio, hemos considerado que los valores inferiores a 0,05 reflejan asociaciones no significativas, los que se encuentran entre 0,05 y 0,09 indican asociaciones débiles y los valores superiores a 0,1 muestran asociaciones fuertes.

Las relaciones más fuertes, como pone de manifiesto la matriz de coocurrencias, se dan entre los siguientes códigos:

- 03-01 Validez de Contenido y 05-02 Utilidad percibida”(C=0,18)
- 03-01 Validez de Contenido y 05-06 Dificulta (C= 0,15)
- 05-01 Aprendizaje y 03-10 Sesión de seguimiento (C= 0,12)
- 03-11 Alumnado y 05-05 Contribuye (C= 0,12)
- 03-11 Alumnado y 05-01 Aprendizaje (C= 0,11)

Como se puede observar, la matriz se caracteriza por un bajo número de relaciones fuertes y un alto número de asociaciones débiles. Asimismo muestra una cierta complejidad debido, tanto al elevado número de factores que figuran en ella, como a las múltiples relaciones que se dan entre dichos factores.

Basándonos en la matriz de coocurrencias hemos representado las relaciones existentes más relevantes a través de un mapa semántico siguiendo el método y convenciones expuestos en la sección “3.3.2. Enfoque y procedimiento del análisis de datos cualitativos”.

La primera característica que muestra la red de relaciones representada en el mapa es la presencia de lo que hemos denominado como triángulo nuclear que conforma la asociación Transferencia-Aprendizaje-Utilidad Percibida y que se describirá más adelante.

Dada la alta densidad de relaciones y a fin de que el mapa sea legible, se ha hecho necesario simplificar su diseño representando las relaciones más fuertes o significativas dentro de la “Familia Factores de Impartición de la Formación”.

Lo segundo que llama la atención es el lugar central que ocupa el nodo Aprendizaje con 7 conexiones. En consecuencia existe un elevado número de elementos azules; es decir, asociados al Aprendizaje. Por último, es muy relevante el alto número de vínculos que presenta en este mapa conceptual el nodo Alumnado con 5 conexiones.

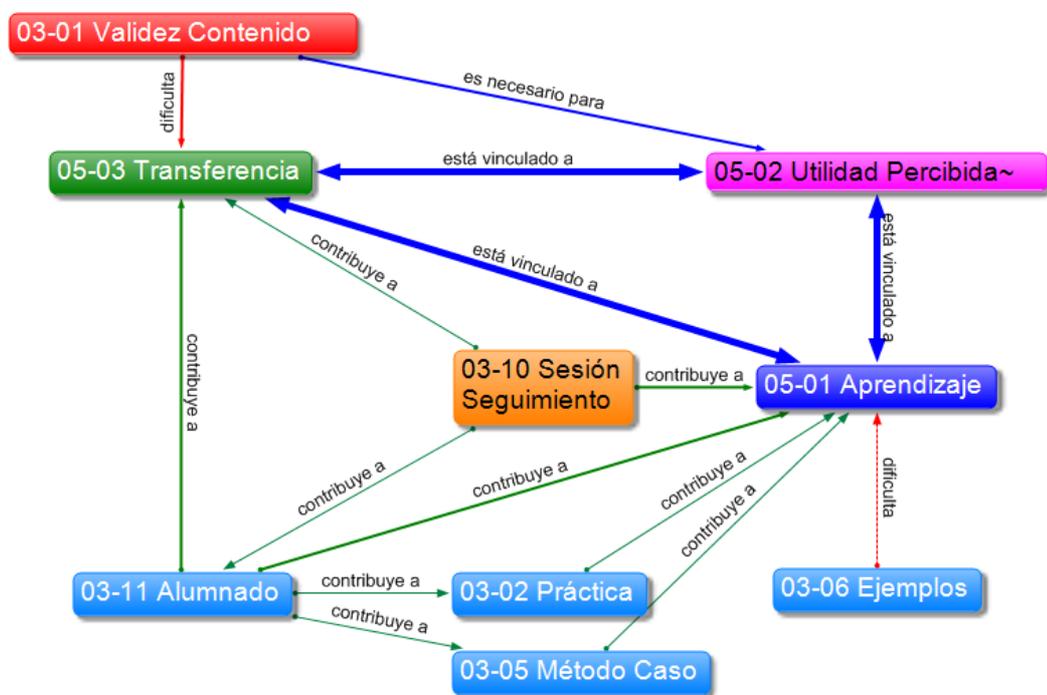


Ilustración 4.5 Familia Factores Impartición de la Formación.

La posición central de este mapa semántico, como hemos dicho, está ocupada por el nodo Aprendizaje con el cual, además de los nodos del triángulo nuclear, se relacionan distintos nodos como la Sesión de Seguimiento, los Ejemplos, la Práctica, el Método del Caso y el Alumnado.

Excepción hecha del triángulo nuclear, esta red muestra pocas relaciones fuertes, sólo 5, que son las que representan la asociación de Validez de Contenido con Utilidad Percibida y con Transferencia, de una parte, y las asociaciones de Aprendizaje con Sesión de Seguimiento y con Alumnado y, finalmente, de éste con Transferencia.

La sustentación de la estructura de la red tiene su base en el análisis de coocurrencias entre los códigos de la familia “Factores de Impartición de la Formación” y la familia “Efectos” donde se identificaron las 5 relaciones fuertes que hemos nombrado.

A continuación vamos a sustentar las principales relaciones del Aprendizaje recogidas en el mapa semántico mediante ejemplos de citas extraídas de las entrevistas de los sujetos donde expresan estas relaciones.

Alumnado. El código alumnado hace referencia al resto de compañeros y compañeras que realizaron el curso con el sujeto entrevistado. En este sentido, como manifiesta el protagonista de la siguiente cita, se establece una relación de esas personas como fuente de Aprendizaje.

“Con los compañeros conseguí mucha información y hubo muy buen ambiente y noté que aprendí cosas de los compañeros.”(17:3)

Dicha relación no se limita al Aprendizaje sino que también se manifiesta en relación a la propia Transferencia ya que, como se relata en la siguiente cita, el resto del Alumnado se convierte en una referencia para aplicar lo aprendido.

“...ahí ya todo el mundo, la de Cultura con sus problemas de Cultura; la de Medioambiente con sus problemas de Medioambiente... Y me parece bien porque así yo sé más o menos cómo funcionan mis compañeros, lo que ellos hacen en su sitio también lo puedo hacer yo en mi trabajo. Que no te sientes sola en este tema.”(11:24)

El Alumnado es, por tanto, de uno de los factores más relevantes ya que contribuye tanto al aprendizaje como a la transferencia.

Práctica. El tipo de relación de la Práctica con el Aprendizaje es de causa-efecto. Es decir, la Práctica contribuye al Aprendizaje.

“El curso entero era muy práctico. Hicimos un montón de casos prácticos que es dónde más se aprendía porque aunque primero nos daba documentación y legislación para los conceptos, después donde se aplicaba todo eso era en los casos.”(10:33)

A su vez, la Práctica mantiene una asociación con el Alumnado. Los sujetos entienden, como refiere la siguiente cita, que el resto de compañeros son una fuente importante para la Práctica y de ahí que hayamos representado en el mapa semántico que el Alumnado contribuye a la Práctica.

“Lo más práctico que, desde mi punto de vista, ofreció el curso fue la posibilidad de contrastar experiencias con otros compañeros. La posibilidad real de conocer distintos proyectos reales y distintas formas de gestionarlos. Conocer cómo se hacen las cosas en Obras Públicas o en los Servicios de Informática fue lo más práctico del curso.”(24:10)

Por último, la Práctica se halla directamente relacionada, también, con la Transferencia. La siguiente cita muestra un ejemplo de esta relación.

“La práctica te afianza los conocimientos, el curso me enseñó determinadas cosas, pero al final hay cuatro o cinco cosas que son las que tú ves claro que puedes aplicar y conforme lo utilizas y lo incorporas a tu rutina es lo que te hace mejorar.”(18:32)

El elemento “Práctica” se asocia, pues, al aprendizaje y a la transferencia de manera directa. Y también lo hace de manera indirecta, a través de su asociación con el elemento Alumnado.

Método Caso. El Método del Caso mantiene un comportamiento parecido a la Práctica. Se relaciona igualmente con el Alumnado y el Aprendizaje en los mismos términos como demuestra esta cita donde concurren los tres conceptos.

“...hicimos varios casos y sí tuvo esa orientación práctica, pero sobre todo porque los compañeros plateaban muchas dudas y casos que, claro, eran absolutamente prácticos. En ese sentido, el papel del profesor fue crucial porque lo fue explicando todo en base a casos: unos que traía él, otros que iban saliendo. De hecho, a mí me parece que no hubo apenas teoría. La teoría nos la dejó en un manual y todo lo demás lo fue explicando conforme íbamos analizando los casos. Todo fue a base de ejemplos y esos ejemplos te facilitan que, lo que aprendes, entiendas cómo se aplica después.”(18:35)

Sesión de Seguimiento. Este elemento contribuye mediante una relación fuerte al Aprendizaje. Como se desprende de la siguiente cita, la Sesión de Seguimiento implica al resto de compañeros ofreciendo una experiencia de intercambio rica para el Aprendizaje.

“Lo único que yo veo es que sí, a lo mejor, en vez de un día debería haber alguno más porque mucha gente se queda... yo recuerdo que fue muy participativa. No yo, pero la gente sí preguntó mucho y allí se enteró una de muchas cosas que le pasan a los demás. Yo salí muy contenta porque me enteré de lo del SUR.”(8:23)

Ejemplos. Los Ejemplos, como recursos didácticos, se encuentran asociados al Aprendizaje, pero es curioso que lo hacen como un obstáculo. Claro está que las citas que se han producido en las

entrevistas hacen referencia exclusivamente a Ejemplos inadecuados o mejorables. La siguiente cita defiende la bondad de los ejemplos. Pero argumenta que, si no se ajustan al contexto laboral específico del alumnado, estos ejemplos son menos útiles.

“Claro, aplicar lo que aprendes siempre exige un salto y mientras mejores sean los ejemplos, o los casos, pues más pequeño es ese salto porque no es lo mismo que te expliquen las cosas con ejemplos de tu entorno que, a lo mejor de la empresa privada. Los dos son buenos pero con los de la empresa privada pues te cuesta más dar ese salto para aplicarlo.”(18:20)

Otro sujeto explica los déficits de los ejemplos empleados fijándose no sólo en la falta de contextualización de los mismos sino el grado de profundidad con que se trataban.

“Los ejemplos eran reales pero faltaba contextualizarlos en el ámbito de la Administración. Habría sido más aplicable, más práctico, si se hubiese acercado a nuestro contexto, a nuestra práctica. No podemos decir que seamos completamente diferentes, pero también tenemos ciertas especificidades que no se recogieron. Y en los ejemplos que se cogieron no parece que fueran demasiado afortunados porque eran un poco introductorios en cuanto a los objetivos.”(17:34)

El mismo sujeto concluye cómo los ejemplos impidieron la adecuada adquisición del aprendizaje de dos conceptos concretos (misión y visión).

“Los ejemplos desafortunados dificultaron aclarar los conceptos de misión y visión.”(17:7)

Validez de Contenido. De entre los factores que presentamos en este mapa semántico, la Validez de Contenido es el único que mantiene una relación fuerte con la Transferencia en sentido negativo. Supone, por tanto, este factor, un obstáculo a la Transferencia que adquiere mayor fuerza entre quienes no transfieren que entre quienes lo hacen.

La falta de Validez de los Contenidos puede estar asociada a una mala selección de objetivos, a una inadecuada metodología de trabajo, a un error en las expectativas del alumnado o incluso un problema de ajuste para el contexto exacto en que trabaja un alumno específico. Este puede ser el caso de los protagonistas de las siguientes citas cuando afirman...

“A otra gente que fue al curso a lo mejor le fue mejor, pero para mí el contenido se quedó corto, no pude aplicar nada de lo que se dio allí.” (23:7)

“...taller de gestión... realmente es taller de dirección o de responsables de proyectos. Claro, yo hago gestión de proyectos, pero realmente esto está dirigido al jefe de proyecto.” (6:7)

Por el contrario, la Validez de Contenido se asocia al Aprendizaje entre quienes sí transfieren, que encuentran en los contenidos de la acción formativa aspectos útiles para su aplicación. Como viene a relatar el autor de la próxima cita, hubo contenidos que se ajustaron adecuadamente para su utilización en su lugar de trabajo.

“el curso en sí me sirvió un poco para darme cuenta de que no dejan de ser una herramienta más para que, de alguna manera, la propia institución reflexiones sobre los objetivos que tiene y en segundo lugar trate de verificar si la actividad más o menos cotidiana se ajusta a esos objetivos. En ese sentido fue plenamente útil.” (7:7)

4.3 Perspectiva de los superiores del alumnado respecto al cambio del nivel competencial.

Tras identificar los factores de intervención en las acciones formativas y probar que la formación tiene incidencia en la adquisición o mejora de las competencias, es de interés para la investigación conocer hasta qué punto este incremento del nivel competencial obedece exclusivamente a la percepción de los sujetos que han participado en la formación o puede ser confirmado por alguna otra fuente de información.

En nuestro caso contamos con la opinión de los superiores de los alumnos que, a priori, pueden aportar un punto de vista más objetivo. Para ello, en una de las acciones formativas del grupo experimental, los jefes de los alumnos informaron los mismos cuestionarios de medición del nivel competencial: rúbrica inicial y rúbrica final. Como resultado de ello se obtuvo la variable “evolución de la rúbrica del superior” que indica la diferencia entre el nivel de competencia percibido por el jefe antes y después de la formación.

De otra parte, a partir del análisis de las entrevistas realizadas a alumnos y jefes, se procedió a comparar los aspectos más relevantes en que se diferencian ambos colectivos.

Este apartado, por tanto, se divide en cuatro secciones:

- Análisis previo de la rúbrica de los superiores.
- Comprobación de existencia de diferencia significativa entre la rúbrica inicial y la rúbrica final del superior.
- Comprobación de asociación entre la evolución de las rúbricas de los alumnos y de los superiores.
- Análisis de los factores más frecuentes en las entrevistas de los alumnos y los superiores.

4.3.1 Análisis previo de la rúbrica de los superiores

En el caso de los cursos de Gestión de Subvenciones, las mismas rúbricas se pasaron a los alumnos y a sus jefes, en el caso del grupo experimental, con el fin de contrastar si la percepción del alumnado era respaldada por los responsables de la supervisión de su trabajo. Las tres variables obtenidas de este proceso fueron la rúbrica inicial del superior, la rúbrica final del superior y la evolución de la rúbrica del superior.

En el siguiente gráfico puede observarse cómo hay un descenso de la rúbrica inicial al final en los niveles intermedio y avanzado y un crecimiento, en cambio, en el nivel experto lo que permite intuir una cierta evolución de los niveles competenciales tras la formación.

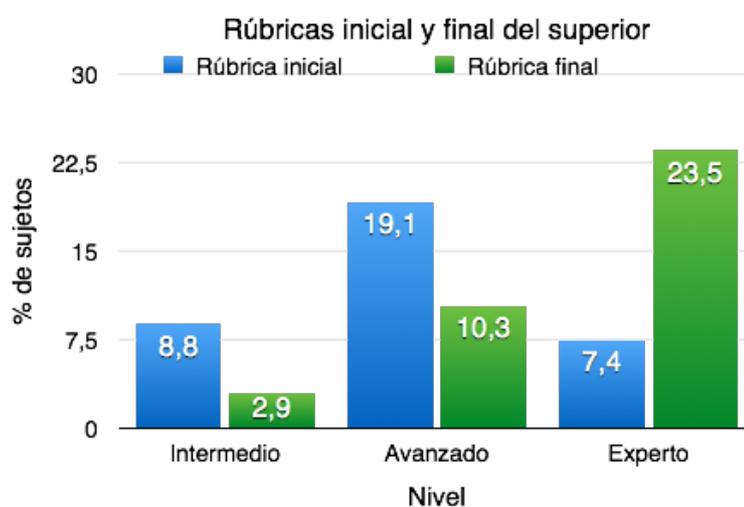


Ilustración 4.6 Rúbricas inicial y final del superior.

Si observamos la tercera variable, la evolución de la rúbrica del superior, se observa cómo éstos asignan una subida de un nivel al 50% de los sujetos del grupo experimental mientras se mantienen en el mismo nivel inicial el 45,8% del alumnado.

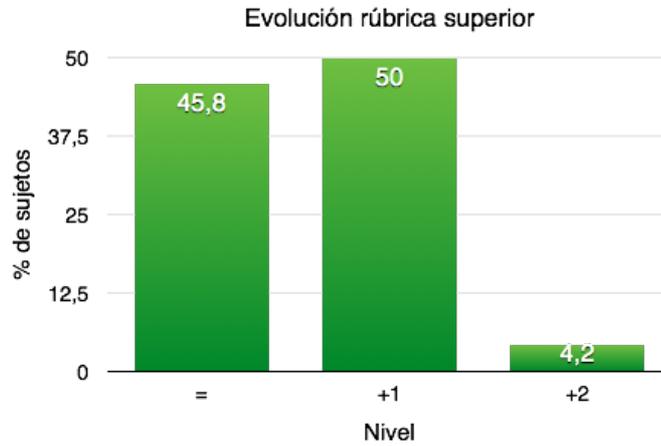


Ilustración 4.7 Evolución Rúbrica del Superior.

4.3.2 Comprobación de existencia de diferencia significativa entre la rúbrica inicial y la rúbrica final del superior.

Para comprobar inferencialmente si existe diferencia significativa entre la rúbrica inicial y la rúbrica final del superior se llevó a cabo un contraste de hipótesis para el que se utilizó la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon que permite comparar la media de dos muestras relacionadas y determina si existen diferencias entre ellas. Lo primero que hicimos es un análisis descriptivo a través de la tabla de frecuencias

		Rúbrica inicial superior	Rúbrica final superior
N	Válidos	24	25
	Perdidos	44	43
Mediana		3,0000	4,0000
Moda		3,00	4,00

Tabla 4.16 Tabla de frecuencias para el grupo experimental de las variables "Rúbrica inicial superior" y "Rúbrica final superior".

Se observa que el número de casos es bastante parejo con 24 y 25 respectivamente. La mediana y la moda se sitúan en la Rúbrica inicial en el valor 3 y en la Rúbrica final se sitúan en el valor 4.

A continuación se presentan sendas tablas tanto para la Rúbrica inicial del Superior como para la Rúbrica final del Superior donde se puede observar la distribución de la muestra entre los cuatro niveles: principiante, intermedio, avanzado y experto.

RÚBRICA INICIAL SUPERIOR					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Intermedio	6	8,8	25,0	25,0
	Avanzado	13	19,1	54,2	79,2
	Experto	5	7,4	20,8	100,0
	Total	24	35,3	100,0	
Perdidos	Sistema	44	64,7		
Total		68	68	100,0	

Tabla 4.17 Distribución de los valores de la “Rúbrica inicial superior” en los cuatro niveles.

RÚBRICA FINAL SUPERIOR					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Intermedio	2	2,9	8,0	8,0
	Avanzado	7	10,3	28,0	36,0
	Experto	16	23,5	64,0	100,0
	Total	25	36,8	100,0	
Perdidos	Sistema	43	63,2		
Total		68	68	100,0	

Tabla 4.18 Distribución de los valores de la “Rúbrica final superior” en los cuatro niveles.

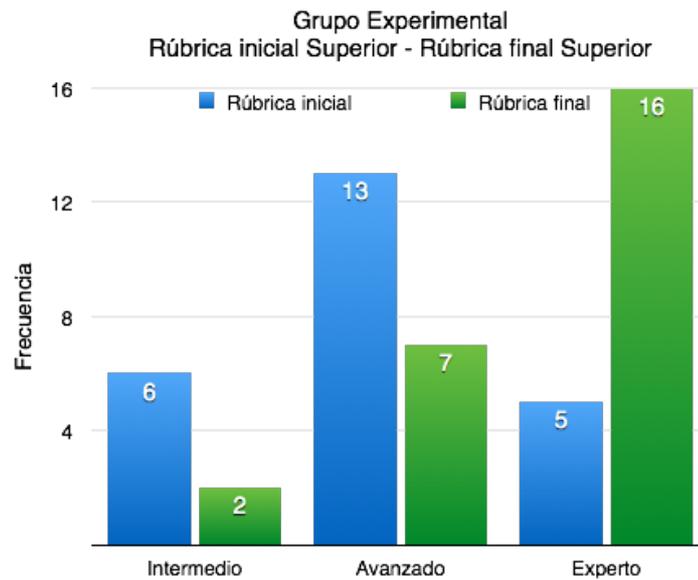


Ilustración 4.8 Rúbrica inicial y Rúbrica final del Superior en el Grupo Experimental.

El gráfico anterior muestra el descenso que se produce entre la Rúbrica inicial del Superior y la Rúbrica final del Superior en los niveles intermedio y avanzado pasando respectivamente de 6 casos a 2 y de 13 a 7. Asimismo pone de manifiesto el aumento de sujetos en el nivel experto pasando de 5 a 16.

A continuación vamos a enunciar la hipótesis nula y la alternativa:

H_0 : No hay diferencias significativas entre las rúbricas inicial y final de los superiores de los participantes del Grupo Experimental.

H_1 : La rúbrica inicial del superior del Grupo Experimental **SÍ** es distinta a la rúbrica final del superior del Grupo Experimental

Tras aplicar la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon, se recogen los resultados en las siguientes tablas:

RANGOS				
		N	Rango promedio	Suma de rangos
Rúbrica final Superior-Rúbrica inicial Superior	Rangos negativos	0 ^a	,00	,00
	Rangos positivos	13 ^b	7,00	91,00
	Empates	11 ^c		
	Total	24		

a. Rúbrica final Superior < Rúbrica inicial Superior

b. Rúbrica final Superior > Rúbrica inicial Superior

c. Rúbrica final Superior = Rúbrica inicial Superior

Tabla 4.19 Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon Rúbrica inicial superior-Rúbrica final superior.

	Rúbrica final Superior-Rúbrica inicial Superior
Z	-3,500 ^b
Sig. Asintót. (bilateral)	0,000465

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos negativos

Tabla 4.20 Nivel de significación de la prueba de rangos de Wilcoxon.

En consecuencia, se ha obtenido un valor de “Z” calculado igual a -3,500 con una significación asintótica bilateral de P igual a 0,000465.

Podemos, por tanto, concluir que la Rúbrica inicial del superior es distinta a la Rúbrica final del superior con un error del 0,000465 (0,0%).

Ello indica que los Superiores del alumnado del Grupo Experimental han percibido un nivel competencial inicial distinto al nivel competencial final. La interpretación de este resultado, considerando la distribución de frecuencias donde observamos el descenso de los niveles intermedio y avanzado mientras se incrementa el nivel experto, es que los Superiores

confirman el incremento competencial que ya habían puesto de manifiesto los sujetos del Grupo Experimental. Se corrobora, por tanto, a través de otra fuente que la formación ha contribuido al incremento del nivel de competencias de los sujetos del Grupo Experimental.

4.3.3 Comprobación de asociación entre la evolución de las rúbricas de los alumnos y de los superiores.

Hemos comprobado que existe diferencia significativa entre la rúbrica inicial del superior y la rúbrica final del superior. Sin embargo, para poder afirmar que existe asociación entre la evolución de la rúbrica identificada por los alumnos y la evolución de la rúbrica identificada por los superiores es preciso analizar la asociación en las variables “Evolución de la Rúbrica del Superior” y “Evolución de la Rúbrica” mediante la prueba Chi-cuadrado de Pearson para probar la independencia o dependencia entre las dos variables consideradas en la tabla de contingencias.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,920a	4	0,063	0,05
Razón de verosimilitudes	8,771	4	0,067	0,09
Estadístico exacto de Fisher	8,179			0,036
N de casos válidos	22			

a. 7 casillas (77,8%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,18.

Tabla 4.21 Prueba de Chi cuadrado de las variables “Evolución de la Rúbrica del Superior” y “Evolución de la Rúbrica”.

Se obtiene un valor en la significación exacta igual a 0.036 que es menor que el nivel de significación de $\alpha = 0,05$, y en consecuencia se rechaza la hipótesis nula (H_0) de independencia

y se acepta la hipótesis alternativa (H_1) de dependencia entre las variables. Es decir, hay asociación entre las variables “Evolución rúbrica del Superior” y “Evolución de la rúbrica”.

A continuación se analiza en qué intervalos de la evolución de la rúbrica se produce la asociación entre estas variables. Se aplica la prueba de residuos corregidos de Haberman.

En la siguiente tabla se observa en qué niveles de evolución de la rúbrica se obtiene la significatividad estadística entre las variables.

Evolución Rúbrica		Evolución Rúbrica Jefe			Total
		Se mantiene	Sube un puesto	Sube 2 puestos	
Me mantengo	Recuento	3	1	1	5
	% del total	33,30%	8,30%	100,00%	22,70%
	Residuos corregidos	1	-1,8	1,9	
Subo un puesto	Recuento	3	10	0	13
	% del total	33,30%	83,30%	0,00%	59,10%
	Residuos corregidos	-2	2,5	-1,2	
Subo 2 puestos	Recuento	3	1	0	4
	% del total	33,30%	8,30%	0,00%	18,20%
	Residuos corregidos	1,5	-1,3	-0,5	
Total	Recuento	9	12	1	22
	% del total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Tabla 4.22 Prueba de residuos corregidos de Haberman de las variables “Evolución de la Rúbrica del Superior” y “Evolución de la Rúbrica”.

Los casos tomados para el análisis corresponden a una muestra total de 22 casos, de los cuales 9 se mantuvieron en el mismo nivel inicial, 12 subieron un nivel y 1 subió 2 puestos. Los resultados muestran que en 2 casos se advierte que la relación no es producto del azar.

Llama la atención, de una parte, la alta probabilidad de que quienes suben un puesto en su rúbrica también lo hacen en la de su superior y de otra, la baja probabilidad de que quienes suben un puesto en su rúbrica se mantengan en la de su superior.

4.3.4 Análisis de los factores más frecuentes en las entrevistas de los alumnos y los superiores.

Si hasta este momento se ha demostrado estadísticamente que la adquisición o mejora de las competencias percibidas por los alumnos son también avaladas por sus superiores jerárquicos, es conveniente analizar, desde un punto de vista cualitativo, qué coincidencias y discrepancias existen en los discursos de ambos colectivos atendiendo a los factores y relaciones que utilizan con mayor frecuencia cada uno de ellos.

Para ello se realizó un análisis de las frecuencias de aparición de los códigos tanto en las entrevistas de los alumnos como de los jefes entrevistados. A fin de comparar dichas frecuencias se calcularon las frecuencias relativas y en función de estos valores se seleccionaron los 15 códigos con mayores valores para cada uno de los colectivos.

A continuación vamos a presentar la tabla de frecuencias que recoge para cada uno de los códigos el número de absoluto de referencias, la frecuencia relativa de dicho código y el número de orden que dicho código ocupa en función de la frecuencia relativa. Estos tres datos se recogen tanto para los alumnos como para los jefes.

Códigos	Alumnos			Jefes		
	n _i	f _i	Ord	n _i	f _i	Ord
04-03 Después	241	11,93	1	12	4,78	7
04-01 Antes	145	7,18	2	46	18,33	1
02-16 Plan Acción	125	6,19	3	11	4,38	8
05-05 Contribuye	123	6,09	4	9	3,59	10
05-03 Transferencia	109	5,40	5	2	0,80	22
05-06 Dificulta	101	5,00	6	19	7,57	4
02-03 Superior	84	4,16	7	34	13,55	2
04-02 Durante	75	3,71	8	3	1,20	19
01-05 Motivación	69	3,42	9	1	0,40	28
03-11 Alumnado	65	3,22	10	1	0,40	29
02-12 Solicitud	64	3,17	11	19	7,57	3
01-07 Utilidad Esperada	55	2,72	12	12	4,78	6
03-12 Profesorado	47	2,33	13	6	2,39	13
05-01 Aprendizaje	43	2,13	14	2	0,80	23
01-02 Compromiso	40	1,98	15	5	1,99	14
02-10 Valor Formación	14	0,69	37	16	6,37	5
02-14 Reunión de Superiores Previa	6	0,30	43	9	3,59	9

Tabla 4.23 Frecuencias de los códigos de la Familia Factores Personales.

Principales coincidencias.

Entre los 15 factores más frecuentes en ambos grupos (alumnos y jefes) encontramos 6 coincidencias de códigos sustantivos y 4 de códigos adjetivos:

- Plan de Acción
- Superior
- Solicitud
- Utilidad Esperada
- Profesorado
- Compromiso
- Contribuye

- Dificulta
- Antes
- Después

A continuación vamos a analizar el contenido de dichos códigos desde la perspectiva del alumnado y de sus superiores basándonos en el contenido de las citas correspondientes.

02-16 Plan de Acción

Este código ocupa la tercera posición entre los alumnos, con un 6,19% de frecuencia relativa, y la octava entre los jefes, con un 4,38% de frecuencia relativa. Entre los alumnos, las referencias al Plan de Acción suelen estar asociadas a la transferencia y a la rendición de cuentas. En general, los alumnos hacen una buena valoración de este elemento que actúa como un impulsor del esfuerzo para transferir. La siguiente cita resume esta perspectiva:

“Eso es lo que más te obliga a llevarte el curso a tu trabajo porque otros cursos que se acaba y se acabó, pues... eso: se acabó. No hay continuidad después de la clase porque en tu sitio nadie ha hecho el curso y no se van a apuntar a ese carro. Pero con el plan de acción te obligan a seguir empujando y hacer cosas.”
(5:42)

En cuanto a las referencias de los superiores, siendo significativas, son bastante menores que en los alumnos. En general, los jefes tienen poca conciencia de la existencia de los Planes de Acción atribuyendo la responsabilidad de su desconocimiento a los propios alumnos. De cualquier manera, cuando hacen referencia a su participación en estos Planes, ésta suele limitarse a “dejar hacer”. En general los superiores consideran que su mayor contribución es la de permitir el desarrollo de estos Planes tal como muestra la siguiente declaración:

“La influencia quizás no sea tanto por lo que yo haya hecho sino por lo que haya podido dejar hacer” (26:21)

02-03 Superior

El código “Superior” ocupa la séptima posición entre los alumnos, con un 4,16% de frecuencia relativa, y la segunda entre los jefes, con un 13,55% de frecuencia relativa. Por la elevada frecuencia de dicho código, pudiera parecer que los superiores han jugado un papel relevante. Sin embargo, coincidiendo con la referencias al “Plan de Acción”, la intervención de los superiores se caracteriza más por su pasividad o, como mucho, “dejar hacer” que por una actitud proactiva a favor de la formación y su transferencia. Desde el punto de vista del alumno, destacamos la siguiente cita en que uno de los sujetos relata la participación de su jefe:

“Mi Secretaria estaba esos días cesada y todos pendientes de quién sería la nueva. Y a la nueva le iba a contar yo qué. En fin que papel no jugó ninguno ni antes ni después del curso.” (22:14)

Pero desde el punto de vista de los propios jefes tampoco se aprecia una implicación mayor. La siguiente cita expone como una valiosa aportación el hecho de no negarle la formación a sus colaboradores.

“Tampoco te vas a dedicar a putear a la gente que trabaja contigo. Están todos los funcionarios haciendo cursos y tú no se lo vas a negar a los tuyos porque eso les perjudica cuando tengan otro concurso.” (25:11)

La visión compartida por alumnos y jefes acerca de las contribuciones a la formación por parte de los superiores pone de manifiesto las importantes limitaciones que, desde un punto de vista

conceptual, poseen los colectivos analizados para aprovechar el apoyo que la formación podría obtener desde los niveles jerárquicos superiores de los alumnos.

02-12 Solicitud

Este código ocupa la decimoprimer posición entre los alumnos, con un 3,17% de frecuencia relativa, y la tercera entre los jefes, con un 7,57% de frecuencia relativa. Entre los alumnos, la solicitud se percibe como un elemento que obliga a plantearse el sentido de involucrarse en el proceso de formación. Como afirma el autor de la siguiente cita, el hecho de asumir una serie de compromisos hace que algunas personas se cuestionen su implicación en la formación.

“Yo me lo leí todo y recuerdo que como era una cosa, lo de firmar mi jefa, firmar yo, pues la verdad es que digo ‘esto qué es’ y con todos esos requisitos tú dices a ver dónde me voy a meter yo” (11:12)

“La solicitud fue un jaleo, porque te da que pensar y piensas si vas a poder hacer todo lo que dice allí. No era una solicitud que echas como un trámite sino que, de alguna manera, te planteas si te vale la pena hacer el curso teniendo que hacer todo eso.” (20:42)

Dentro de este replanteamiento, entre el alumnos, también existen personas que consideran la solicitud como un medio de aviso acerca de lo que se espera del alumnado en el curso. La cuestión va más allá de las tareas que la formación implicará y llega hasta la rendición de cuentas. Se trata, por tanto, no sólo de hacer más cosas o hacerlas de manera distinta sino sobre todo de tener que explicar qué se ha obtenido al final de la formación y asumir, en consecuencia, la responsabilidad sobre el proceso de aprendizaje y sus resultados.

“...vi detrás de esas preguntas vi el vale, pero además de las firmas de que has hecho el curso, dime para qué lo quieres y luego te preguntaré si lo estás cumpliendo.”(7:10)

A pesar de estas percepciones de los alumnos que consideran la solicitud como un elemento positivo de cara al desarrollo de la formación, existen otras visiones, menos frecuentes, que perciben la solicitud como un mero trámite y no llegan a valorar el sentido del instrumento, limitándose a verlo como un simple cuestionario que se debe cumplimentar.

“Mucho lío para un curso. Normalmente los cursos no requieren tanta burocracia, pero bueno, se rellenó y en paz.”(19:7)

Especial interés, en el caso de los superiores, tiene el código “Solicitud” que es relevante ya que la participación del jefe en la solicitud, firmando el compromiso, resultaba imprescindible para acceder a la acción formativa. En este punto podemos contemplar que la solicitud es percibida, como en el caso del alumnado, como un elemento para la reflexión e implicación del superior tal como manifiesta el autor de la siguiente cita:

“No prestamos demasiada atención a la formación de nuestra gente. Nos quedamos muchas veces en autorizar el curso pero es raro que vayamos más allá. La solicitud la vi como una manera de decir “que tú también haces el curso de alguna manera” ¿verdad?.” (27:5)

01-07 Utilidad Esperada

Este código ocupa la decimosegunda posición entre los alumnos, con un 2,72% de frecuencia relativa, y la sexta entre los jefes, con un 4,78% de frecuencia relativa. El alto número de ocurrencias indica que este aspecto tiene cierta presencia a la hora de optar por la realización

del curso en cuestión. En general, alumnos y jefes, aluden a utilidades prácticas de la formación. Podríamos decir que las expectativas se centran en competencias más o menos concretas como es el caso del siguiente sujeto:

“... yo las subvenciones las gestiono a ojo. Copio lo que otros han hecho, pero en cuanto encuentro un problema ya no sé cómo seguir. Si tengo que redactar una resolución, la redacto, pero lo que hago es coger otra y copiarla. Claro, cuando llego a intervención y me dicen que hay algo mal, ya me pierdo. Tengo mucha inseguridad y yo esperaba que el curso me ayudara a mejorar eso.”
(10:2)

En cuanto a los comentarios de los jefes y jefas acerca de lo que ellos esperaban del curso las declaraciones van desde utilidades absolutamente genéricas como la siguiente:

“... que se enterara mejor de qué es una subvención.”(9:3)

hasta expectativas muy detalladas como ocurre en el siguiente caso:

“Fundamentalmente el marco general de las subvenciones. Que entienda las diferencia con un contrato y qué obligaciones tiene la administración y los beneficiarios. Conocer esas bases y los elementos sobre los que se articula la tramitación, la justificación... me pareció que era imprescindible.”(27:2)

03-12 Profesorado

Este código ocupa el lugar número 13 tanto entre los alumnos y como entre los jefes, con un 2,33% de frecuencia relativa en el primer caso y un 2,39% en el segundo. En cuanto al profesorado, los alumnos describen impresiones generales, sin detalle excesivo, pero ponen de

manifiesto tanto los aspectos que consideraron positivos como los negativos. El ejemplo que reproducimos a continuación es uno de los casos positivos.

“... pero sí te puedo decir que los ejercicios que planteó, la profesora escuchó a la gente, identificó cuál era su puesto de trabajo, cuál era su actividad y a partir de ahí pues intentó, en la medida de lo posible, adaptar y poner ejemplos...”(6:33)

Por su parte, los superiores hacen referencia al profesorado exclusivamente con ocasión de la reunión que mantuvieron con él antes del curso. Los comentarios son variados pero se limitan a referencias tangenciales. Uno de los pocos comentarios en que se valora específicamente la labor del profesorado es el siguiente:

Por lo menos en mi caso, las cosas que yo puse sobre la mesa, me consta que se tocaron en el curso así que el resultado fue muy positivo y la profesora, por lo visto, por lo que me han contado, era magnífica. (26:17)

01-02 Compromiso

Este código ocupa el lugar número 15 entre los alumnos y el 14 entre los jefes, con un 1,98% de frecuencia relativa en el primer caso y un 1,99% en el segundo. Recordemos que este código se refiere tanto al aspecto formal del documento de compromiso que el alumnado debió firmar para solicitar la realización del curso como al aspecto personal de asumir una obligación. Es destacable, por ejemplo, el caso del sujeto 22 cuya razón para no abandonar el curso es precisamente el compromiso asumido.

“Es lo único que me presionaba. Saber que había firmado un compromiso con el Instituto. Por eso lo acabé y hice el Plan de Acción. Si no hubiera sido por eso,

el segundo día del taller ya no hubiera ido, pero como había adquirido un compromiso, pues por lo menos lo terminé.”(22:15)

En cuanto a los comentarios de los jefes, se manifiestan en la misma dirección como muestra la siguiente cita:

“Me pareció bien: una forma de comprometerme a mí también en el desarrollo del curso.”(26:7)

Además de los códigos comentados, aparecen entre las 15 primeras posiciones una serie de códigos adjetivos, es decir, que se utilizan para indicar una característica del hecho que se referencia en la cita y que por su propia naturaleza adjetiva resultan especialmente frecuentes. Nos referimos a los códigos “05-05 Contribuye”, “05-06 Dificulta”, “04-01 Antes” y “04-03 Después”. Los cuatro códigos ocupan lugares preferentes en el número de apariciones tanto entre el alumnado como entre sus jefes.

Principales discrepancias.

Entre los 15 factores más frecuentes en ambos grupos (alumnos y jefes) encontramos 7 códigos que apareciendo entre los 15 primeros para uno de los dos colectivos, ocupan posiciones inferiores en el caso del otro colectivo.

- Durante
- Transferencia
- Motivación

- Alumnado
- Aprendizaje
- Valor de la formación
- Reunión de superiores previa

El código "04-02 Durante" tiene una importante presencia entre el alumnado ocupando la posición 8 y una cierta ausencia entre los superiores donde ocupa la posición 19. Es una distribución ciertamente lógica dado que el código en cuestión hace referencia al momento en que se produce la fase interactiva de la formación en la que participan los alumnos pero no hacen sus jefes.

A continuación vamos a analizar el contenido del resto de códigos basándonos en el contenido de las citas correspondientes.

05-03 Transferencia

Este código ocupa el lugar número 5 entre los alumnos con el 5,40% de frecuencia relativa. En el caso de los jefes, ocupa la posición 22 con un 0,80% de frecuencia relativa. En el caso de los alumnos, las referencias relativas a la Transferencia son de diversa índole, pero muchas de ellas se centran en aspectos del curso que han podido llevar a la práctica.

"Pero sí es verdad que yo cambié muchas cosas de las que hacía para gestionar proyectos, quiero decir que yo intenté aplicar cosas en fases concretas de los proyectos, y me parece que eso me dio la seguridad de que ya sabía hacer determinadas cosas."(18:31)

Parece razonable que se presente esta discrepancia, a la luz del tipo de implicación de los superiores puesta de manifiesto cuando hemos analizado los códigos “Superior” y “Solicitud”. Ha venido quedando claro que la formación es básicamente un problema del alumno en que sus superiores colaboran precisamente a través de su pasividad. En este sentido, que la Transferencia sea una preocupación exclusiva de los alumnos resulta coherente con la actitud identificada hasta ahora entre los jefes de estos.

01-05 Motivación

Este código ocupa el lugar número 9 entre los alumnos con el 3,42% de frecuencia relativa. En el caso de los jefes, ocupa la posición 28 con un 0,40% de frecuencia relativa. Bajo este código se recogen las referencias que hacen los sujetos a los motivos para llevar a cabo la formación. Resulta razonable que sean los alumnos quienes expongan sus motivaciones para realizar el proceso formativo. Por ejemplo, el sujeto 12 afirmaba...

“...llevo poco tiempo en la Administración. Aquí sólo un año. Y claro, estando en la intervención delegada tengo que fiscalizar subvenciones a diario. El curso era perfecto para mí. Hasta ahora no he recibido ninguna formación al respecto y me pareció que era una oportunidad.” (12:1)

En el caso de los jefes prácticamente no existen alusiones a la motivación para que su subordinado realice el curso. Quizá porque se da por hecho que la motivación corresponde exclusivamente al alumno.

03-11 Alumnado

El código referente al Alumnado aparece en la posición décima con una frecuencia relativa del 3,22%. En el caso de los jefes la posición que ocupa es la 29 con un 0,40%. Recordemos que este código hace referencia a los compañeros que cursaron la acción formativa con el sujeto. En este sentido, contiene frecuentemente una visión de los compañeros de curso como importantes elementos para el aprendizaje.

“Haber podido volver a compartir nuestra experiencia con los compañeros del curso. Allí había gente muy buena, muy profesional y de los que se puede seguir aprendiendo.” (12:35)

Para los superiores estos compañeros de curso pasan de manera prácticamente desapercibida por lo que no existen referencias a los mismos.

05-01 Aprendizaje

Este código ocupa entre los alumnos la posición 14 con una frecuencia relativa del 2,13%. En cambio, entre los jefes, ocupa la posición 23 con una frecuencia relativa del 0,80%. Puede parecer lógico ya que este código hace referencia a una experiencia exclusiva del alumno. De hecho son frecuentes las referencias al aprendizaje como experiencia personal aunque también abordan otras perspectivas como los mecanismos del aprendizaje, las causas del mismo y otros.

“...ya había tenido yo ocasión de aplicar muchas cosas así que no fue sólo lo que aprendí en el aula sino todo lo que aprendía en mi propio trabajo cuando intentaba poner en marcha las actuaciones. Es lógico.” (20:38)

02-10 Valor de la Formación

Este código, en el caso del alumnado, aparece en la posición 37 con una frecuencia relativa del 0,69%. En el caso de los jefes la posición que ocupa es la 5 con un 6,37%. Ello quiere decir que el valor de la formación no es uno de los tópicos más referenciados en el caso de los alumnos que cuando lo hacen, generalmente aluden a la importancia, poca o mucha, que para ellos tiene la formación como medio de promoción.

“No tengo ningún interés en los puntos. Es que quizás sea porque estoy en un nivel profesional, nivel 27, en el que ya mi carrera administrativa va por otros derroteros. Eso no tiene ninguna influencia.”(4:34)

“...no sólo de lo que tú te dedicas sino otras cosas porque como estamos con los concurso de traslados nunca te debes quedar atrás.”(15:6)

Existen, no obstante, excepciones que se refieren a la formación como algo valioso que requiere demostrar su utilidad.

Yo considero que organizar este tipo de actividades cuesta dinero, supone unos costes de dinero, de tiempo de las personas y los que asistimos creo que tenemos la obligación de demostrar que eso se está aprovechando, que no es simplemente firmar y ya está y conseguir puntos para los concursos o yo qué se, quitarse de en medio durante un tiempo. (17:35)

En el caso de los jefes, donde la aparición de este código resulta más relevante que en el caso de los alumnos, existen dos perspectivas distintas. Una de ellas se refiere a la formación en sentido negativo como es el caso de la siguiente cita:

“Pero vamos que a mí me parece que lo que la gente tiene que hacer es su trabajo. Lo de los cursos se ha convertido en una forma de quitarse de en medio unos días.”(25:1)

De manera complementaria a esta visión de la formación como una pérdida de tiempo encontramos con bastante frecuencia una perspectiva en que se atribuye a la formación un valor indiscutido sea cual sea la formación que se realice dando por hecho que la formación siempre es buena. La metáfora de la “lluvia fina” que utiliza el sujeto de la siguiente cita es bastante ilustrativa de esta perspectiva que relega el rol del jefe a la pasividad.

“...hacer el curso malo no es. Así que si aprende algo positivo pues mejor y si no, pues tampoco se pierde nada. Yo siempre digo que los cursos son como una lluvia fina. Siempre algo se pega. Nada más con asistir seguro que algo aprendes.”(9:5)

Junto a este punto de vista un tanto negativo de la formación, existen referencias mucho más positivas otorgando a la formación un papel dinamizador y transformador como ponen de manifiesto las dos citas que se reproducen a continuación.

“Yo intento que tengan el máximo de oportunidades para formarse porque eso genera motivación, lo aprecian como un reconocimiento y rompe la rutina diaria.”(26:9)

“Cuando los cursos están tan relacionados con el contenido de sus trabajos resultan muy refrescantes para todo el personal, no sólo para los que fueron al curso, sino para sus compañeros también, porque siempre se traen nuevas ideas, nuevas relaciones, nuevas formas de ver la misma cosa.”(26:10)

02-14 Reunión de Superiores Previa

El código “Reunión de Superiores Previa” ocupa la posición 43 entre los alumnos, con un 0,30% de frecuencia relativa, y la novena entre los jefes, con un 3,59% de frecuencia relativa. La

diferencia es previsible por cuanto los participantes en dicha reunión fueron precisamente los jefes y, en muchos casos, los alumnos ni siquiera fueron informados de la existencia de dicha reunión.

En cuanto al tipo de referencia a la misma se dan dos puntos de vista contrarios: los que no asistieron a la misma y restan valor a la iniciativa y aquellos otros que valoraron positivamente la experiencia.

Entre los primeros aportamos un par de citas en las que se manifiesta la inutilidad de la reunión frente al esfuerzo que suponía desplazarse para asistir a la misma.

“...no iba a perder una mañana diciéndole a la profesora lo que había que dar en el curso.” (25:14)

En cualquier caso, para quienes no asistieron a la reunión se elaboró un resumen de las conclusiones de la misma que les fue remitido, pero a la luz del siguiente comentario no parece que el tema del desplazamiento fuera el único inconveniente para poner en valor la iniciativa.

Que los jefes de servicio estamos siempre muy liados y claro este tema no es tan importante. Yo no me acuerdo de ese resumen. Seguramente lo recibiría, pero como está una con cien mil cosas, se me pasaría. (9:32)

De otra parte encontramos, sin embargo, la opinión de quienes sí asistieron a la reunión y la valoraron positivamente encontrando la iniciativa valiosa.

“Lo que hicimos fue sugerir a la profesora, una chica de la Intervención General, los aspectos más problemáticos con que nos encontramos en la gestión de subvenciones. Fue una reunión corta. Una hora o menos. Salieron muchas cosas muy interesantes.” (26:14)

“Como jefe de servicio nunca me han preguntado qué necesito que aprenda una persona que trabaja conmigo.”(27:11)

4.4 Relación entre mejora de competencias y nivel de transferencia.

Hasta aquí hemos abordado los tres primeros objetivos de nuestra investigación identificando los factores de intervención para el incremento de la transferencia y probando que la formación tiene incidencia en la adquisición o mejora de las competencias laborales que constituyen el objeto de ésta. Esta demostración además se ha llevado a cabo tanto a través de la percepción del alumnos como de sus superiores.

En este apartado intentaremos dar respuesta a la existencia de relación, o no, entre el incremento del nivel competencial y el nivel de transferencia conseguido. Es decir, vamos a comprobar si los sujetos que alcanzan mayor nivel de transferencia son también quienes consiguen mayor nivel competencial.

De confirmarse nuestra hipótesis habremos conseguido demostrar la relación entre la formación y el incremento de la transferencia.

Desde un punto de vista metodológico, nuestra investigación ha adoptado dos elementos de referencia para medir la transferencia: uno de ellos es, precisamente, el incremento del nivel competencial. De ahí la importancia de este objetivo de cara a la validez interna del estudio.

Para probar nuestra hipótesis nos apoyaremos en el segundo elemento de medición de la transferencia: el número de acciones de los planes de acción realizadas. Asumiremos que quienes han llevado a cabo acciones de las previstas en sus planes de acción, también son quienes han logrado transferir el aprendizaje.

Este apartado se divide en cuatro secciones:

- Análisis previo de las variables del Plan de Acción.

- Comprobación de existencia de relación entre el número de acciones del plan de acción realizadas y el incremento del nivel competencial.
- Comprobación de existencia de relación entre el constructo “transfiere” y el incremento del nivel competencial.
- Análisis de la relación cualitativa entre los elementos “transferencia” y “aprendizaje”.

4.4.1 Análisis previo de las variables del Plan de Acción.

Cada Plan de Acción fue elaborado por cada uno de los sujetos y en él se estableció el aspecto del curso relacionado con la actuación prevista, la descripción de la actuación, el indicador de logro y la fecha aproximada en que preveía su consecución. Posteriormente, a través de un formulario de seguimiento, a cada sujeto, para cada una de las actuaciones previstas en su Plan de Acción, se le preguntaba si la actuación había sido llevada a cabo. En caso contrario se le preguntaba la causa y si aportaba evidencia del logro. Caso de no hacerlo se pedía que indicara la razón de dicha carencia.

De estos instrumentos se han obtenido las siguientes variables:

VARIABLE	GRUPO EXPERIMENTAL						
	N	Media	Mediana	Moda	Desviación Típica	Mínimo	Máximo
Acciones Previstas en el Plan de Acción	64	3,58	3	3	1,245	1	8
Tiempo previsto para las actuaciones	60	2,52	3	3	2,347	0	12
Acciones realizadas	62	1,95	2	2	1,311	0	6
Evidencias aportadas	51	0,75	0	0	1,074	0	5

Tabla 4.24 Variables del Plan de Acción.

En cuanto al número de acciones previstas, siendo el máximo 8, la moda, mediana y media obtiene valores muy similares que se sitúan en torno a 3. Por otra parte, el tiempo previsto para llevar a cabo las acciones oscila entre 0 y 12 meses siendo el valor más común 3 meses.

El número de acciones realizadas ha oscilado entre 0 y 6, siendo el 2 el valor más común y muy próximo a la media. Por su parte el número de evidencias aportadas, con un máximo de cinco obtiene una media de 0,75 siendo la moda y la mediana igual a 0.

Además de los datos expuestos, cuando los participantes no llevaban a cabo las acciones previstas o no aportaban las evidencias correspondientes a las acciones realizadas, se les preguntaba acerca de las causas. En el siguiente cuadro podemos observar tanto las razones de no realización como las causas para no aportar evidencias.

VARIABLES	VALORES	GRUPO EXPERIMENTAL		
		N	%	Total
Causa de no realización 1	El día a día no lo ha permitido	32	66,7	48
	Falta de apoyo de superiores	2	4,2	
	Ha faltado apoyo del docente tras el curso	2	4,2	
	Falta de medios necesarios	5	10,4	
	Falta de tiempo para culminarlo	4	8,3	
	Otras	3	6,3	
Causa de no realización 2	Falta de apoyo de superiores	2	66,7	3
	Falta de medios necesarios	1	33,3	
Causa de no realización 3	Falta de medios necesarios	1	100	1
Evidencias no aportadas por causa 1	Evidencia no disponible	22	61,1	36
	Evidencia de carácter reservado	13	36,1	
	Otros	1	2,8	
Evidencias no aportadas por causa 2	Evidencia no disponible	2	40,0	5
	Evidencia de carácter reservado	3	60,0	

Tabla 4.25 Variables del Seguimiento del Plan de Acción.

Entre las causas de no realización de las acciones previstas predomina claramente, “el día a día no lo ha permitido”, con un 66,7% muy por encima de la segunda, “falta de medios necesarios”, con un 10,4% y de la tercera, “falta de tiempo para culminarlo”, con un 8,3%.

En cuanto a las causas que impidieron aportar evidencia de la realización de las acciones predomina el hecho de no disponer de la misma con un 61,1% mientras que la segunda causa es el carácter reservado de la evidencia con un 36,1%.

4.4.2 Comprobación de existencia de relación entre el número de acciones del plan de acción realizadas y el incremento del nivel competencial.

A continuación, se analiza la asociación entre las variables “Acciones realizadas” y “Evolución de la Rúbrica” mediante la prueba Chi-cuadrado de Pearson para probar la independencia o dependencia entre las dos variables consideradas en la tabla de contingencias.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	42,299a	24	0,012	0,088
Razón de verosimilitudes	32,662	24	0,111	0,014
Estadístico exacto de Fisher	38,763			0,013
N de casos válidos	59			

a. 30 casillas (85,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,02.

Tabla 4.26 Prueba de Chi cuadrado de las variables “Acciones realizadas” y “Evolución de la Rúbrica”.

En esta prueba, si el valor que se obtiene en la significación exacta, que en este caso es igual a 0.013, es menor que el nivel de significación de $\alpha = 0,05$, entonces se rechaza la hipótesis nula (H_0) de independencia y se acepta la hipótesis alternativa (H_1) de dependencia entre las variables. Es decir, hay asociación entre las variables “Acciones realizadas” y “Evolución de la rúbrica”.

A continuación se analiza en qué intervalos de la evolución de la rúbrica se produce la asociación entre estas variables. Se aplica la prueba de residuos corregidos de Haberman. En la

siguiente tabla se observa en qué niveles de evolución de la rúbrica se obtiene la significatividad estadística entre las variables.

Evolución Rúbrica		Acciones realizadas							Total
		0	1	2	3	4	5	6	
Pierdo un puesto	Recuento	0	1	0	1	0	0	0	2
	% del total	0,00%	11,1%	0,00%	7,1%	0,00%	0,00%	0,00%	3,40%
	Residuos corregidos	-0,6	1,4	-1,1	0,9	-0,3	-0,2	-0,2	
Me mantengo	Recuento	4	6	3	3	0	1	1	18
	% del total	44,4%	66,7%	13,6%	21,4%	0,00%	100%	100%	30,50%
	Residuos corregidos	1	2,6	-2,2	-0,8	-1,2	1,5	1,5	
Subo un puesto	Recuento	4	2	15	10	2	0	0	33
	% del total	44,4%	22,2%	68,2%	71,4%	66,7%	0,00%	0,00%	55,90%
	Residuos corregidos	-0,8	-2,2	1,5	1,3	0,4	-1,1	-1,1	
Subo 2 puestos	Recuento	1	0	4	0	0	0	0	5
	% del total	11,1%	0,00%	18,2%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	8,50%
	Residuos corregidos	0,3	-1	2,1	-1,3	-0,5	-0,3	-0,3	
Subo 3 puestos	Recuento	0	0	0	0	1	0	0	1
	% del total	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	33,3%	0,00%	0,00%	1,70%
	Residuos corregidos	-0,4	-0,4	-0,8	-0,6	4,4	-0,1	-0,1	
Total	Recuento	9	9	22	14	3	1	1	59
	% del total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabla 4.27 Prueba de residuos corregidos de Haberman de las variables "Acciones realizadas" y "Evolución de la Rúbrica".

Los casos tomados para el análisis corresponden a una muestra total de 59 casos, de los cuales 9 no realizaron ninguna acción de su plan de actuación, 9 realizaron 1 acción, 22 llevaron a cabo 2 acciones, 14 desarrollaron 3, 3 sujetos realizaron 4 acciones y sólo uno de los sujetos participantes realizó 5 acciones y 6 acciones. Los resultados muestran que en 5 casos se advierte que la relación no es producto del azar.

Llama la atención cómo a mayor número de acciones realizadas, mayor es la probabilidad de subir puestos en la escala de niveles. Así quienes realizaron una sola acción es muy probable que mantengan su nivel y poco probable que suban un puesto. Quienes realizan dos acciones es

muy probable que suban dos puestos y quienes realizan 4 acciones es probable que suban tres puestos.

4.4.3 Comprobación de si existe relación entre el constructo “transfiere” y el incremento del nivel competencial.

Constructo “transfiere”

Siendo el objetivo del estudio conocer si lo aprendido en los cursos es aplicado en el trabajo, hemos diseñado una nueva variable, exclusiva para el grupo experimental, que mide si se transfiere, o no, lo aprendido. Entre los distintos criterios que se podrían adoptar para medir si ha habido transferencia, se ha optado por fijar requisitos relativamente exigentes que garanticen no sólo una autopercepción de los sujetos sino que ésta venga acompañada por actuaciones específicas. Para la construcción de dicha variable se ha considerado que un sujeto transfiere si sube, al menos, un nivel entre la rúbrica inicial y la rúbrica final y además ha realizado, al menos, una de las acciones previstas en su plan de acción.

En consecuencia los sujetos que hayan llevado a cabo su Plan de Acción pero que, en las rúbricas, no hayan evidenciado la subida de al menos un nivel, se consideran en el grupo de quienes no transfieren. Este es el caso de quienes inician la formación con un nivel experto ya que les resulta imposible incrementar dicho nivel.

Los resultados para esta variable son los siguientes:

VARIABLES	VALORES	GRUPO EXPERIMENTAL		
		N	%	Total
Transfiere lo aprendido	No transfiere	28	45,2	62
	Transfiere	34	54,8	

Tabla 4.28 Variable Transfiere lo aprendido.

Nos encontramos que el grupo que transfiere es ligeramente superior (54,8%) que el grupo que no lo hace (45,2%).

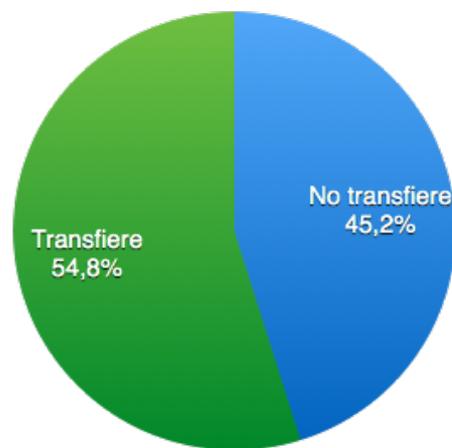


Ilustración 4.9 Variable Transfiere.

Relación entre “Transfiere lo aprendido” y “Evolución de la rúbrica”

A continuación, se analiza la asociación en las variables “Evolución de la Rúbrica” y “Transfiere lo aprendido” mediante la prueba Chi-cuadrado de Pearson para probar la independencia o dependencia entre las dos variables consideradas en la tabla de contingencias.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	41,550a	4	0,000	0,000
Razón de verosimilitudes	51,97	4	0,000	0,000
Estadístico exacto de Fisher	46,034			0,000
N de casos válidos	62			

a. 6 casillas (60,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,45.

Tabla 4.29 Prueba de Chi cuadrado de las variables “Evolución de la Rúbrica” y “Transfiere lo aprendido”.

En este caso se obtiene una significación exacta igual a 0.000, que es menor que el nivel de significación de $\alpha = 0,05$, y entonces se rechaza la hipótesis nula (H_0) de independencia y se acepta la hipótesis alternativa (H_1) de dependencia entre las variables. Es decir, hay asociación entre las variables “Evolución de la Rúbrica” y “Transfiere lo aprendido”.

A continuación se analiza en qué intervalos de la evolución de la rúbrica se produce la asociación entre estas variables. Se aplica la prueba de residuos corregidos de Haberman. En la siguiente tabla se observa en qué niveles de evolución de la rúbrica se obtiene la significatividad estadística entre las variables.

Evolución de la Rúbrica		Transfiere lo aprendido		Total
		NO	SI	
Pierdo un puesto	Recuento	2	0	2
	% del total	7,10%	0,00%	3,20%
	Residuos corregidos	1,6	-1,6	
Me mantengo	Recuento	20	0	20
	% del total	71,40%	0,00%	32,30%
	Residuos corregidos	6	-6	
Subo un puesto	Recuento	5	29	34
	% del total	17,90%	85,30%	54,80%
	Residuos corregidos	-5,3	5,3	
Subo 2 puestos	Recuento	1	4	5
	% del total	3,60%	11,80%	8,10%
	Residuos corregidos	-1,2	1,2	
Subo 3 puestos	Recuento	0	1	1
	% del total	0,00%	2,90%	1,60%
	Residuos corregidos	-0,9	0,9	
Total	Recuento	28	34	62
	% del total	100,00%	100,00%	100,00%

Tabla 4.30 Prueba de residuos corregidos de Haberman de las variables “Evolución de la Rúbrica” y “Transfiere lo aprendido”.

Los casos tomados para el análisis corresponden a una muestra total de 62 casos, de los cuales 28 no transfirieron los aprendizajes y 34 sí lo hicieron. Los resultados muestran que en 4 casos se advierte que la relación no es producto del azar.

El valor de los residuales indican el sentido, positivo o negativo, de las relaciones que existen entre las variables. Concretamente estos residuos indican la alta probabilidad de que quienes subieron un puesto en el nivel de dominio de las competencias hayan transferido los aprendizajes.

Relación entre el número de acciones realizadas y “transfiere”

A continuación, se analiza la asociación en las variables “Acciones realizadas” y “Transfiere lo aprendido” mediante la prueba Chi-cuadrado de Pearson para probar la independencia o dependencia entre las dos variables consideradas en la tabla de contingencias.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30,318a	6	0,000	0,000
Razón de verosimilitudes	36,601	6	0,000	0,000
Estadístico exacto de Fisher	30,521			0,000
N de casos válidos	59			

a. 8 casillas (57,1%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,42.

Tabla 4.31 Prueba de Chi cuadrado de las variables “Acciones realizadas” y “Transfiere lo aprendido”.

En esta prueba si el valor que se obtiene en la significación exacta, que en este caso es igual a 0.000, es menor que el nivel de significación de $\alpha = 0,05$, entonces se rechaza la hipótesis nula (H_0) de independencia y se acepta la hipótesis alternativa (H_1) de dependencia entre las variables. Es decir, hay asociación entre las variables “Acciones realizadas” y “Transfiere lo aprendido”.

A continuación se analiza en qué intervalos de la evolución de la rúbrica se produce la asociación entre estas variables. Se aplica la prueba de residuos corregidos de Haberman. En la siguiente tabla se observa en qué niveles de evolución de la rúbrica se obtiene la significatividad estadística entre las variables.

Acciones realizadas		Transfiere lo aprendido		Total
		NO	SI	
0	Recuento	9	0	9
	% del total	36,00%	0,00%	15,30%
	Residuos corregidos	3,8	-3,8	
1	Recuento	7	2	9
	% del total	28,00%	5,90%	15,30%
	Residuos corregidos	2,3	-2,3	
2	Recuento	3	19	22
	% del total	12,00%	55,90%	37,30%
	Residuos corregidos	-3,4	3,4	
3	Recuento	4	10	14
	% del total	16,00%	29,40%	23,70%
	Residuos corregidos	-1,2	1,2	
4	Recuento	0	3	3
	% del total	0,00%	8,80%	5,10%
	Residuos corregidos	-1,5	1,5	
5	Recuento	1	0	1
	% del total	4,00%	0,00%	1,70%
	Residuos corregidos	1,2	-1,2	
6	Recuento	1	0	1
	% del total	4,00%	0,00%	1,70%
	Residuos corregidos	1,2	-1,2	
Total	Recuento	25	34	59
	% del total	100,00%	100,00%	100,00%

Tabla 4.32 Prueba de residuos corregidos de Haberman de las variables "Acciones realizadas" y "Transfiere lo aprendido".

Los casos tomados para el análisis corresponden a una muestra total de 59 casos, de los cuales 25 no transfirieron los aprendizajes y 34 sí lo hicieron. Los resultados muestran que en 6 casos se advierte que la relación no es producto del azar.

En base al valor de los residuales, destaca el hecho de que quienes no realizaron ninguna acción o sólo una, es poco probable que transfieran, mientras que quienes realizaron dos acciones tienen una mayor probabilidad de transferir.

4.4.4 Análisis de la relación cualitativa entre los elementos “Transferencia” y “Aprendizaje”.

A lo largo de este apartado se ha probado la existencia de relación entre el incremento del nivel competencial y el nivel de transferencia. Para ello se ha demostrado la asociación de las variables “evolución de la rúbrica” y número de acciones realizadas en los planes de acción, así como la relación entre el incremento del nivel competencial o el número de acciones realizadas y la variable “transfiere”.

A continuación vamos a abordar el análisis de tipo cualitativo de las relaciones que mantienen los códigos “Aprendizaje” y “Transferencia”. Para establecer las relaciones entre los factores correspondientes a la familia “Efectos” con ellos mismos se utilizó el análisis de coocurrencias tal como ha quedado explicado en el apartado “3.3.2. Enfoque y procedimiento del análisis de datos cualitativos” y que, en esencia, nos permite disponer de una matriz que muestra, a través de un índice, la existencia de relación entre dos códigos y la fortaleza de ésta.

A continuación se presenta la matriz de coocurrencias de los códigos de la familia “Efectos” consigo mismos. En la primera fila se han recogido los 6 códigos correspondientes a la familia “efectos”. En la primera columna se muestran esos mismos códigos.

	05-01	05-02	05-03	05-04	05-05	05-06
05-01 Aprendizaje						
05-02 Utilidad Percibida	0,11					
05-03 Transferencia	0,23	0,11				
05-04 No Transferencia	0,03	0	0,02			
05-05 Contribuye	0,08	0,02	0,26	0,01		
05-06 Dificulta	0,02	0,01	0,1	0,38	0,00	

Tabla 4.33 Matriz de coocurrencias de las Familia Efectos consigo misma.

En cuanto al cruce de los códigos Contribuye y Dificulta, su coeficiente ofrece un valor igual a 0. Como es lógico, estos códigos, por su propia definición, no se dan nunca de manera simultánea.

Al cruzarse con el resto de códigos, el código "05-05 Contribuye" mantiene niveles de coocurrencia fuertes con el código 05-03 Transferencia (C= 0,26) y el código "05-06 Dificulta" mantiene niveles de coocurrencia fuertes con el código 05-04 No Transferencia (C= 0,38).

Estas asociaciones confirman que, cuando los sujetos hablan acerca de la Transferencia, asocian este concepto a aquellos factores que han contribuido a la misma como ocurre, por ejemplo en este caso que se relaciona la aplicación de lo aprendido con el apoyo del jefe.

"He conseguido aplicar lo aprendido porque se daba la circunstancia de una buena sintonía de mi jefe." (5:23)

Y, en sentido contrario, cuando hablan de la imposibilidad de transferir, lo hacen junto a los obstáculos que se lo impidieron, que es lo que relata uno de los sujetos en la siguiente cita al relacionar la imposibilidad de realizar una acción debido a la falta de iniciativa de su jefe.

"Para haberlo llevado a la Dirección General en su conjunto, él tendría que haber tenido una iniciativa mayor y esa parte es donde hemos fallado. Podría haber hecho más." (5:18)

La red que vamos a representar es la constituida por los elementos más relevantes de la familia Efectos. Esto es así porque los códigos de dicha familia presentan dos características extremadamente interesantes que son su estructura interna y sus relaciones de referencia estructurales con el resto de códigos de las demás familias.

Este último hecho forma parte deliberada de la investigación ya que interesa conocer cómo las distintas familias de factores producen u obstaculizan lo que hemos considerado efectos. De este modo, en todo el análisis cualitativo, siempre se han buscado las relaciones existentes

entre las distintas familias y la familia Efectos. Por ello se convierte en un referente estructurador del resto de relaciones.

La segunda de las características se desprende de la existencia de una estructura interna que relaciona sólidamente estos tres factores enunciados (Aprendizaje-Utilidad Percibida-Transferencia) de tal manera que donde quiera que aparezca uno de ellos, es probable que aparezca, al menos, otro más. Además, esto ocurre tanto para quienes transfieren como para quienes no lo hacen. Y por ello hablamos de un triángulo nuclear en las redes de relaciones.

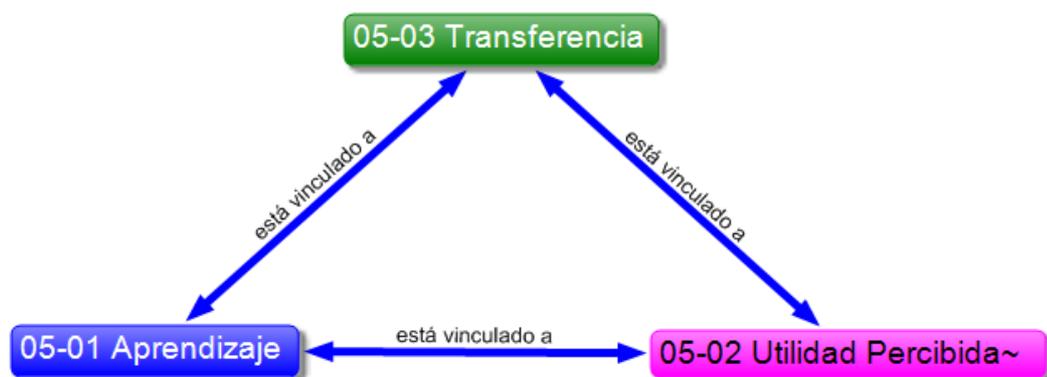


Ilustración 4.10 Familia Efectos.

La red da como resultado un triángulo en que cada elemento se relaciona con los otros dos mediante una relación que hemos denominado vinculante ya que cualquier factor que afecte a uno de los tres, probablemente afectará a los otros dos.

La sustentación de esta estructura podemos encontrarla en el análisis de coocurrencias de la familia Efectos donde obtenemos coeficientes altos para las tres relaciones. Concretamente el Aprendizaje y la Utilidad Percibida está relacionados con un coeficiente de 0,11, el Aprendizaje y la Transferencia se relacionan con un coeficiente de 0,23 y la Utilidad Percibida y la Transferencia lo hacen con un coeficiente de 0,11.

La red propuesta también encuentra apoyo en el análisis diferencial de coocurrencias en la familia Efectos donde se pone de manifiesto que la estructura es sólida e independiente de si los sujetos transfieren o no lo hacen. En este sentido se han obtenido valores de coeficientes diferenciales muy bajos demostrando que no existen tales diferencias. Concretamente el Aprendizaje y la Utilidad Percibida muestran un coeficiente diferencial de -0,03, el Aprendizaje y la Transferencia ofrecen un diferencial de 0,04 y la Utilidad Percibida y la Transferencia de sólo un 0,01.

Por último, para ilustrar mediante citas las relaciones que la red pone de manifiesto, se reproducen tres ejemplos:

Relación Transferencia-Aprendizaje

“Yo me tomé el curso con mucho interés, tenía mucha motivación porque me hacía falta para el trabajo y aprendí muchas cosas y que aunque el plan de acción no pude hacerlo completo, pero digamos que lo que de mí dependía sí que hice muchas cosas que me han venido genial.”(13:15)

Transferencia-Utilidad Percibida

“Yo creo que el curso me fue útil en un 30 o 40% de lo que se puso allí era de aplicación directa. Fueron cosas que pudimos aplicar y resultaron muy útiles para nuestro proyecto.”(6:16)

Aprendizaje-Utilidad Percibida

“Sí se aprendió cosas porque lo del programa este nuevo del SUR... eso es lo que a mí me... que no lo sabía, lo de poder meter expedientes desde el principio.”(8:5)

4.5 Contribución de la intervención al incremento de la transferencia.

Si resumimos brevemente los análisis de datos realizados hasta ahora, podemos comprobar cómo se ha demostrado que la formación tiene incidencia sobre el nivel competencial de los alumnos y cómo dicho nivel presenta una relación directa con la transferencia. Ahora bien, por ahora estas comprobaciones han resultado positivas para toda la formación, sin distinguir entre el grupo control y el grupo experimental.

Llegamos en este apartado al punto central de nuestra investigación que no es otro que intentar demostrar que la intervención realizada ha tenido una influencia significativa sobre los niveles de transferencia consiguiendo que ésta sea superior en el grupo experimental que en el grupo control.

En consecuencia, en este apartado probaremos que la intervención llevada a cabo sobre el grupo experimental ha supuesto un incremento significativo de la transferencia sobre el conseguido por el grupo control. Para ello buscaremos evidencia estadística que demuestre que la evolución de la rúbrica de los grupos experimental y control difieren entre sí.

Este apartado se divide en dos secciones:

- Análisis previo de las variables de la rúbrica.
- Comprobación de existencia de diferencia entre la evolución de la rúbrica de los grupos experimental y control.

4.5.1 Análisis previo de las variables de la rúbrica.

Si comparamos los dos grupos en relación a la rúbrica inicial se observa un mayor número de participantes en el nivel principiante (24,2%) y el nivel intermedio (50%) del grupo control frente al grupo experimental: 16,2% y 41,2% respectivamente. Lo contrario ocurre con los niveles avanzado y experto donde el grupo experimental destaca con porcentajes del 32,4% y 5,9% frente al grupo control cuyos sujetos se distribuyen con un 22,6% y un 3,2% respectivamente.

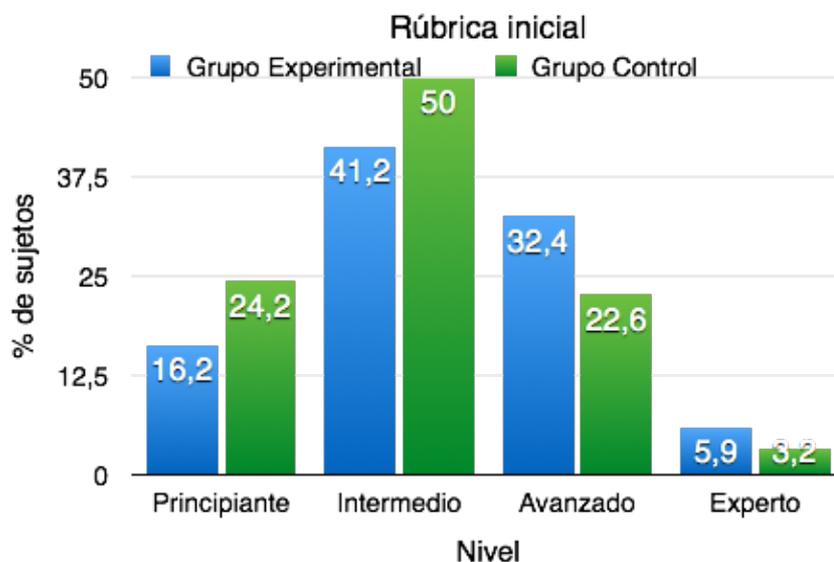


Ilustración 4.11 Rúbrica inicial.

Asimismo en la rúbrica final, que representa los resultados obtenidos con dicho instrumento tras cuatro meses desde la finalización de la formación, llama la atención cómo en el grupo experimental no existen sujetos en el nivel principiante mientras el grupo control aún se mantiene un 14,5% en ese mismo nivel. Otro dato que destaca es el incremento del porcentaje de sujetos en el nivel experto del grupo experimental que alcanza el 29,4%.

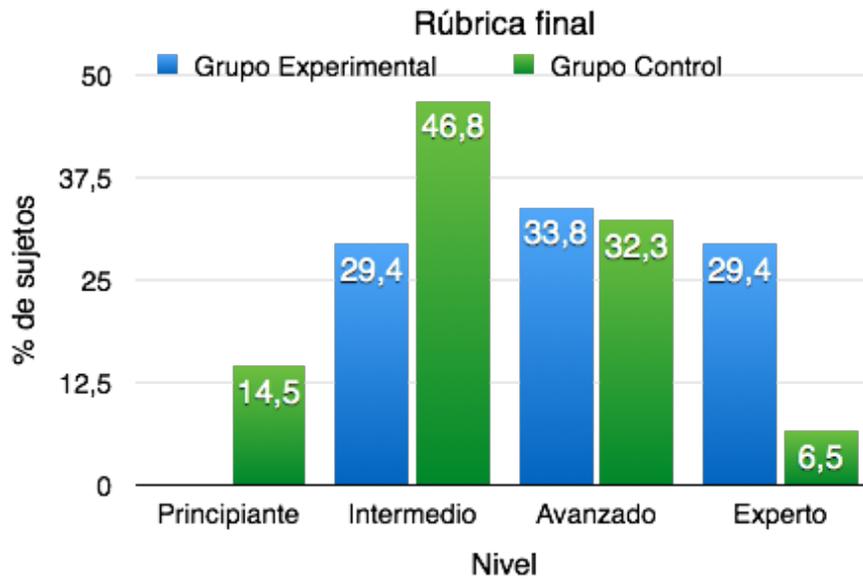


Ilustración 4.12 Rúbrica final.

En cuanto a la evolución de la rúbrica, se han dado 5 casos distintos: quienes pierden un nivel, quienes mantienen el nivel inicial, quienes avanzan un nivel, quienes avanzan dos niveles y quienes lo hacen en tres niveles. Si comparamos los dos grupos se observan diferencias en el caso de quienes se mantienen ya que en el grupo experimental un 32,3 % lo hacen, mientras que en el grupo control este porcentaje es de un 71 %. Cuando miramos los casos de subida de nivel (subir uno, dos o tres niveles) en el grupo experimental nos encontramos hasta con un 64,5 % mientras que el grupo control se queda en el 27,4 %.

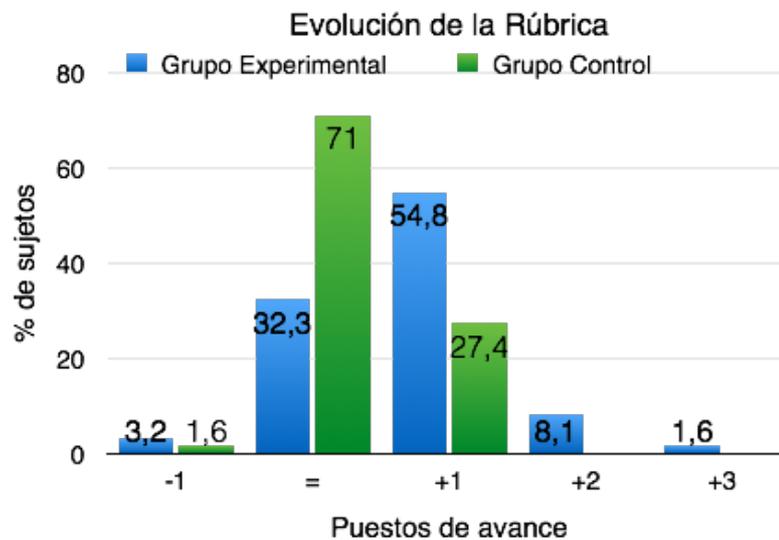


Ilustración 4.13 Evolución de la Rúbrica.

4.5.2 Comprobación de existencia de diferencia entre la evolución de la rúbrica de los grupos experimental y control.

Para comprobar si existe diferencia entre la evolución de la rúbrica de los grupos experimental y control, al tratarse de muestras independientes y no relacionadas, se utilizó la **prueba U de Whitney**, también llamada **de Mann-Whitney-Wilcoxon**, **prueba de suma de rangos Wilcoxon**, o **prueba de Wilcoxon-Mann-Whitney**. Se trata de una prueba no paramétrica con la cual se identifican diferencias entre dos poblaciones basadas en el análisis de dos muestras independientes, cuyos datos han sido medidos al menos en una escala de nivel ordinal. Prueba **no paramétrica** de comparación de dos muestras independientes. Equivalente no paramétrico de la prueba t de Student.

A continuación se muestran las tablas de frecuencia. Como puede observarse el número de casos válidos es el mismo: 62.

Evolución de la Rúbrica			
		Experimental	Control
N	Válidos	62	62
	Perdidos	6	0

Tabla 4.34 Tabla de frecuencias para el grupo control de la variable “Evolución Rúbrica” en los grupos experimental y control.

A continuación se presenta una tabla para cada uno de los grupos, experimental y control, que recoge la distribución de la variable Evolución de la Rúbrica en las cinco posibilidades encontradas: perder un puesto, mantener el nivel, subir un puesto, subir dos o subir tres.

EVOLUCIÓN RÚBRICA. GRUPO EXPERIMENTAL					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Pierdo un puesto	2	2,9	3,2	3,2
	Me mantengo	20	29,4	32,3	35,5
	Subo un puesto	34	50	54,8	90,3
	Subo 2 puestos	5	7,4	8,1	98,4
	Subo 3 puestos	1	1,5	1,6	100
	Total	62	91,2	100	
Perdidos	Sistema	6	8,8		
Total		68	100		

Tabla 4.35 Distribución de los valores de la “Evolución Rúbrica” del grupo experimental entre las 5 posibilidades.

EVOLUCIÓN RÚBRICA. GRUPO CONTROL					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Pierdo un puesto	1	1,6	1,6	1,6
	Me mantengo	44	71	71	72,6
	Subo un puesto	17	27,4	27,4	100
	Total	62	100	100	

Tabla 4.36 Distribución de los valores de la “Evolución Rúbrica” del grupo control entre las 3 posibilidades.

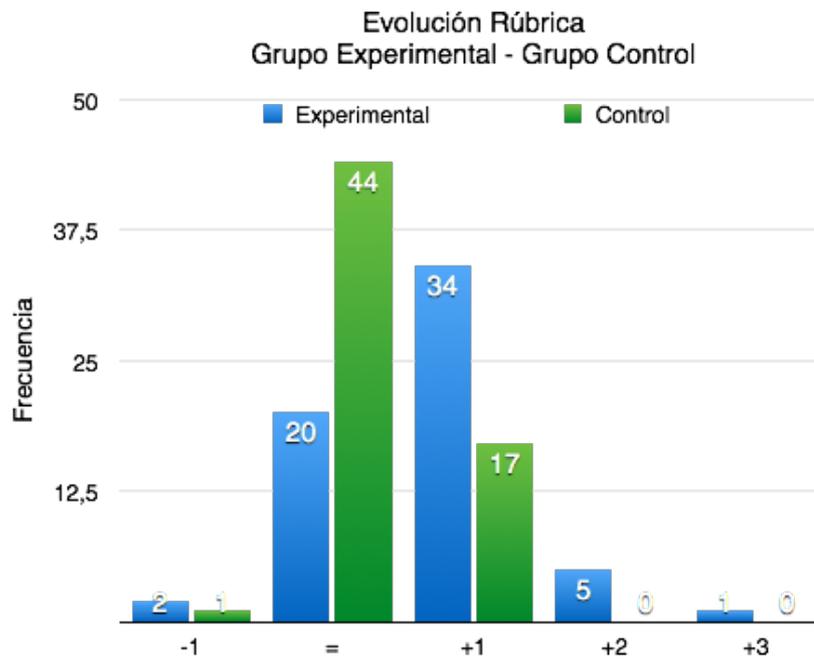


Ilustración 4.14 Evolución de la Rúbrica de los Grupos Experimental y Control.

El gráfico anterior que muestra la comparativa entre la Evolución de la Rúbrica del Grupo Experimental y el Grupo Control, destacando en el mismo un mayor número de quienes se mantienen en el grupo control (44) respecto a quienes lo hacen en el grupo experimental (20) y el efecto inverso entre quienes suben un puesto donde el número de sujetos pertenecientes al grupo experimental (34) es superior al correspondiente del grupo control (17).

A continuación vamos a enunciar la hipótesis nula y la alternativa:

H₀: No hay diferencias significativas entre la evolución de las rúbricas de los Grupos Control y Experimental.

H₁: La evolución de la rúbrica **SI** es distinta en el Grupo Control y el Grupo Experimental

Tras aplicar la prueba Mann-Whitney-Wilcoxon, se recogen los resultados en las siguientes tablas:

RANGOS				
	Clase de Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Evolución de la Rúbrica	Grupo Experimental	62	74,27	4605,00
	Grupo Control	62	50,73	3145,00
	Total	124		

Tabla 4.37 Prueba de Mann-Whitney-Wilcoxon para la "Evolución de la Rúbrica" en los grupos control y experimental.

Estadísticos de contraste ^a	
	Rúbrica final – Rúbrica inicial
U de Mann-Whitney	1192,000
W de Wilcoxon	3145,000
Z	-4,097
Sig. asintót. (bilateral)	,000041871167

a. Variable de agrupación: Clase de Grupo

Tabla 4.38 Nivel de significación de la prueba de Mann-Whitney-Wilcoxon para la "Evolución de la Rúbrica" en los grupos control y experimental.

En consecuencia, se ha obtenido un valor de "U" calculado igual a 1192 con una significación asintótica bilateral de P igual a 0,000041.

Podemos, por tanto, concluir que con un error del 0,000041 (0,0%); la evolución de la rúbrica en el Grupo Control difiere de la del Grupo Experimental.

Visto este resultado podemos afirmar que, a pesar de que tanto el Grupo Control como el Grupo Experimental incrementan su nivel competencial tras la formación, este incremento difiere entre ambos Grupos. Esta diferencia podemos concretarla con el análisis de frecuencias que pone de manifiesto que el grupo de quienes mantienen su nivel competencial es mayor en el Grupo Control y, en cambio, el grupo de quienes incrementan su nivel competencial es mayor en el Grupo Experimental.

En consecuencia podemos interpretar que los sujetos pertenecientes al Grupo Experimental han incrementado su nivel de competencias en mayor medida que los sujetos del Grupo Control. Dado que hemos probado, asimismo, que el incremento del nivel competencial y el incremento de la transferencia están relacionados, podemos afirmar que los sujetos que han sido objeto de la intervención han conseguido mayor nivel de transferencia que aquellos pertenecientes al Grupo Control.

4.6 Elementos de intervención y proceso de transferencia.

Comprobado que la intervención, desde un punto de vista global, ha supuesto un incremento de la transferencia, interesa profundizar en el conocimiento de hasta qué punto los distintos elementos de intervención, individualmente analizados, han conllevado una contribución directa al proceso de transferencia.

Para ello, a partir del análisis cualitativo, se intentará explicar qué relaciones existen entre los distintos elementos de intervención y la transferencia, identificando si influyen y condicionan, de alguna manera, la transferencia de la formación.

A tal fin, se representarán las distintas relaciones a través de un mapa semántico y se sustentarán dichas relaciones en citas literales extraídas de las propias entrevistas. Dicho mapa representa qué factores se relacionan entre sí y qué tipo de relación mantienen entre ellos y con la transferencia de la formación.

Asimismo, en este apartado, valoraremos también cómo han influido los factores de intervención en la contribución al proceso de transferencia del aprendizaje.

Para abordar nuestro análisis se han utilizado los códigos asociados a los distintos instrumentos que se seleccionaron y describieron en el apartado “5.1.3. Selección de los factores de intervención” donde se identificaron los siguientes instrumentos:

- Definición de Objetivos.
- Selección de Participante.
- Reunión de Superiores.
- Orientaciones al Profesorado.
- Sesión de Seguimiento.
- Plan de Acción.

Además de los códigos propios de cada uno de los instrumentos, se ha optado por incluir los códigos “02.04 Gestor” y “02.15 Rúbrica”, que no constituyen propiamente elementos de intervención pero cuya influencia en el resto de factores resulta relevante. La correspondencia entre los distintos instrumentos y los códigos asociados se pueden apreciar en la siguiente tabla.

INSTRUMENTOS DE INTERVENCIÓN Y CÓDIGOS ASOCIADOS	
Instrumentos de intervención	Códigos asociados
Definición de Objetivos	03-08 Objetivos 01-03 Desconocimiento de Objetivos
Selección de Participantes	02-12 Solicitud 02-13 Selección Alumnos
Reunión de Superiores	02-14 Reunión de Superiores Previa 02-03 Superior
Orientaciones Profesorado	03-02 Práctica 03-05 Método Caso
Sesión Seguimiento	03-10 Sesión Seguimiento
Plan de Acción	02-16 Plan de Acción 02-18 Plan Acción Seguimiento 02-19 Oportunidad 02-20 Rendición de Cuentas
Otros	02.04 Gestor 02-15 Rúbrica

Tabla 4.39 Instrumentos de Intervención y Códigos asociados.

Para llevar a cabo el análisis respecto a la influencia en la transferencia de los distintos factores de intervención, se ha elaborado una matriz de coocurrencias entre los distintos factores de intervención y el código “Transferencia”. Asimismo de ha incluido en dicha matriz el código “Aprendizaje” dada la estrecha relación que mantiene con la transferencia.

Como puede apreciarse en la matriz que se presenta a continuación, el único factor de intervención que mantiene una asociación fuerte con la Transferencia es el Plan de Acción. Relaciones más débiles podemos apreciar en los factores Rúbrica, Rendición de Cuentas, Seguimiento del Plan de Acción y Gestor.

Por su parte el Aprendizaje se asocia fuertemente con los factores Rúbrica y Sesión de Seguimiento. Lo hace más débilmente con el Método del Caso y con la Práctica.

COOCURRENCIAS FACTORES DE INTERVENCIÓN - TRANSFERENCIA Y APRENDIZAJE		
	05-01 Aprendizaje	05-03 Transferencia
01-03 Desconocimiento Objetivos	0,00	0,00
02-03 Superior	0,01	0,06
02-04 Gestor	0,01	0,05
02-12 Solicitud	0,00	0,02
02-13 Selección Alumnos	0,00	0,03
02-14 Reunión de Superiores Previa	0,00	0,00
02-15 Rúbrica	0,13	0,09
02-16 Plan Acción	0,04	0,18
02-18 Plan Acción Seguimiento	0,01	0,07
02-19 Oportunidad	0,04	0,03
02-20 Rendición Cuentas	0,00	0,08
03-02 Práctica	0,05	0,04
03-05 Método Caso	0,08	0,03
03-08 Objetivos	0,03	0,00
03-10 Sesión Seguimiento	0,11	0,02
05-01 Aprendizaje	-	0,23
05-03 Transferencia	0,23	-

Tabla 4.40 Matriz de coocurrencias de los factores de intervención con Transferencia y Aprendizaje

Interesa, tras establecer estas primeras asociaciones, analizar cómo se asocian los propios factores de intervención entre sí mismos pues es conveniente conocer si existen influencias indirectas en la transferencia y el aprendizaje entre estos factores.

Se ha elaborado una nueva matriz de coocurrencias donde se cruzan los factores de intervención con ellos mismos. El resultado es que se dan hasta 12 asociaciones fuertes y 9 débiles entre los propios factores de intervención.

COOCURRENCIAS FACTORES DE INTERVENCIÓN														
	1-3	2-3	2-4	2-12	2-13	2-14	2-15	2-16	2-18	2-19	2-20	3-2	3-5	3-8
1-3 Desconocim. Objetivos														
2-3 Superior	0													
2-4 Gestor	0	0,02												
2-12 Solicitud	0,01	0,16	0,05											
2-13 Selección Alumnos	0	0,05	0,03	0,17										
2-14 Reunión de Superiores Previa	0	0,07	0	0,04	0									
2-15 Rúbrica	0	0	0	0	0	0								
2-16 Plan Acción	0	0,12	0,14	0,01	0,01	0	0,02							
2-18 Plan Acción Seguimiento	0	0,04	0,39	0	0	0	0	0,22						
2-19 Oportunidad	0	0,02	0	0,01	0	0	0,03	0	0,05					
2-20 Rendición Cuentas	0	0,05	0,25	0,07	0,05	0	0	0,15	0,18	0				
3-2 Práctica	0	0	0,02	0,01	0	0	0,03	0,01	0	0	0			
3-5 Método Caso	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,25		
3-8 Objetivos	0,23	0,01	0	0,05	0	0	0	0	0	0	0	0,03	0	
3-10 Sesión Seguimiento	0	0,02	0,02	0	0	0	0	0,01	0	0	0,01	0,07	0,02	0

Tabla 4.41 Matriz de coocurrencias de los factores de intervención

Destaca en esta matriz el elevado número de asociaciones fuertes que mantienen los códigos Gestor y Rendición de Cuentas, así como la fuerte asociación que se establece entre el Método de Caso y la Práctica.

A continuación se ha representado en un mapa semántico las relaciones de influencia que los distintos factores de intervención tienen sobre la Transferencia ya sea de manera directa o indirecta, a través de otros factores.

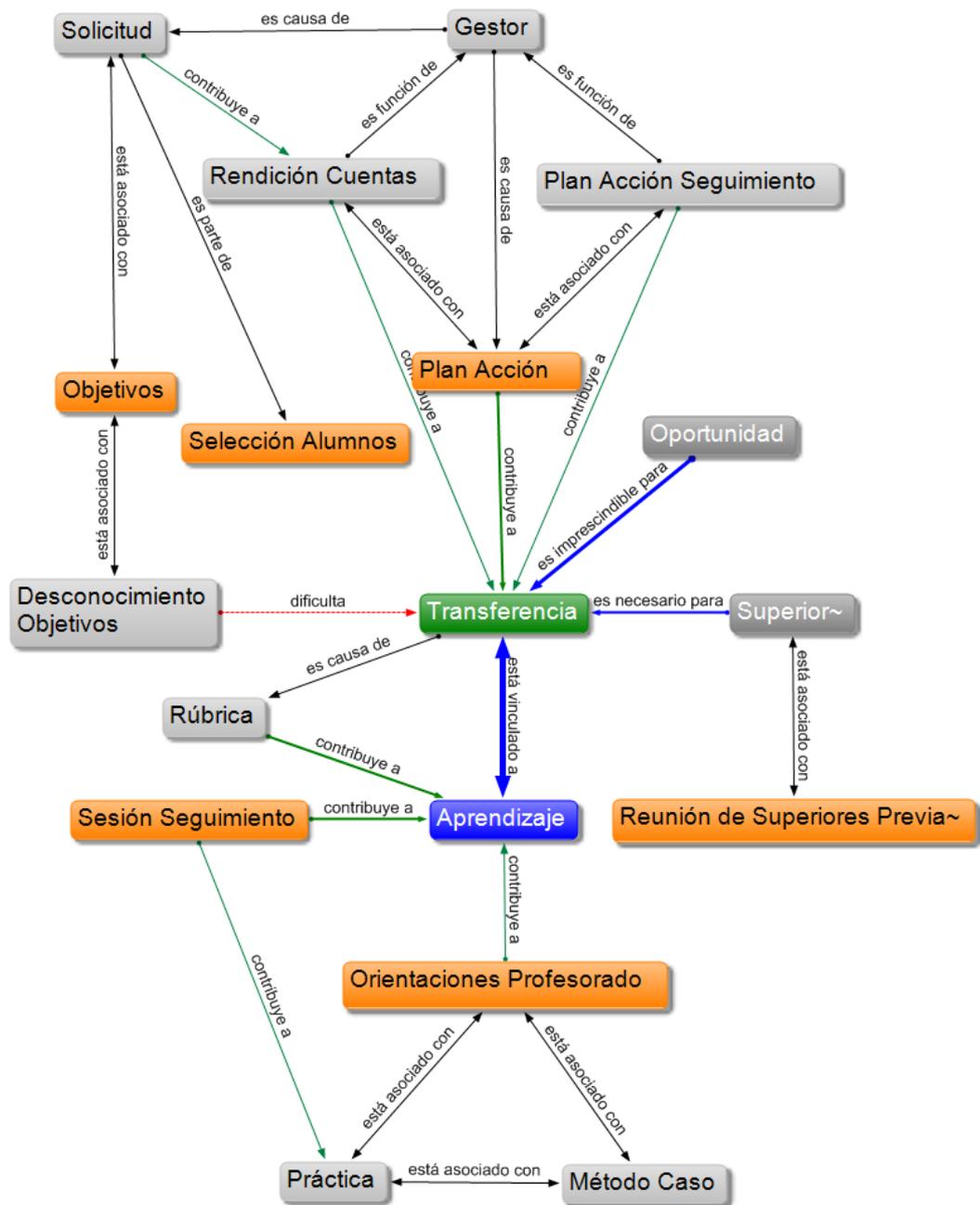


Ilustración 4.15 Factores de Intervención.

De los seis instrumentos de intervención, observamos que sólo uno, el Plan de Acción, posee una influencia directa sobre la Transferencia. De manera indirecta también influyen la Sesión de

Seguimiento y las Orientaciones al Profesorado que lo hacen sobre el Aprendizaje que, a su vez, tiene incidencia en la Transferencia.

Los otros tres instrumentos, Objetivos, Reunión de Superiores Previa y Selección de Alumnos, no se asocian a la transferencia ni de manera directa ni de manera indirecta. Ello no quiere decir que no tengan influencia en el incremento de la transferencia sino que esta influencia no es percibida por el alumnado. Debe tenerse en cuenta que las relaciones que se establecen en el mapa son las que ha puesto de manifiesto el análisis de las entrevistas. Así es posible, por ejemplo, que la Selección de Alumnos haya incidido en la aplicabilidad de los contenidos, pero que los participantes no sean conscientes de ello.

El factor que contribuye con relación fuerte a la Transferencia es el Plan de Acción. También lo hacen, con relaciones débiles, el Seguimiento del Plan de Acción, la Rendición de Cuentas y el Gestor. Como obstáculo aparece el Desconocimiento de los Objetivos que dificulta la Transferencia.

A continuación vamos a analizar y sustentar las principales relaciones del mapa semántico mediante ejemplos de citas extraídas de las entrevistas de los sujetos donde expresan estas asociaciones.

4.6.1 Plan de Acción

En esta sección vamos a analizar la relación del Plan de Acción con la Transferencia. Asimismo analizaremos el resto de factores que, vinculados al Plan de Acción, suponen una contribución directa o indirecta a la Transferencia y que son la Rendición de Cuentas, el Seguimiento del Plan de Acción y el Gestor.

Plan de Acción.

Como se ha dicho anteriormente, el Plan de Acción constituye, de los seis instrumentos de intervención, el único que manifiesta una contribución directa a la Transferencia. Estos dos factores se encuentran relacionados con un coeficiente de coocurrencia del 0,18. Traemos a continuación un par de citas a modo de ejemplo que ponen de manifiesto esta relación.

“Se convirtió en un peso más, la verdad es que también fue un pretexto para poner en práctica un montón de cosas que, de otro modo, a lo mejor, no hubiera hecho o lo hubiera hecho más tarde.”(12:23)

“...sobre todo te ayuda porque te compromete. Si no lo tuviéramos yo creo que no hubiera hecho el esfuerzo que he tenido que hacer. El hecho de tener que dar explicaciones, de saber que alguien te va a preguntar lo que has avanzado o no, siempre es un acicate. Sí, sí. Sin duda es una ayuda para poner en marcha todo lo que aprendes en el curso.”(13:45)

En general, los sujetos valoran muy positivamente el hecho de llevar a cabo un Plan de Acción como estructurador de sus esfuerzos para transferir. A continuación, a través de citas extraídas de diversas entrevistas, vamos a revelar las 5 funciones que los sujetos han atribuido al Plan de Acción como elemento facilitador de la transferencia.

- El Plan de Acción como motivador. Al tratarse de una herramienta novedosa, en algunos casos, la sola introducción de este instrumento supone un elemento motivador que provoca una voluntad de ponerlo en práctica.

“El plan de acción lo viví como una oportunidad de utilizar las herramientas. Es como cuando te sacas el carnet del coche ¿no? Mi hija se lo acaba de sacar y está loca por coger el coche cada vez que puede.”(20:25)

- El Plan de Acción como elemento clave para la transferencia. Algunas de las personas entrevistadas ponen de manifiesto la diferencia entre aprender, para lo que es útil el propio curso, y transferir, para lo que resulta determinante el Plan de Acción.

“En el curso aprendimos cosas, pero lo importante es lo que haces después en tu puesto de trabajo. O sea que lo que más influyó en ese cambio es, otra vez, el plan de acción o... bueno, lo que pude hacer de él. Las actuaciones que llevé a cabo.”(5:43)

- El Plan de Acción como estructurador de esfuerzos. La virtud del Plan de Acción para algunos sujetos se haya en que, gracias a él, planifican detalladamente un plan de trabajo que permite acometer ordenadamente el proceso de aplicación de lo aprendido.

“La verdad es que me obligó a sistematizar lo que pensaba hacer. Durante el curso aprendí muchas cosas que veía claro que podría utilizar, pero luego, con el Plan de Acción resulta que tuve que decidir qué cosas concretas iba a llevar a cabo de manera inmediata.”(12:39)

- El Plan de Acción como pretexto. A veces la mera obligación de cumplir con el plan es el elemento que provoca la transferencia. Cumplir con el Plan puede constituir el objetivo principal.

“Se convirtió en un peso más, la verdad es que también fue un pretexto para poner en práctica un montón de cosas que, de otro modo, a lo mejor no hubiera hecho o hubiera hecho más tarde.”(12:23)

- El Plan como elemento inútil. No es frecuente, pero también se da algún caso en que el sujeto no encuentra la utilidad en el desarrollo de un Plan de Acción, básicamente porque

se siente con la capacidad necesaria para alcanzar sus objetivos sin necesidad de este instrumento de apoyo.

*“Como ayudar, no me ayudó por el hecho de hacerlo, pero lo que puse era lo que pensaba hacer. Yo habría hecho las actuaciones aunque no hubiera existido el plan de acción porque estoy todo el día con ello y era necesario.”
(14:38)*

La Rendición de Cuentas

El segundo de los elementos identificados como contribución al proceso de transferencia es la rendición de cuentas ya que los sujetos valoran el hecho de que alguien les exija resultados como un factor que propicia la motivación a desarrollar las actuaciones concretas.

Como dice una de las personas que valoraba este aspecto...

“Algunas veces somos como niños chicos. Necesitamos tener alguien que esté encima de nosotros o no hacemos las cosas.”(5:27)

Desde un punto de vista algo más racional, otro de los sujetos identifica la rendición de cuentas con el proceso de seguimiento de ejecución del plan de acción y lo valora como un elemento de impulso y motivador a lo largo del tiempo.

“El seguimiento es importante. Y más en una herramienta como los cuadros de mando. Mantener un seguimiento en el tiempo se convierte en un instrumento de impulso. Si tú sabes que alguien te están observando, eso te motiva para que mantengas el impulso inicial y mantener la inercia.”(7:76)

Se pone de manifiesto cómo, la rendición de cuentas, contribuye a la ejecución del Plan de Acción y, por ende, a la Transferencia. En la siguiente cita, uno de los sujetos explica que, si sabe que se espera una respuesta de él, esto hace que se dedique tiempo a desarrollar las acciones.

“...el hecho de que tú sepas que tienes ahí algo pendiente que es entregar, o informar, sobre el plan de acción o tal, eso hace que te lo plantees como una actividad más de tu trabajo, el dar respuesta a ese plan de acción. Tienes que buscar un hueco en tu agenda para decir yo tengo que dedicarle un tiempo a explicarle a estos señores mi iniciativa, mi plan, mi proceso. Fue efectivo porque me hizo hacer una la aplicación práctica para dar respuesta a vuestros correos.”(4:25)

Seguimiento del Plan de Acción

Muy relacionado conceptualmente aparece también el Seguimiento del Plan de Acción. Los sujetos entrevistados ponen en evidencia que una parte fundamental del Plan de Acción es su seguimiento. Animarles a desarrollarlo, exigirles que lo realicen y pedirles que hagan efectivo el compromiso asumido constituyen estrategias que contribuyen al desarrollo del Plan de Acción y, en consecuencia, al incremento de la Transferencia.

Yo es una cosa que haría en todos los cursos de formación. Obligar a hacer un plan de acción y mientras más encimas sientas que hay alguien más te comprometes a hacer lo que tienes que hacer. (5:28)

te llaman y te dicen que tienes que entregar ya el plan de acción y entonces te pones porque no quieres entregarlo en blanco. Pero gracias a eso vas dando impulsos y vas haciendo las cosas que querías hacer. (5:29)

Gestor.

La figura del Gestor que, inicialmente, no fue considerada como uno de los elementos de intervención ha emergido de las propias entrevistas como un elemento muy citado ya que los sujetos atribuyen una intencionalidad a todo el proceso que asocian a la voluntad del gestor que, en nuestro caso, queda representado por el Instituto Andaluz de Administración Pública.

El Gestor mantiene asociaciones fuertes con el Plan de Acción, su Seguimiento y la Rendición de Cuentas. Además, mantiene relaciones débiles tanto con la Solicitud como con la propia Transferencia. Este conjunto de relaciones convierten al factor Gestor en uno de los que mantiene un mayor número de relaciones de contribución a la Transferencia.

Para ilustrar estas relaciones vamos a reproducir un par de citas que resultan representativas al respecto.

“Lo vi plenamente positivo. Vi detrás de eso una voluntad de querer ir un poco más allá en cuanto a la evaluación de su actividad, y en ese sentido, el IAAP es un poco referente.”(7:67)

“La verdad es que me pareció novedoso porque nunca lo había hecho así pero evidentemente fue a lo que nos comprometimos y yo creo que si el IAAP consideró que eso era necesario que son los que llevan la parte de formación y saben por donde van los puntos flacos, pues lógicamente yo creo que bueno, que siempre que sea mejorar la función pública pues mejor.”(11:29)

Rúbrica.

La relación de este elemento con la Transferencia, como se puede observar en el mapa semántico, es inversa al resto. De manera que es la Transferencia la que tiene efecto sobre la Rúbrica y no al revés. Esto es así porque los sujetos explican su evolución en la Rúbrica a causa

de la Transferencia. O dicho de otro modo, los sujetos atribuyen el incremento de su autoevaluación a través de la Rúbrica a las acciones llevadas a cabo para dar respuesta al Plan de Acción.

“Porque claramente aprendí cosas nuevas en el curso y las llevé a la práctica y sí, ya no me acordaba de ese cuestionario, pero me parece lógico que si he desarrollado nuevos conocimientos y me desenvuelvo mejor en la gestión de proyectos, es lógico que mi puntuación suba.”(24:25)

Oportunidad.

Mención específica merece la referencia a la oportunidad de aplicar lo aprendido. El código Oportunidad se encuentra ligado a la Transferencia por una relación de condicionalidad. Por el contenido de las declaraciones de los sujetos podemos afirmar que no se trata de un factor que dificulte la transferencia sino de un factor que la impide. Es decir, la existencia de oportunidad condiciona la posibilidad de llevar a cabo la transferencia. Valga como ejemplo el comentario del sujeto 8 cuando expresa, con toda rotundidad, que le fue imposible aplicar nada de lo aprendido porque el trabajo que venía haciendo dejó de ser necesario.

*“Yo veía bien el plan de acción pero a mí no me sirvió para nada porque no hice ninguna de las acciones porque las subvenciones se cancelaron. Hombre está muy bien todo, lo que pasa es que a mí en el momento en que me ha pillado el curso no lo he podido realizar porque me he quedado sin trabajo.”
(8:28)*

4.6.2 Orientaciones al Profesorado

El segundo instrumento que analizaremos es el que denominamos “Orientaciones al Profesorado” bajo el cual hemos incluido tanto la referencia a la Práctica como al Método del Caso que fueron dos de las consignas que se le dieron a los profesores de las acciones formativas.

La incidencia de estos factores sobre la Transferencia no se percibe de una manera directa sino indirectamente, a través del Aprendizaje. Es decir, los dos factores resultan asociados al Aprendizaje que, a su vez, se relaciona con la Transferencia.

Observamos igualmente que ambos factores también resultan asociados entre sí ya que los sujetos entrevistados identifican el trabajo con casos como actividades prácticas. A continuación analizaremos separadamente cada uno de estos dos factores: Método del Caso y Práctica.

Método Caso

Una de las orientaciones que se facilitó al profesorado, a fin de aumentar la aplicabilidad de los contenidos, fue la utilización de casos como medio para ilustrar los contenidos. En este sentido los alumnos apreciaban esta utilización como algo positivo.

“Hicimos un montón de casos prácticos que es dónde más se aprendía porque aunque primero nos daba documentación y legislación para los conceptos, después donde se aplicaba todo eso era en los casos.” (10:33)

Son varios los sujetos que, más acostumbrados a prácticas docentes expositivas, reconocen en la utilización de casos un avance no esperado que les permite ir más allá del mero conocimiento para introducirse en la complejidad de la aplicación. Como ilustra la siguiente

cita, la variedad de casos, no sólo por parte del profesor sino también por parte de los compañeros, aportó la capacidad de interpretar los meros conocimientos

“La verdad es que me dio incluso más de lo que yo me esperaba porque además de conocer las bases jurídicas del procedimiento pues vimos muchos casos que te permiten empezar a comprender toda una línea de interpretación de la norma. Por otra parte como muchos compañeros planteaban casuísticas distintas pues también aprendí acerca de cómo las normas generales se plasmaban en casos particulares. La verdad es que cubrió mis expectativas con creces. Yo salí muy contento la verdad.”(12:37)

La siguiente cita representa bien cómo el uso de casos adecuados permite la aplicación de los aprendizajes y el valor que tiene el hecho de que los casos seleccionados para trabajar durante el proceso de aprendizaje se correspondan con el entorno donde, posteriormente, debe aplicarse el aprendizaje.

Claro aplicar lo que aprendes siempre exige un salto y mientras mejores sean los ejemplos, o los casos, pues más pequeño es ese salto porque no es lo mismo que te expliquen las cosas con ejemplos de tu entorno que, a lo mejor de la empresa privada. Los dos son buenos pero con los de la empresa privada pues te cuesta más dar ese salto para aplicarlo. (18:20)

Práctica

La segunda de las orientaciones que se facilitó al profesorado es que procurasen realizar actividades prácticas para que los alumnos pudiesen adquirir, no sólo conocimientos, sino también habilidades.

Una de las personas entrevistadas definía su concepto de Práctica con las siguientes palabras:

Para mí práctico quiere decir que lo que aprendo me lo puedo llevar al día siguiente a mi sitio y puedo empezar a utilizarlo. Ese no fue el caso. (22:10)

Sin embargo, en cursos que son, básicamente de habilidades cognitivas, resultan a veces confusos los conceptos de práctica, casos o ejemplos, ya que se utilizan indistintamente como muestra la siguiente cita.

“...hicimos varios casos y sí tuvo esa orientación práctica, pero sobre todo porque los compañeros plateaban muchas dudas y casos que, claro, eran absolutamente prácticos. En ese sentido el papel del profesor fue crucial porque lo fue explicando todo en base a casos: unos que traía él, otros que iban saliendo. De hecho a mí me parece que no hubo apenas teoría. La teoría nos la dejó en un manual y todo lo demás lo fue explicando conforme íbamos analizando los casos. Todo fue a base de ejemplos y esos ejemplos te facilitan que lo que aprendes entiendas cómo se aplica después.”(18:35)

Por ello Práctica mantiene las mismas relaciones de contribución al Aprendizaje que el factor Método del Caso ya que es empleado indistintamente por los entrevistados.

4.6.3 Sesión de Seguimiento

El segundo instrumento de los seleccionados que, junto a las Orientaciones al Profesorado, supone una contribución directa al Aprendizaje y de manera indirecta a la Transferencia es la Sesión de Seguimiento que en cada curso se llevó a cabo un mes después de finalizar.

Este elemento mantiene una relación fuerte con el factor Aprendizaje y una débil con el factor Práctica. Del análisis de la relación con el factor de aprendizaje podemos concluir que los alumnos han valorado la Sesión de Seguimiento como una oportunidad de resolver dudas o

cuestiones pendientes que dependían más de sus intereses y de su experiencia que de un programa formal de contenidos.

“Yo creo que hacer la formación y luego una sesión recordatoria es fundamental para ver si lo que has aprendido... qué problemas te está planteando al utilizarlo, al aplicarlo, pero es que allí poca gente había hecho planificaciones en base a lo aprendido.” (23:11)

El aprendizaje producido en la Sesión de Seguimiento resulta, quizás, más productivo que el obtenido del periodo formal de formación, fundamentalmente porque el alumnado aprecia las aportaciones prácticas del resto de compañeros y la resolución de problemáticas reales concretas como muestran las siguientes citas:

“...hay mucha gente que está puesta también y te aporta cosas ¿no? Yo, digamos que un 50% del profesor y el otro de la gente.” (15:18)

“...qué problemas te está planteando al utilizarlo, al aplicarlo, pero es que allí poca gente había hecho planificaciones en base a lo aprendido.” (23:12)

“... se aprende muchas veces más de las preguntas que de las respuestas.” (15:19)

Como se puede apreciar por las citas de ejemplo, los compañeros adquieren una gran importancia que en el proceso de aprendizaje que llega a ser incluso superior a la del profesorado.

Especialmente significativo resulta el siguiente comentario en que un sujeto relaciona la importancia de los planteamientos que hacen los compañeros con la labor estructuradora del profesor y su vinculación a la Transferencia.

“La sesión fue, si cabe, todavía más práctica que el propio taller porque allí cada uno llevó sus dudas, sus avances y el profesor lo fue ordenando, fue contestando y si alguien había perdido un poco de ánimo para llevar adelante su plan de acción, de allí salió con energías renovadas.” (24:15)

4.6.4 Objetivos

Vistos los tres instrumentos que suponen, de manera directa o indirecta, una contribución a la Transferencia, toca el turno al instrumento que hemos denominado “Definición de Objetivos” que consintió fundamentalmente en redactar los objetivos de las acciones formativas en términos competenciales a fin de orientar las expectativas de los alumnos y dirigir la actividad docente hacia un enfoque práctico para la adquisición de las competencias definidas.

No se han encontrado, en las declaraciones de los entrevistados, referencias claras que vinculen los objetivos a la Transferencia y desconocemos, por tanto, cómo ha influido este factor de manera aislada en la aplicabilidad de los aprendizajes.

Sin embargo sí llama la atención el código denominado “Desconocimiento de Objetivos” que resulta fuertemente asociado al código “Objetivos” y que se presenta como una dificultad para la Transferencia.

El Desconocimiento de los Objetivos del curso se convierte, pues, en un obstáculo importante ya que el sujeto posee unas expectativas que el curso no puede cubrir. Sirva como ejemplo la siguiente cita realizada por un alumno que no consiguió llevar a cabo la transferencia y que buscaba la causa en un mal entendimiento de los objetivos.

“Lo que a mí no me quedó claro al leer esto es que lo que se planteaba era una metodología muy concreta, muy válida, pero que probablemente no tiene una relación directa con lo que hace la Junta.” (6:11)

Por tanto, no pudiendo afirmar que los objetivos hayan contribuido a la Transferencia, sí se puede afirmar en cambio que el desconocimiento de los mismos supone un obstáculo para la consecución de la misma.

4.6.5 Reunión de Superiores y Selección de Alumnos

Para cerrar el análisis de cómo los instrumentos de intervención han influido en la Transferencia haremos referencia a los dos últimos: “Reunión de Superiores” y “Selección de Alumnos”. Ninguno de los dos revela relaciones directas ni indirectas con la Transferencia.

Ello no quiere decir que no hayan contribuido al incremento de la Transferencia. Se trata de dos instrumentos sobre los cuales las personas entrevistadas tienen poca información. Es posible, por tanto, que la carencia de relaciones obedezca a este desconocimiento.

En cualquier caso, en el marco de nuestra investigación no podemos analizar cuál haya podido ser la contribución de estos instrumentos a la Transferencia.

Sin embargo, en el análisis relativo a la reunión de los superiores, se ha analizado también el código “Superior” y como resultado de dicho análisis resaltar que el apoyo del superior es un elemento que contribuye a la transferencia. Sin embargo llama la atención en el análisis del contenido del discurso de los sujetos entrevistados el hecho de que se identifica en gran medida ese apoyo de los superiores con un “dejar hacer”, una falta de oposición.

Hemos seleccionado unas citas, a modo de ejemplo, que ponen de manifiesto esta actitud pasiva cuyo rol de apoyo consiste básicamente en una falta de oposición.

“No me puso ningún problema. En ese sentido conté con su apoyo. Yo creo que le pareció bien que participase si no me hubiera puesto alguna pega y lo firmó sin mirarlo siquiera.” (10:6)

“Yo no tuve ningún problema. Le pasé la solicitud y le dije que quería hacer el curso. Me lo firmó sin más. Además como el curso es de teleformación no tenía ni que faltar.”(10:32)

“Ella me dijo si yo quería hacerlo y la verdad es que todo lo que sea formación me parece estupendo.”(11:8)

4.7 Diferencias y similitudes entre quienes transfieren y quienes no lo hacen.

El séptimo de nuestros objetivos se centró en probar que quienes no logran transferir, o lo hacen escasamente, mantienen diferencias significativas en su discurso respecto de quienes sí transfieren y analizar cuáles son dichas diferencias.

En este punto se expondrá el análisis realizado comparando las diferencias entre los coeficientes de coocurrencias obtenidos para los dos grupos analizados: quienes sí transfieren y quienes no lo hacen. Para ello se compararon las asociaciones fuertes de ambos grupos restando del coeficiente del grupo de los que sí transfieren, el mismo coeficiente obtenido para el grupo de los que no transfieren.

El resultado es lo que hemos denominado “coeficiente diferencial de coocurrencias” que se calcula para cada par de códigos, restando al coeficiente de coocurrencia obtenido para el grupo de quienes sí transfieren, el coeficiente de coocurrencia obtenido para el grupo de quienes no transfieren.

Pongamos un ejemplo para ilustrar el concepto:

Para el grupo de quienes sí transfieren, el coeficiente de coocurrencia (CTR) entre los códigos Rúbrica y Transferencia es de $CTR = 0,15$.

Para el grupo de quienes no transfieren, el coeficiente de coocurrencia (CNTR) entre los códigos Rúbrica y Transferencia es de $CNTR = 0,04$.

Restando ambos obtenemos un coeficiente diferencial que, en este caso, es $df = +0,11$.

Este índice puede oscilar entre -1 y $+1$. A mayor valor absoluto indica que las diferencias entre ambos grupos son mayores. Es decir, que la asociación se produce en mayor medida en un

grupo que en otro. El signo, positivo o negativo, nos indica hacia qué grupo se inclina la asociación. Los valores positivos indican que es significativo para el grupo de los que sí transfieren. Los valores negativos indican que la fortaleza de la asociación es mayor en el grupo de los que no transfieren.

En nuestro estudio hemos determinado que el coeficiente diferencial es significativo cuando el valor absoluto del mismo alcanza un valor de 0,1 o superior.

El análisis realizado ha seguido los siguientes pasos:

1. Se han comparado todos los coeficientes de coocurrencia significativos obtenidos en los dos grupos analizados: los que transfieren y los que no lo hacen.
2. Se han calculado los coeficientes diferenciales y se han seleccionado los que resultan significativos: iguales o mayores, en valor absoluto, a 0,1.

Los resultados obtenidos se muestran en la siguiente tabla. En la misma se han obviado todos los resultados con coeficientes diferenciales inferiores a 0,10 exceptuando el caso de los códigos de la familia Efectos ya que interesa a la investigación conocer dichos coeficientes diferenciales de coocurrencias aunque éstos no alcancen el valor 0,1. La primera columna recoge los códigos con resultados significativos. La primera fila contiene 6 columnas, una por cada código de la familia Efectos. Cada una de estas columnas recoge a su izquierda los coeficientes de coocurrencia para ambos grupos (verde para el grupo de los que sí transfieren, rojo para el grupo de los que no transfieren). En la parte derecha de cada columna se muestran los coeficientes diferenciales. Estos coeficientes varían en intensidad y color según el tamaño del valor y el signo.

COEFICIENTES DIFERENCIALES DE COOCURENCIAS												
Familia Efectos	05-01 Aprendizaje		05-02 Utilidad Per		05-03 Transferencia		05-04 No Transferencia		05-05 Contribuye		05-06 Dificulta	
	TR NTR	df	TR NTR	df	TR NTR	df	TR NTR	df	TR NTR	df	TR NTR	df
01-01 Capacidad Personal											0,00	-0,10
02-02 Terceras Personas							0,18	0,18			0,10	0,15
02-06 Trabajo Cotidiano							0,10	-0,12			0,00	
02-12 Solicitud							0,22			0,19	-0,19	
02-15 Rúbrica					0,15	0,11						
02-16 Plan Acción					0,04	0,17	0,04	-0,19	0,31	0,20	0,06	-0,25
02-18 Plan Acción Seguim					0,11		0,23		0,11	0,31		
02-20 Rendición Cuentas					0,00	-0,12			0,10	0,10		
03-01 Validez Contenido			0,27	0,13			0,00	-0,10			0,05	-0,16
03-02 Práctica	0,00	-0,11	0,14				0,10					
03-05 Método Caso	0,11											
03-06 Ejemplos	0,00	-0,10									0,13	0,13
03-08 Objetivos											0,00	-0,11
03-10 Sesión Seguimiento	0,10								0,00	-0,18		
03-12 Profesorado	0,16								0,18		0,11	0,11
04-01 Antes									0,00	-0,11		
04-03 Después					0,37	0,19	0,06	-0,16	0,11	0,33	0,12	-0,25
05-01 Aprendizaje					0,18		0,22		0,15	0,18	0,37	
05-02 Utilidad Percibida	0,10	-0,03										
05-03 Transferencia	0,13		0,11	0,01								
	0,24	0,04	0,10									
	0,20											

Tabla 4.42 Matriz de coeficientes diferenciales de coocurrencias.

Como puede observarse, se dan 27 parejas de códigos con un diferencial entre los coeficientes de quienes transfieren y quienes no lo hacen de 0,1 o superior, que es el umbral al partir del cual hemos considerado dicho diferencial significativo.

En cuanto a los cruces de los códigos adjetivos entre ellos mismos, aparecen 4 códigos adjetivos: “04-01 Antes”, “04-03 Después”, “05-05 Contribuye” y “05-06 Dificulta”. De las 4

posibles combinaciones que se dan entre ellos, 3 muestran diferenciales superiores a 0,1, concretamente, y en orden de mayor a menor, son

- “05-05 Contribuye” y “04-03 Después” con un diferencial de +0,18.
- “05-05 Contribuye” y “04-01 Antes” con un diferencial de -0,11.
- “05-06 Dificulta” y “04-03 Después” con un diferencial de -0,25.

Como puede observarse, quienes transfieren asocian los elementos que contribuyen a la transferencia a la etapa posterior al curso, en tanto que quienes no transfieren asocian dichos elementos a la etapa anterior del curso y la etapa posterior la asocian a los obstáculos. Por el contenido de las citas podemos observar cómo, quienes no transfieren, encuentran dificultades tras la finalización del curso, que es el momento de abordar precisamente las acciones para aplicar lo aprendido...

“Cuando ya nos pedisteis que informásemos de lo que habíamos hecho, la verdad es que era tarde y no me daba tiempo de hacer prácticamente nada.” (10:17)

“Es que yo no pude desarrollarlo. Al acabar el curso y hacer el plan de acción yo tenía claro qué es lo que habría hecho con el jefe anterior, pero como éste era nuevo, pues no tuve la oportunidad de plantearlo.” (19:31)

“Es que no tenía los medios adecuados. Por otra parte, en mi trabajo funcionamos en base a planes anuales de inspección, es decir que para poder aplicarlo tendría que haber pasado, al menos, un año. Que diera tiempo a incluirlo en el siguiente plan de inspección, o sea que tampoco se presentó la oportunidad.” (23:15)

En cambio, quienes sí transfieren, lo que suelen asociar al momento posterior al curso son los apoyos obtenidos. vemos a continuación algunas citas que ilustran este hecho.

“Te llaman y te dicen que tienes que entregar ya el plan de acción y entonces te pones porque no quieres entregarlo en blanco. Pero gracias a eso vas dando impulsos y vas haciendo las cosas que querías hacer.” (5:29)

“La sesión esa estuvo muy bien. Habría venido bien incluso que se hubiera hecho otra un mes más tarde porque de alguna manera me sirvió de apoyo. No sé si técnico, pero sí moral, seguro.”(13:44)

Estos códigos adjetivos, en su cruce con los códigos sustantivos, obtienen diferencias significativas en las siguientes asociaciones:

- “05-05 Contribuye” mantiene niveles de coocurrencia significativos con 6 códigos:
 - 02-16 Plan Acción. (df= +0,20)
 - 02-20 Rendición de Cuentas (df= +0,10)
 - 03-12 Profesorado (df= +0,10)
 - 03-10 Sesión de Seguimiento. (df= -0,18)
 - 02-12 Solicitud (df= -0,19)

- “05-06 Dificulta” mantiene niveles de coocurrencia significativos con 5 códigos:
 - 02-02 Terceras Personas (df= +0,15)
 - 03-06 Ejemplos. (df= +0,13)
 - 01-01 Capacidad Personal. (df= -0,10)
 - 03-08 Objetivos. (df= -0,11)
 - 03-01 Validez de Contenido. (df= -0,16)
 - 02-16 Plan de Acción (df= -0,25)

- “04-03 Después” mantiene niveles de coocurrencia significativos con 2 códigos:
 - 05-03 Transferencia. (df= +0,19)

- 05-04 No Transferencia. (df= -0,16)

Tras la observación de estos datos se ponen de manifiesto varios hechos:

1. Quienes transfieren asocian un mayor número de elementos que contribuyen a la transferencia que quienes no lo hacen. Los primeros asocian 3 elementos y los segundos asocian 2. En sentido contrario, quienes no transfieren asocian más elementos como obstáculos: hasta 4. Sin embargo quienes sí transfieren sólo asocian 2 elementos como obstáculos.
2. El Plan de Acción ofrece los diferenciales más altos tanto para quienes transfieren como para quienes no lo hacen. En el caso de quienes consiguen transferir, el Plan de Acción es el elemento que más se asocia con Contribución. En el caso de quienes no transfieren, el Plan de Acción es el elemento que más se asocia con Obstáculos.
3. Algunos elementos relacionados con la fase de impartición cobran una especial importancia en el discurso de quienes sí transfieren. Así factores como el Profesorado se asocia con una contribución a la Transferencia y los malos Ejemplos se asocian a una Dificultad.
4. Entre quienes no transfieren se asocia la Validez de Contenido y los Objetivos a Dificultades. Ambos resultan estar relacionados ya que el Desconocimiento de los Objetivos del curso conlleva, posteriormente, a que los contenidos del mismo no se ajusten a las necesidades del alumnado.
5. El periodo tras el curso es asociado por quienes transfieren al código "05-03 Transferencia" y por quienes no transfieren al código "05-04 No Transferencia".

En cuanto a los códigos sustantivos, al cruzarse entre sí, los que muestran diferenciales significativos de coocurrencia son los siguientes:

- “05-01 Aprendizaje” mantiene niveles de coocurrencia significativos con 3 códigos:
 - 03-05 Método Caso. (df= -0,10)
 - 03-02 Práctica. (df= -0,11)
 - 03-10 Sesión Seguimiento. (df= -0,16)

- “05-02 Utilidad percibida” mantiene niveles de coocurrencia significativos con un código:
 - 03-01 Validez de Contenido. (df= +0,13)

- “05-03 Transferencia” mantiene niveles de coocurrencia significativos con 3 códigos:
 - 02-16 Plan de Acción. (df= +0,17)
 - 02-15 Rúbrica (df= +0,11)
 - 02-18 Plan de Acción Seguimiento. (df= -0,12)

- “05-04 No Transferencia” mantiene niveles de coocurrencia significativos con 4 códigos:
 - 02-02 Terceras Personas (df= +0,18)
 - 03-01 Validez de Contenido. (df= -0,10)
 - 02-06 Trabajo Cotidiano. (df= -0,12)
 - 02-16 Plan de Acción. (df= -0,19)

Con base en estos datos podemos destacar lo siguiente:

1. El Aprendizaje sólo ofrece diferenciales significativos entre quienes no transfieren, resultando asociado al Método del Caso, la Práctica durante el curso y, sobre todo, a la Sesión de Seguimiento realizada un mes después de terminado el curso.

2. La Utilidad Percibida sólo ofrece un diferencial significativo cuando se asocia con la Validez de Contenido y exclusivamente en el grupo del alumnado que sí transfiere.
3. La Transferencia se asocia de manera diferencial al Plan de Acción y a la Rúbrica en el caso de los que sí transfieren. En el caso de quienes no lo hacen el factor asociado a la Transferencia es el Seguimiento del Plan de Acción.
4. La falta de Transferencia sólo se asocia diferencialmente al factor dependencia de Terceras Personas en el discurso de quienes sí transfieren. En el caso de quienes no lo hacen, los elementos más fuertemente asociados a la “No Transferencia” son el propio Plan de Acción seguido del Trabajo Cotidiano y la Validez de Contenido.

Como hemos dicho anteriormente, tiene interés para nuestra investigación un análisis más detallado del diferencial de coocurrencias entre los códigos sustantivos más relevantes de la familia Efectos. Esto es así porque cuando se hizo el análisis de frecuencias se puso de manifiesto la existencia de una relación triangular entre los códigos Aprendizaje-Utilidad Percibida-Transferencia.

Conviene, por tanto, conocer hasta qué punto esta relación se mantiene de distinta manera entre quienes transfieren y quienes no lo hacen. Como puede observarse, los coeficientes diferenciales obtenidos no son significativos, lo que pone de manifiesto que la relación entre los tres factores se mantiene, tanto entre quienes transfieren como entre quienes no lo hacen, dando como resultado una asociación triangular sólida y fuertemente relacionada.

4.8 Mejoras en la gestión de la formación para incrementar la transferencia.

Desde la propia concepción de la investigación ésta se ha gestado para su aplicación práctica en el contexto de la formación de las administraciones públicas. Con este objetivo llegamos al último apartado del presente capítulo cuyo propósito es formular propuestas de mejoras en la gestión de la formación corporativa que contribuyan a incrementar la transferencia del aprendizaje al puesto de trabajo.

El contenido, por tanto, del presente apartado se fundamenta en los resultados y constataciones llevados a cabo a lo largo de la investigación y de los cuales se obtendrán las lecciones que, para la mejora de la transferencia, pueden extraerse de los distintos análisis llevados a cabo.

Hemos encontrado evidencia de que la intervención llevada a cabo ha supuesto una mejora de la transferencia de los aprendizajes. Es importante extraer conclusiones acerca de qué elementos de la intervención llevada a cabo son aprovechables, y cómo, para futuras actuaciones.

No todos los elementos eficaces pueden ser reproducidos cuando se trata de extrapolar la experiencia para implantarla de forma estandarizada, pero sí pueden extraerse importantes lecciones para introducir la modificaciones necesarias que hagan posible el aprovechamiento de lo aprendido en esta investigación.

La literatura avala la mayor parte de los elementos puestos en juego a lo largo de la investigación. Pero dichas referencias parten de contextos distintos al nuestro y, sobre todo, se han puesto de manifiesto en investigaciones basadas en actividades formativas que han sido objeto de una atención especial con una importante dedicación de recursos. La realidad es que

el volumen de acciones formativas llevadas a cabo por una Administración raramente permite dedicar los recursos que una investigación precisa.

Por ello, nuestra intención es extraer conclusiones que puedan llevarse a la práctica de manera viable. Con un conjunto de recursos razonable y asumibles. Y ello implica extraer las lecciones aprendidas e implementarlas con nuevas perspectivas.

Para presentar nuestras conclusiones, hemos dividido el presente apartado en tres secciones siguiendo el esquema de Broad y Newstrom (1992) que divide los momentos de intervención en tres fases: antes, durante y después de la formación. Las mejoras que abordaremos en este apartado hacen referencia estrictamente a los instrumentos y factores analizados a lo largo de la investigación. Quedan excluidos, por tanto, otros elementos que siendo, sin duda, muy relevantes no han sido objeto de análisis en el presente estudio como por ejemplo el análisis de necesidades formativas o la alineación estratégica de las acciones formativas.

4.8.1 Mejoras a introducir en el periodo anterior a la formación.

Mejora 1. Responsable de la Formación.

El desarrollo de una acción formativa, generalmente implica la participación de diversos agentes: profesorado, alumnado, diseñadores, promotores o gestores, entre otros. Cada uno de estos agentes asume funciones bien definidas y raramente se exceden en el ámbito de éstas.

El resultado de nuestra investigación, expuesto en el capítulo 5, ha puesto de manifiesto la importancia para el proceso de transferencia de la existencia de una figura que impulse y oriente el proceso: que exija la rendición de cuentas al alumnado, que oriente hacia los resultados esperados al profesorado o que anime a la participación a los superiores jerárquicos.

En nuestro caso, el gestor (Instituto Andaluz de Administración Pública) ha asumido dicho rol que ha sido valorado como muy influyente en todo el proceso por parte del alumnado y de sus superiores.

En consecuencia consideramos que es necesario, para impulsar procesos de transferencia de la formación, la implicación de una figura que se responsabilice de dichos procesos y que vaya más allá de la mera gestión mecánica de la formación.

El requisito para llevar a cabo esta mejora es la necesidad de implementar programas de formación de gestores que les permitan disponer de la capacitación necesaria para actuar como vínculo entre los distintos agentes de la formación y los objetivos de transferencia pretendidos.

Mejora 2. Percepción del valor de la formación.

En diversos puntos del presente trabajo se ha puesto de manifiesto la importancia de la implicación de los jefes de los alumnos de cara a facilitar la transferencia de los aprendizajes. Sin embargo ha quedado también expuesto que uno de los obstáculos más importantes para lograr dicha implicación reside en la propia credibilidad de la formación como estrategia de mejora del rendimiento del trabajo.

Una parte significativa de los superiores han considerado que la formación, en su modelo actual, tiene una capacidad muy limitada de transformación de la realidad laboral siendo utilizada para otros fines como la promoción, por ejemplo.

En consecuencia consideramos que resulta muy importante transformar progresivamente este tipo de percepciones a fin de facilitar la colaboración de los entornos laborales en los procesos de transferencia. El objetivo no es sencillo ni rápido de conseguir, pero una presentación

adecuada de las acciones formativas que incluya una descripción de objetivos de negocio concretos, descripción de las acciones de acompañamiento posteriores y sus implicaciones así como medidas para asegurar que los puestos de trabajo de quienes acceden a la formación estén relacionados con la misma, pueden ser medidas que contribuyan a dicho cambio.

Mejora 3. Definición de Objetivos.

Aunque en la investigación no se ha puesto de manifiesto que la definición de objetivos sea un elemento positivo de influencia sobre la transferencia, sí ha demostrado que el desconocimiento de los mismos puede suponer un importante obstáculo a la aplicación de los aprendizajes.

Así mismo, se ha identificado la validez de contenido, particularmente entre quienes no transfieren, como un obstáculo a la transferencia. Esta falta de validez de los contenidos puede estar asociada, entre otras cuestiones, a una mala selección de objetivos.

De otra parte, el hecho de disponer de objetivos expresados en términos de competencias supone un instrumento esencial para la evaluación de la transferencia y, en tal sentido, parece necesario a fin de que el conjunto de agentes intervinientes en la formación dispongan de un referente claro a la hora de orientar sus acciones.

La adecuada definición de los objetivos de las acciones formativas exige un conocimiento profundo de la materia propia de la actividad formativa, del grupo de personas destinatarias de la misma y unas nociones básicas sobre planificación didáctica y formación en competencias. La viabilidad de esta medida exige un profesorado colaborador formado y unos tiempos de planificación suficientes para anticipar el trabajo necesario.

De otra parte, garantizar que las personas candidatas a realizar las acciones formativas dispongan de un conocimiento suficiente de los objetivos exige un esfuerzo en una difusión amplia de los mismos y en un formato suficientemente atractivo para invitar a su lectura. Incluir, de alguna manera, los propios objetivos en el proceso de solicitud sería una forma de abordarlo.

En consecuencia consideramos como mejoras posibles las siguientes:

- Capacitar a los formadores para la correcta definición de los objetivos en términos de competencias.
- Poner a disposición de los formadores, personal especializado que pueda asesorarles en la definición y redacción de los objetivos.
- Invertir en la creación de objetivos de las acciones formativas más programadas a fin de que el profesorado cuente con los objetivos ya definidos.
- Diseñar y producir material de difusión con información atractiva de la acción formativa.
- Integrar, en los formularios de solicitud, los objetivos de tal manera que requiera, por parte de las personas solicitantes, su valoración para cursarla.

Mejora 4. Selección de Participantes.

El proceso de selección permite asegurar que las personas que realizan la acción formativa están en condiciones de transferir lo aprendido. Ello implica tres percepciones

- La del propio solicitante que a través del proceso de solicitud lleva a cabo una reflexión acerca del esfuerzo que requerirá su participación, la adecuación de los

objetivos del curso a sus necesidades y las posibilidades de implementar el programa para la transferencia.

- El órgano gestor de la selección que a través de la información recabada de la persona solicitante podrá priorizar aquellas candidaturas con mayores posibilidades de aplicar los aprendizajes.
- Los superiores jerárquicos de los candidatos que con su aprobación y respaldo de la solicitud estarán ofreciendo información respecto a la predisposición del entorno laboral para facilitar la transferencia.

Se ha probado que la selección ha tenido una influencia sobre una decisión más meditada a la hora de acceder al curso, induciendo a las personas candidatas a plantearse el sentido de su implicación en la acción formativa y tomar conciencia de los resultados que se esperan de su participación. Asimismo, en ocasiones, la solicitud también ha supuesto una toma de conciencia, por parte de los jefes, de lo que se esperaba de ellos en el proceso formativo.

También se ha confirmado la importancia que la Organización tiene para el proceso de transferencia ya que es percibida como uno de los factores que la obstaculizan. La Organización, como entidad impersonal y anónima, ignora la iniciativa de formación y de aplicar al puesto de trabajo lo aprendido. En este sentido, la implicación de los superiores jerárquicos desde el momento mismo de la selección de participantes, supone un elemento clave para conocer hasta qué punto el entorno laboral será propicio para la transferencia.

Por el contenido de las declaraciones de los sujetos también podemos afirmar que la existencia de oportunidad para aplicar lo aprendido, más allá de ser un factor que dificulte la transferencia, se trata de un factor que la impide. Por ello conocer a través del proceso de selección hasta qué punto será aplicable la formación resulta determinante para el éxito de la misma.

Mejora 5. Implicación de los Superiores Jerárquicos.

Se ha puesto de manifiesto a lo largo de la investigación que el papel que juegan los superiores del alumnado condiciona los procesos de transferencia. En general, el apoyo del superior es un elemento que contribuye a la transferencia. Sin embargo hay matices diferenciadores entre quienes no transfieren y quienes si lo hacen. Identificando, en el primer caso, ese apoyo de sus superiores con un “dejar hacer”, una falta de oposición. Y, en el segundo caso, a través de una actitud más activa de sus superiores.

Con carácter general ha quedado probado que la percepción de los superiores respecto a la transferencia es similar a la de los alumnos, sin embargo, a través de las entrevistas también se ha constatado que el apoyo al proceso de transferencia suele traducirse en un “dejar hacer”.

Consideramos pues, que las acciones dirigidas a incrementar la implicación y el apoyo activo de los superiores en el proceso de transferencia constituirían una mejora del mismo. Entre estas acciones destacamos las siguientes:

- Respaldo del alumno en el acceso al curso.
- Contribución a la definición de los objetivos y contenidos de la acción formativa.
- Seguimiento del proceso de transferencia.
- Facilitación de oportunidades de aplicación de los aprendizajes.
- Colaboración en el proceso de evaluación de la transferencia.

4.8.2 Mejoras a introducir durante la formación.

Mejora 6. Actuaciones con el Profesorado.

A lo largo de nuestro estudio se ha constatado que el papel del profesorado se relaciona básicamente con las prácticas didácticas planteadas por éste y su influencia sobre el aprendizaje o la transferencia.

Como hemos visto, el alumnado identifica como una importante contribución aquellas estrategias didácticas basadas en la práctica, el uso de casos reales y la utilización de ejemplos adecuados. Concretamente, se ha puesto de manifiesto que las aportaciones de los compañeros exponiendo asuntos reales y situados en su propio contexto ha sido la práctica más potente desde el punto de vista del aprendizaje orientado a la transferencia.

Por el contrario, también se ha comprobado que los aspectos más criticados como dificultad para el aprendizaje práctico han sido el exceso de teoría y el uso de casos o ejemplos descontextualizados.

Junto a estos aspectos, ligados a la práctica didáctica, y percibidos por el alumnado, es conveniente destacar también la importancia de la contribución del profesorado a la definición de los objetivos de la acción formativa y su expresión en términos competenciales.

Consideramos que son mejoras necesarias para el incremento de la transferencia, las siguientes:

- Impulso, con carácter general, de programas de formación de formadores que incluyan aspectos relacionados con la planificación, impartición y evaluación de la formación y, de manera particular, incluyan aspectos relativos a la transferencia de la formación.
- Información e implicación del profesorado, con la mayor antelación posible, en la definición de la estrategia de la transferencia haciéndole partícipe de los instrumentos

y agentes que se involucrarán en el proceso formativo entendiendo éste en sentido amplio.

- Orientación clara y específica respecto al objetivo perseguido y las estrategias didácticas más adecuadas para su consecución.
- Seguimiento por parte del profesorado, una vez finalizada la acción formativa, del proceso de transferencia.
- Evaluación y rendición de cuentas en relación a los objetivos de transferencia conseguidos.

4.8.3 Mejoras a introducir tras la formación.

Mejora 7. Inducción de la Transferencia.

Ha quedado demostrado a lo largo del presente estudio que el desarrollo de los planes de acción tiene una relación directa con el incremento de la transferencia del aprendizaje. Se ha descrito que este instrumento opera como motivador, como estructurador de esfuerzos y como elemento clave para la transferencia.

Asimismo se ha demostrado también que la rendición de cuentas, tras la finalización de la formación, se convierte en una importante fuente de motivación para el desarrollo de actuaciones concretas.

Es cierto, no obstante, que estas dos intervenciones (plan de formación y rendición de cuentas) requiere la dedicación de recursos que tradicionalmente no se emplean en esta fase de la formación. Por ello consideramos que son mejoras fundamentales para el incremento de la transferencia, las siguientes:

- Impulso y apoyo a los alumnos para fijar, tras el curso, objetivos de aplicación de lo aprendido en el mismo mediante la intervención del profesorado u otro rol que asuma esta tarea.
- Apoyo al alumnado para establecer plazos y estrategias para la consecución de los objetivos de aplicación fijados. Este seguimiento puede llevarse a cabo a través de personas expertas o, incluso, de manera combinada, mediante sistemas informáticos destinados al seguimiento de los planes de acción.
- Implantación de sistemas de rendición de cuentas que explícitamente requiera que los alumnos expliquen sus avances, y también sus obstáculos, para conseguir los objetivos comprometidos.
- Apoyo durante el proceso de transferencia mediante el asesoramiento de personas expertas o de iguales que puedan servir de ejemplo u orientación ante las dificultades encontradas.
- Desarrollo de sistemas de reconocimiento que, más allá de la superación de la acción formativa, ponga en valor la aplicación de ésta en el puesto de trabajo.

Mejora 8. Sesiones de Seguimiento.

Uno de los factores que los sujetos identifican como más importante para el aprendizaje lo constituyen las sesiones de seguimiento realizadas con posterioridad a la acción formativa. En este sentido ha quedado patente que los alumnos valoran este tipo de sesiones tanto para resolver dudas o cuestiones pendientes que dependen más de sus intereses y de su experiencia que de un programa formal de contenidos como por las aportaciones prácticas del resto de compañeros y la resolución de problemáticas reales concretas.

El elemento clave de estas sesiones lo constituye el acercamiento a situaciones reales, muy similares a las del propio alumno y protagonizadas por sus iguales.

En consecuencia, consideramos que es recomendable la organización de encuentros presenciales o virtuales entre compañeros de la formación que se encuentran desarrollando proyectos similares con la finalidad de exponer avances, obstáculos y estrategias de superación. Asimismo pueden disponerse sistemas que permitan una comunicación permanente a fin de consultar o contrastar con sus iguales aquellos aspectos que vayan resultando de interés a lo largo del proceso de transferencia.

Por último, también consideramos que el profesorado, u otra figura experta en la materia, puede y debe acompañar y, en cierta medida, tutelar el proceso a fin de facilitar un referente a los alumnos que oriente y anime los esfuerzos para la consecución de los objetivos fijados.

5 Discusión y conclusiones de la investigación.

En este quinto, y último capítulo, se abordará la discusión de los resultados obtenidos en la investigación, se presentarán las conclusiones generales que se obtienen como resultado de la investigación, y se expondrán las limitaciones del proceso de investigación así como las propuestas de nuevas líneas de trabajo.

En el primer apartado se aborda la discusión de los resultados comparando los obtenidos en nuestra investigación con los trabajos de otros investigadores. Se trata de una evaluación crítica de los resultados tomando en cuenta los trabajos de otros investigadores y el propio. A lo largo del apartado se interpretan y analizan los resultados de la investigación más importantes.

Tomando como base la discusión de resultados, en el segundo apartado se exponen las conclusiones más relevantes obtenidas de la investigación. El objeto de este apartado es sintetizar los resultados de la investigación dando respuesta a los interrogantes planteados al inicio de la investigación.

Finalmente, en el tercer apartado se abordan tanto las limitaciones de la investigación como las propuestas de líneas de trabajo futuras. En cuanto a las limitaciones, se exponen aquellos aspectos que han restringido la investigación, sobre todo desde el punto de vista metodológico y asimismo cómo dichas limitaciones se convierten en oportunidades de acometer futuras líneas de investigación.

5.1 Discusión de los resultados.

Esta investigación tuvo como propósito comprobar que la intervención, desde el ámbito de la gestión de la formación sobre ciertas acciones formativas, incide en el incremento de la transferencia del aprendizaje. Asimismo se pretendió examinar y explicar qué factores influyeron sobre la transferencia y cómo lo hicieron. A continuación se discutirán los principales hallazgos de este estudio.

Discutir los resultados de nuestra investigación implica que contrastemos el enfoque metodológico empleado con el de otras investigaciones, ya que dicho enfoque condiciona el propio valor de los resultados. Una de las dificultades encontradas reside en operativizar el propio concepto de transferencia y en cómo ésta puede ser medida. Baldwin y Ford (1988) ya pusieron de manifiesto, como una de las limitaciones más importantes de la investigación acerca de la transferencia, el criterio utilizado sobre cómo la formación se transfiere y es operativizada cuando ha de ser medida.

En este sentido, nuestra investigación se diferencia de la mayoría de los estudios llevados a cabo hasta ahora en dos aspectos. El primero de ellos es que hemos medido la transferencia complementando los informes verbales de los sujetos, que manifiestan percepciones, con evidencias permanentes que demuestran el dominio de la competencia y con el punto de vista de los jefes de dichos sujetos obteniendo una triangulación que aporta mayor fiabilidad a la información obtenida. En segundo lugar, se compararon los resultados con un grupo de control para evaluar los efectos de la intervención sobre la transferencia. A pesar de lo novedoso del enfoque en el campo de estudio de la transferencia, el mismo ha sido utilizado en otros estudios, como por ejemplo el llevado a cabo recientemente por Kazbour (2013).

Otra característica diferencial y que entendemos aporta valor a nuestro estudio está relacionada con el nivel de participación de los sujetos que componen la muestra. Habitualmente existe un

significativo porcentaje de sujetos pertenecientes a la muestra que no participan en el estudio. Así, por ejemplo, en el estudio llevado a cabo por Kazbour (2013), sólo participó el 52,5% de los sujetos de la muestra y en el que realizó Shad (2008) la tasa de respuesta fue del 86%. Parece razonable pensar que los sujetos que optan por participar en el estudio es posible que tengan una mayor predisposición a transferir los aprendizajes y en consecuencia ésta pueda ser una variable que influya sobre los resultados. En nuestro caso, la participación ha alcanzado el 96,15% lo que ha permitido que los resultados sean extensibles al total de la muestra ya que incluso los sujetos menos interesados se vieron en la obligación de participar en el estudio debido al compromiso previo firmado con el Instituto Andaluz de Administración Pública.

De los resultados obtenidos en esta investigación, se puede deducir que, efectivamente, la intervención llevada a cabo en determinadas acciones formativas ha supuesto un incremento significativo de la transferencia en relación a aquellas otras acciones en que no se ha llevado a cabo dicha intervención y que elementos como los planes de acción, la inclusión de actividades prácticas en la impartición, la realización de sesiones de intercambio de experiencias o la definición de los objetivos de aprendizaje han influido de manera directa o indirecta en este incremento de la transferencia.

El 64,5% de alumnos que participaron en acciones formativas sobre las que se llevó a cabo la intervención consiguió efectuar algún tipo de transferencia mientras que sólo el 27,4% de los alumnos que participaron en las otras acciones formativas en que no se intervino consiguió transferir parte de lo aprendido. Este último dato, el porcentaje de sujetos que no transfieren en un modelo de formación tradicional es coherente con otras valoraciones tal como afirma Shad (2008) quien establece que sólo entre el 10 % y el 30 % de la formación se transfiere realmente en el lugar de trabajo.

Plan de acción.

Uno de los hallazgos principales de la investigación ha sido que, de todas las intervenciones llevadas a cabo sobre el grupo experimental, el plan de acción ha sido la que mayor influencia ha tenido sobre la transferencia de manera directa.

Como se señaló anteriormente, los datos cuantitativos indican que el grupo de tratamiento mejoró significativamente más allá de lo logrado por el grupo control. Los datos cualitativos establecieron que los sujetos en el grupo experimental que transfirieron con éxito atribuyeron el cambio directamente al plan de acción.

Estudios anteriores han sugerido que la planificación de la acción de los participantes puede mejorar la transferencia de los aprendizajes (Foxon & Foxon, 1987; Hollenbeck & Ingols, 1990; Swinney, 1989). En nuestro estudio, los datos cualitativos de los sujetos en el grupo de tratamiento mostraron la utilidad de crear un plan de acción ya que actuó como un elemento motivador, les permitió estructurar los esfuerzos e introdujo la rendición de cuentas en el proceso de transferencia coincidiendo estos resultados con las conclusiones de Cowan (2010). El valor del compromiso con la acción formativa y su aplicación al puesto del trabajo se concretan en el plan de acción como instrumento y pretexto para la consecución del objetivo.

Estos resultados son coincidentes con otras investigaciones (Aumann, 2013; Cialdini, 2009) que ponen de manifiesto que los compromisos son más eficaces cuando requieren una actitud activa, esfuerzo para su consecución y se hacen públicos. El plan de acción ha actuado, pues, como un aglutinador de estas condiciones que ha justificado e impulsado la transferencia ya que, como defiende Achziger (2008), cuando el sujeto formula intenciones de implementación, este proceso en sí mismo contribuye al cumplimiento de los objetivos.

Dada la relevancia para la transferencia de los planes de acción puesta de manifiesto por nuestros resultados, es importante discutir cómo se han implementado, ya que la literatura

señala que dicha implementación puede ser un proceso complicado y prolongado (Chien et al., 2002; Cowan MDIV et al., 2010; Foxon, 1993). Cowan y otros (2010) atribuyen la escasa implementación de este recurso en los departamentos de formación a la dificultad de gestión de estos instrumentos. En este sentido coincidimos con estos autores ya que hubiera sido deseable que a lo largo de los meses posteriores a la formación, se hubiese obtenido una mayor frecuencia del feedback recibido de los sujetos respecto a sus avances y obstáculos en el desarrollo de los planes de acción. Los datos cualitativos indican que los sujetos identifican este feedback como un importante motor de activación del compromiso y motivador de la acción. Sin embargo, en nuestro estudio, sólo se requirió información sobre el desarrollo de los planes de acción a la finalización de los mismos.

Aumann (2013) así como Wick y otros (2010) introducen el plan de acción basado en la tecnología y apuntan a una implementación más simple y más fácil que los planes de acción basados en papel. En este sentido es posible que la introducción de sistemas informáticos para el seguimiento de los planes de acción hubiera podido suponer un incremento de los resultados obtenidos en nuestra investigación al permitir una mayor interacción, un incremento de la frecuencia de feedback y la posibilidad de apoyar la transferencia de aquellos alumnos con dificultades mediante la intervención en los mismos de los formadores y los jefes.

De los resultados obtenidos podemos deducir que los planes de acción no sólo han sido una actuación clave para impulsar la transferencia sino que han servido también para hacerla visible, para demostrar la eficacia de la formación. De este modo coincidimos con Aumann (2013) ya que en nuestro estudio, el propio proceso de reportar acerca del desarrollo de estos planes obligó a documentar las actuaciones llevadas a cabo convirtiéndose, de este modo, en un sistema de captura de evidencias acerca del valor de la formación tal como proponen Pfeffer y otros (2000).

Complementariamente a nuestra actuación, un sistema de planes de acción basados en sistemas tecnológicos de información habría permitido la validación de estas evidencias, declaradas por los sujetos, por parte de profesores o gestores convirtiéndolas en pruebas de impacto tal como proponen Brinkerhoff y Dressler (2003).

Un elemento importante, puesto de manifiesto en nuestra investigación en relación a los planes de acción, lo encontramos en el reconocimiento de que la responsabilidad de la transferencia reside en los propios sujetos. La percepción por parte de éstos de que sus superiores contribuyen a la misma por el simple hecho de no oponerse a ella, refuerza la idea de que el compromiso de llevar adelante los planes de acción y la responsabilidad de lograr transferir compete fundamentalmente a los propios alumnos. Se da la paradoja, entonces, que un mayor apoyo de los jefes tal vez supondría un mayor nivel de transferencia pero un menor apoyo de los superiores obliga a los alumnos a asumir más responsabilidad que provoca un mayor esfuerzo de los sujetos en el logro de los objetivos propuestos.

Por último, en relación a los planes de acción, los resultados de nuestra investigación han puesto de manifiesto la importancia de la rendición de cuentas como factor intrínseco al propio plan. Es decir, los planes de acción no sólo actúan como un elemento que desencadena el compromiso del alumno, lo motiva y le ayuda a articular sus esfuerzos, sino que los sujetos del grupo experimental asocian el plan de acción a la rendición de cuentas. Se convierte así en un instrumento que expone sus esfuerzos y sus logros ante un agente externo que requiere comprobar si los resultados comprometidos se alcanzan. La rendición de cuentas ha sido poco estudiada pero nuestro resultado es congruente con el estudio de Longenecker (2004) que descubrió que una de las claves para maximizar la transferencia era la necesidad de rendición de cuentas.

La rendición de cuentas actúa asimismo sobre uno de los factores que, en los resultados de nuestra investigación se han revelado como uno de los mayores obstáculos para la

transferencia: la falta de tiempo. Este resultado confirma los otros existentes en la literatura (T. Brown, 2005a; Decker & Nathan, 1985; Porras, 1982) que ponen de manifiesto que la falta de tiempo, la carga de trabajo o el estrés influyen negativamente en la aplicación de nuevas habilidades adquiridas en la formación.

Los resultados de la presente investigación han mostrado que el trabajo cotidiano y la falta de tiempo suponen un importante obstáculo para la transferencia, tanto entre quienes logran transferir como entre quienes no lo hacen. No obstante, entre estos últimos este obstáculo tiene una mayor presencia.

Validez de contenido y actividades prácticas.

Un segundo hallazgo de nuestra investigación ha sido la influencia sobre la transferencia de la validez de contenido y el carácter práctico de las actividades llevadas a cabo durante el desarrollo de las acciones formativas. Los resultados cualitativos de nuestro estudio establecieron que la carencia de validez de los contenidos puede suponer un importante obstáculo a la transferencia sobre todo en aquellas personas que no logran aplicar la formación. Esta falta de validez puede deberse a diversas causas como una mala selección de objetivos, una inadecuada metodología de trabajo, un error en las expectativas del alumnado o incluso un problema de ajuste al contexto concreto en que trabaja un alumno específico.

Pero con independencia del origen de la falta de validez de contenido, lo que nuestra investigación ha puesto de manifiesto es que dicha carencia representa un importante impedimento para la transferencia. Dado que los sujetos que sí consiguieron transferir asocian la validez de contenidos al aprendizaje efectivo, debemos concluir que este factor resulta determinante para el resultado final del proceso de transferencia. La relación entre validez de contenido y transferencia ha sido probada por diversos estudios empíricos (Axtell et al., 1997;

Lim & Morris, 2006; C. M. Rodríguez & Gregory, 2005) corroborando nuestra investigación dichos resultados.

De los resultados de la investigación se desprende que, junto a la validez de contenido, el aspecto práctico del aprendizaje ha resultado igualmente un factor de influencia de manera directa sobre el aprendizaje y de manera indirecta sobre la transferencia del mismo. El alumnado asocia las prácticas docentes más cercanas a su realidad laboral como un elemento que favorece el aprendizaje. Estos resultados confirman los obtenidos por otros autores (Lim y Johnson, 2002) que relacionaron la capacitación más cercana con las tareas del trabajo a una mayor probabilidad de transferencia. En nuestro caso, no obstante, se deduce del análisis cualitativo sobre todo que los sujetos han identificado como obstáculos las prácticas docentes poco contextualizadas. Así, los ejemplos utilizados por el profesorado o el planteamiento de casos prácticos, cuando no se sitúan en el contexto laboral del alumnado, representan una dificultad para el aprendizaje y su posterior utilización.

Otro aspecto en que el alumnado ha relacionado los aspectos prácticos con el aprendizaje y la transferencia ha sido el relativo a las sesiones de seguimiento en que los participantes han expuesto sus propios obstáculos, han consultado dudas sobre situaciones reales y han revelado posible vías de solución en sus contextos concretos. Estas sesiones han sido valoradas por el alumnado como muy positivas en la medida en que han conocido situaciones reales y respuestas reales.

Broad y Newstrom (1992) apuntaban la relevancia del papel del profesorado al proponer actividades a los alumnos, ya que cuanto más realistas fuesen dichas actividades, más probable es que se puedan aplicar los aprendizajes. Lo que nuestro estudio ha puesto de manifiesto es que, en el marco de la formación para trabajadores son estos quienes conocen y son capaces de proponer las situaciones más realistas y quienes mejor conocen su contexto laboral, las dificultades y los recursos que éste ofrece para transferir los aprendizajes.

Objetivos de la formación.

A pesar de que Locke y otros (1981) y Taylor y otros (2005) demuestran que los objetivos específicos pueden estimular un mayor rendimiento, esta investigación no ha sido concluyente en este aspecto, ya que del análisis cualitativo no se ha desprendido ninguna relación entre la definición de los objetivos y el incremento de la transferencia. Ello puede ser debido a que un mismo sujeto no conoce las dos formulaciones de los objetivos impidiendo que puedan valorar su influencia diferencial sobre la generación de expectativas. Es probable que si las entrevistas cualitativas se hubiesen llevado a cabo tanto en el grupo experimental como en el grupo control, se hubieran podido establecer diferencias en este aspecto. No obstante, lo que sí ha quedado de manifiesto a raíz de los resultados de esta investigación es que el desconocimiento de los objetivos es una de las causas que impiden la transferencia. Ello quiere decir que, en ciertos casos, las expectativas del alumnado que desconoce los objetivos no se han acomodado al verdadero propósito de la acción formativa, dando lugar a cierto desengaño acerca del resultado final.

Los resultados de la investigación han revelado que el desconocimiento de los objetivos está asociado a la falta de validez del contenido afectando a la percepción sobre la relevancia de la formación. Esta misma relación fue puesta de manifiesto por Baumgartel y otros (1984) o Axtell y otros {*Axtell:1997ws} que concluyeron que los alumnos que percibían la formación como relevante tenían mayor nivel de transferencia y que quienes confiaban más en la utilidad de la formación, o en el valor de los resultados, tenían más probabilidades de aplicar las habilidades que aprendieron en la formación. Los resultados de nuestra investigación han evidenciado esta misma relación pero en sentido contrario; es decir, que quienes poseen un mayor desconocimiento de los objetivos de la acción formativa o manifiestan una falta de validez de los contenidos tienen mayores dificultades para transferir lo aprendido a su práctica

laboral confirmando de esta manera otros resultados similares (Kirwan, 2009; Newstrom, 1986) en que se pone de manifiesto que cuando el alumnado no percibe la relevancia de la formación esto supone una de las principales barreras para la transferencia del aprendizaje.

En relación al asunto de los objetivos de la formación es pertinente introducir en este punto una reflexión acerca de la importancia de los mismos. Cuando se inicia nuestra investigación, las acciones formativas objeto de estudio habían sido ya programadas e incluidas en un plan más amplio de formación. En consecuencia han quedado fuera del estudio aspectos referidos a la alineación estratégica de las acciones formativas, el análisis de necesidades formativas o la definición de los objetivos de negocio ligados a los cursos en cuestión. Es abundante la literatura que avala la importancia de estos aspectos para lograr una formación eficaz y una mayor probabilidad de conseguir la transferencia (Danielson & Wiggenhorn, 2003; Stolovitch & Keeps, 2004; Swartz, 2002; Wick et al., 2010). Aunque, como hemos mencionado, no disponemos de resultados relativos a estos aspectos, sí conocemos que las acciones formativas estudiadas no contaban de modo explícito con una definición de estos elementos y los agentes intervinientes en dichas acciones desconocían los mismos. Ello tiene dos consecuencias inmediatas que sí han sido evidenciadas en nuestra investigación:

1. Como la organización no ha definido el propósito institucional de las acciones formativas, ni los resultados que espera de las mismas, los alumnos, para decidir si la formación les resultará útil, se basan exclusivamente en sus intereses profesionales y se ven obligados a interpretar la propuesta de objetivos de aprendizaje y contenidos en relación a su conocimiento de los mismos y de su propio contexto laboral. Ello lleva en ciertos casos a un desajuste de expectativas que da como resultado la falta de validez de contenidos o el reconocimiento del desconocimiento de los objetivos de la acción formativa.

2. La segunda consecuencia es la falta de conexión entre el propósito de la acción formativa y los objetivos de la unidad en que el alumno presta sus servicios. Ello deriva en una dificultad añadida para que los superiores de los alumnos encuentren una conexión clara entre lo que se aprende en la acción formativa y lo que puede resultar útil para el rendimiento de su unidad. Como consecuencia, la implicación de los jefes en el proceso formativo resulta más dificultosa.

De los resultados de la investigación, podemos concluir, por tanto, en relación a la alineación estratégica, el análisis de necesidades formativas y la definición de objetivos de negocio que si estos elementos no se encuentran explicitados y son conocidos por los distintos agentes que intervienen en la formación, ello supone un importante obstáculo para la validez del contenido y la implicación de los superiores jerárquicos del alumnado con las consecuencias que se derivan hacia la transferencia de la formación.

El rol de los jefes.

Una de las consideraciones necesarias para entender los factores que afectan a la transferencia es el rol que juegan los jefes de los alumnos en el proceso de aplicación de los aprendizajes al puesto de trabajo. Dicho papel ha sido objeto de estudio en esta investigación desde dos perspectivas diferentes:

- como referencia para corroborar las percepciones del alumnado, y
- como apoyo u obstáculo al propio proceso de transferencia.

En relación a la primera de las perspectivas, los datos cuantitativos han puesto de manifiesto que la percepción de los propios alumnos respecto al nivel de transferencia es corroborado por sus superiores. Este hecho no sólo afecta a un aspecto metodológico, en la medida en que

incrementa la fiabilidad de nuestro estudio, sino que representa una aportación fundamental en lo que se refiere a la percepción de la mejora que la formación introduce en el ámbito laboral del alumnado.

En la formación corporativa, el valor que adoptan muchas acciones viene dado por el reconocimiento que la propia organización, las personas que la componen, le atribuyen. En este sentido, que el incremento de la transferencia sea percibida, no sólo por los alumnos sino también por sus superiores, supone un elemento de reconocimiento a la formación que puede resultar determinante en aras a modificar la percepción de la misma en la organización. En esta misma línea, Brinkerhoff y Gill (1994) entendían imprescindible que la alta dirección, los formadores, los alumnos y los superiores inmediatos de los alumnos comprendan cómo el aprendizaje mejora el desempeño laboral. Desde nuestro punto de vista dicha comprensión incluye la convicción, no sólo la previsión, de que la formación hará realidad dicha mejora del desempeño y no hay mejor camino para convencer que ofrecer demostraciones. Los resultados de esta investigación han puesto de manifiesto que la evaluación por parte de los superiores ha supuesto una oportunidad para tomar conciencia de la evolución de los alumnos y el valor que ello ha supuesto.

En relación a la segunda perspectiva que hace referencia al grado en que los superiores inmediatos han contribuido al proceso de transferencia, los resultados de la investigación han evidenciado una intervención muy pasiva de los superiores, que frecuentemente se ha limitado a “dejar hacer” como su contribución más importante. Llama la atención de este resultado el hecho de que ni alumnos ni jefes conciben formas más activas de apoyar el aprendizaje y la transferencia. Ambos colectivos se muestran satisfechos con el nivel de apoyo ofrecido y recibido y entienden que la mera falta de obstáculos por parte de la jerarquía es una forma de apoyar la realización de la formación y su posterior transferencia.

Una posible explicación a este hecho podríamos encontrarla en propia inercia de una formación tradicional que concibe ésta como un asunto de interés exclusivo del alumno. Se trata de una iniciativa personal que sólo ofrece beneficios individuales. Desde el punto de vista de la organización, de la unidad de pertenencia del alumno, la formación supone un trastorno del acontecer habitual de su funcionamiento. En este sentido, la simple tolerancia de la participación en las acciones formativas supone ya un modo de apoyo.

Otra explicación a esta falta de implicación de los superiores inmediatos en los procesos formativos puede estar ligada al desconocimiento por parte de éstos del propósito de la acción formativa y su alineación con los objetivos corporativos. Bersin (2008) comprobó que los jefes son más proclives a apoyar los procesos formativos cuando perciben una fuerte alineación entre las necesidades de la empresa y el plan de formación y como se explicó anteriormente esto no ocurrió en nuestro caso. Anteriormente, también Brinkerhoff y Gill (1994) pusieron de manifiesto la importancia para la transferencia de que los superiores inmediatos de los alumnos comprendiesen por qué se imparte una acción formativa y cómo beneficiará el aprendizaje a la organización. Esta implicación no se limita a apoyar el propio proceso de aprendizaje y transferencia sino que alcanza a la necesidad de facilitar a los trabajadores reconocimiento por ello (Kontoghiorghes, 2001; C. M. Rodríguez & Gregory, 2005; Tracey, Hinkin, Tannenbaum, & Mathieu, 2001).

Esta reflexión nos lleva a concluir que es posible que una mayor implicación de los jefes de los alumnos hubiera aumentado las posibilidades de una mayor transferencia, entendiendo que para ello es preciso un mejor conocimiento y una mayor implicación en el propio proceso de concepción de la acción formativa. Para ello se hace imprescindible facilitar la participación de los superiores en las etapas anteriores a la propia impartición implicándolos en el análisis de necesidades formativas y la concreción de los objetivos de negocio a los que la formación ha de contribuir.

Los resultados de nuestro estudio han mostrado que la implicación de los jefes ha supuesto un factor relevante a pesar que los niveles de implicación hayan sido muy bajos. Este rol pasivo de los jefes puede también , en cierta medida, condicionar la existencia de oportunidades de llevar a la práctica lo aprendido por parte de los alumnos.

La importancia de la existencia de oportunidades para aplicar las capacidades adquiridas en la formación fue puesta de manifiesto por Elangovan y Karakowsky (1999) quienes afirmaron que la transferencia sólo es posible si el trabajo presenta oportunidades para la aplicación del aprendizaje. Este mismo extremo ha sido confirmado en el análisis cualitativo de nuestra investigación al resultar el factor “oportunidad” de aplicación de los aprendizajes como determinante para la transferencia.

En consecuencia, dada la relevancia del rol de los jefes tanto en el apoyo a la transferencia, en el reconocimiento de la misma y en la facilitación de oportunidades de aplicación, consideramos necesario abrir nuevas líneas de investigación centradas en el estudio acerca de cómo incrementar la implicación de los superiores inmediatos de los alumnos, y la alta dirección, en los procesos formativos y qué influencia puede tener sobre una formación más efectiva.

Gestor de transferencia

En el transcurso de la investigación, como resultado no buscado, emergió la importancia del rol desempeñado por el gestor (en nuestro caso el Instituto Andaluz de Administración Pública) como responsable de la puesta en marcha de la acción formativa y de reclamar los resultados relativos a la misma.

La importancia de esta figura reside en su capacidad de personalizar una intencionalidad institucional a todo el proceso de formación y transferencia. Así, los resultados de la investigación han puesto de manifiesto su relación con aspectos como el plan de acción y su seguimiento, la rendición de cuentas, el proceso de selección y la transferencia. Este conjunto de relaciones convierten al Gestor en uno de los elementos que mantiene un mayor número de relaciones de contribución a la Transferencia.

En el caso de nuestra investigación el gestor de transferencia ha estado encarnado por el Instituto Andaluz de Administración Pública, pero ese mismo rol fue definido por Broad y Newstrom (1992) quienes lo atribuyeron al formador como responsable de aunar las voluntades de la alta dirección, los jefes y los participantes, gestionar los distintos recursos para la transferencia y actuar en la organización como defensor de la transferencia. También Shad (2008) llegó a la conclusión de que el apoyo de la gestión resulta fundamental en la transferencia de la formación.

En el contexto de nuestra investigación no consideramos posible que el formador tenga los recursos necesarios para actuar como gestor de la transferencia con todas las atribuciones necesarias. En cualquier caso, lo que los resultados de nuestra investigación han puesto de manifiesto corroborando las tesis de Broad y Newstrom (1992) es la importancia del rol en sí, más allá de quien sea la figura que lo encarne.

La actuación del gestor de transferencia no se puede limitar a organizar la fase de impartición sino que ha de hacer visible su rol como representante institucional y ha de ir más allá de la mera gestión mecánica de la formación orientando las intervenciones hacia la mejora de la organización y actuando como figura ante la que las distintas instancias rindan cuentas de la formación realizada. La orientación al profesorado hacia los resultados esperados o animar a la participación de los superiores jerárquicos resultan funciones clave para impulsar los procesos de transferencia de la formación.

Desde nuestro punto de vista, en el contexto de las administraciones públicas, el rol de gestor de transferencia puede ser asumido por los gestores de formación o compartido entre estos y los formadores. En cualquier caso es imprescindible introducir programas de capacitación dirigidos a estos perfiles con el fin de que puedan asumir estas nuevas funciones. Su impulso y contribución resultan tan determinantes que prescindir de su intervención equivale a renunciar a la intención de promover la transferencia de la formación.

Propuesta de formación orientada a la transferencia.

Para finalizar este apartado de discusión de resultados nos parece interesante hacerlo con una propuesta que aglutina y estructura las diferentes conclusiones que se han desarrollado a lo largo del presente trabajo. Se trata de una síntesis que recoge en un esquema gráfico los elementos más importantes que deben formar parte de un modelo de formación orientada a la eficacia, que resulte viable en las actuales administraciones públicas y que optimice significativamente la contribución de la formación a la mejora de las mismas.

Hemos de aclarar que esta propuesta no resulta aplicable a todo tipo de formación quedando fuera de su alcance aquellas acciones formativas que no persiguen un cambio en la práctica y el rendimiento laboral y que se limitan exclusivamente a informar, a transmitir conocimientos o al aprendizaje de habilidades para uso personal.

Por otra parte la transferibilidad de la formación se puede dar en un mayor o menor grado. No toda la formación es igualmente transferible. No es lo mismo un programa de entrenamiento de adquisición de habilidades para utilizar de manera inmediata y durante toda la jornada laboral que una formación de tipo más conceptual o cuyo dominio sólo será empleado posteriormente en momentos puntuales. Una formación más genérica no está destinada a ser utilizada al 100% sino parcialmente en función de las necesidades contextuales de cada uno de los alumnos.

Asimismo esta propuesta requiere, para hacer posible su adopción institucional, la voluntad política necesaria para impulsar un cambio que afecta a una importante inercia en que se ven sumidos no sólo la dirección de la organización, sino también los representantes sindicales y los hábitos de la mayoría de los trabajadores adoptados a lo largo de décadas. El segundo elemento imprescindible para la implantación de nuestra propuesta es un cambio cultural en la organización que lleve a una valoración de la formación como instrumento de mejora alineado con los objetivos generales. Y, por último, es imprescindible la inversión de recursos específicos en aspectos, instrumentos y profesionales que hasta ahora han sido obviados en los procesos formativos.

Si se desea que la formación tenga consecuencias sobre la práctica laboral resulta necesario que los procesos formativos trasciendan el momento y el contexto formal de la formación llegando al entorno laboral a través de la implicación de los jefes en el análisis de necesidades, la selección de los alumnos, la concreción del contenido formativo, el apoyo a la transferencia, la evaluación de la misma y la evaluación del impacto.

Hemos identificado seis fases en el esquema que se presenta a continuación y que recogen la identificación de la necesidad formativa, la definición de los objetivos de negocio, el diseño de la respuesta formativa, el desarrollo de la acción formativa propiamente dicha, el proceso de transferencia y la evaluación de los resultados.

Estas seis fases se han dividido en tres ámbitos distintos: el ámbito laboral que responde a la parcela del trabajo cotidiano; el ámbito formativo que hace referencia a las aulas, reales o virtuales, y las relaciones formativas tradicionales; y, por último, un ámbito mixto a caballo entre los dos anteriores que sirve de tránsito entre ellos.

Para cada fase se han recogido los principales aspectos e instrumentos que deben contemplarse en la misma así como los agentes que deben intervenir para llevarla a buen término.

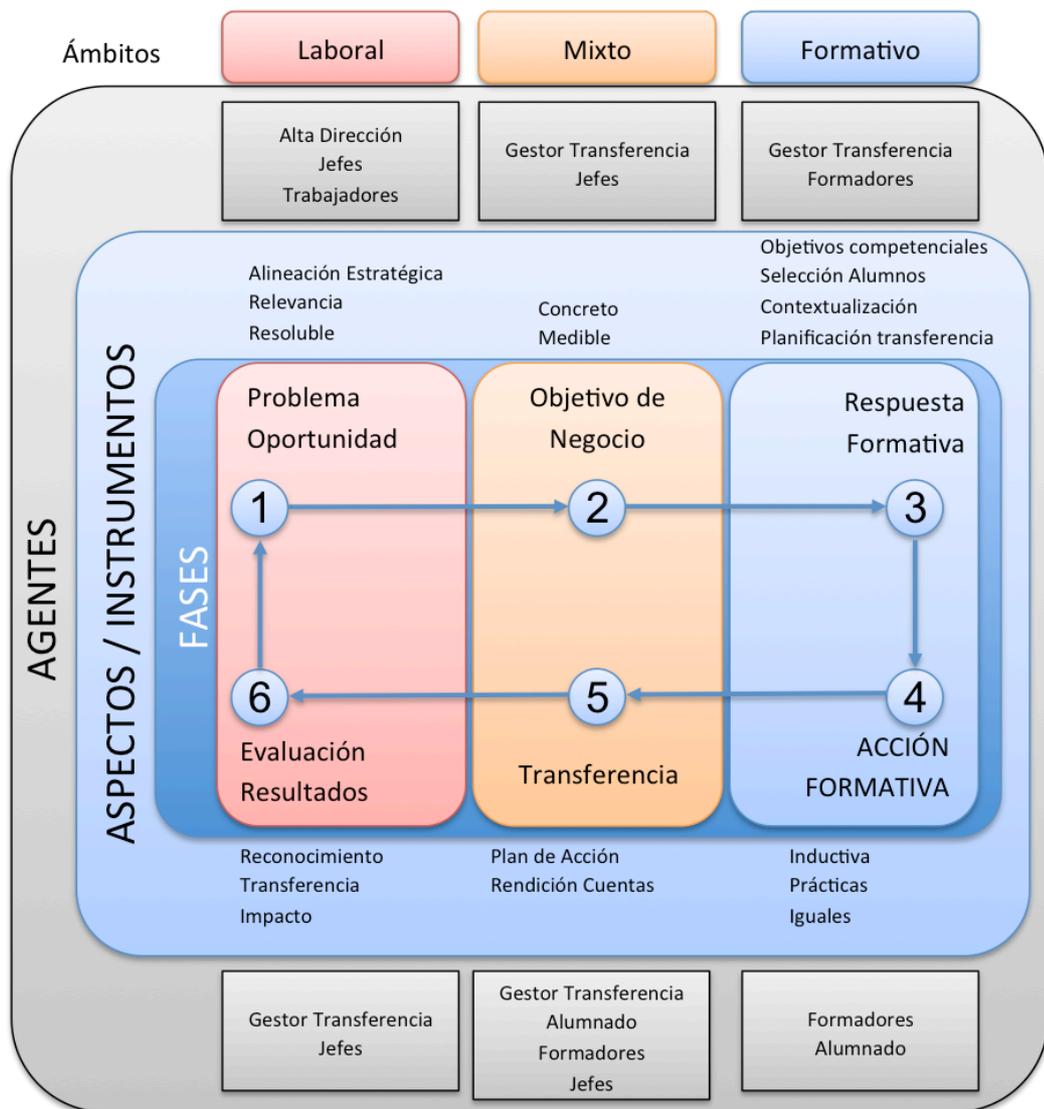


Ilustración 5.1 Modelo de Formación orientada a la Transferencia.

La **primera** fase que hemos denominado problema u oportunidad hace referencia a la identificación de las necesidades formativas. Se enmarca en el ámbito laboral y se entiende como el proceso a través del cual la organización identifica un problema o una oportunidad en los que la formación puede contribuir a su solución o aprovechamiento. No todos los problemas son solucionables a través de la formación. Por ello las necesidades formativas deben tener tres características para que puedan abordarse: debe ser una necesidad alineada estratégicamente

con la organización y sus objetivos, debe ser relevante para que valga la pena el esfuerzo de una actuación formativa y ha de ser un problema o reto resoluble mediante la formación.

Las necesidades formativas deben operativizarse de tal modo que posteriormente permitan comprobar si se han satisfecho total o parcialmente y resulta clave la participación de la alta dirección o nivel gerencial, los mandos intermedios y los trabajadores.

La **segunda** fase de nuestra propuesta es la definición de los objetivos de negocio ya que deben obtenerse a partir de la necesidad identificada y constituyen el punto de partida para definir los objetivos de aprendizaje. Los objetivos de negocio deben ser suficientemente concretos como para pedir su medición. En su definición deben participar tanto los responsables del negocio como el gestor de transferencia que debe actuar como enlace con la siguiente fase. Esta fase se ha situado en lo que denominamos ámbito mixto porque no sucede específicamente en la cotidianeidad del ámbito laboral y porque aún no forma parte del ámbito formativo sino que actúa como espacio fronterizo entre el problema de la organización y la formación que debe proporcionar una respuesta.

La **tercera** fase, que hemos denominado respuesta formativa en lugar de diseño de la acción formativa a fin de vincularla conceptualmente al problema que dio origen a la formación, consiste en definir una acción formativa que contribuya a resolver el problema o la situación que dio origen a la formación. En esta fase deben definirse los objetivos de aprendizaje en términos de competencias, se deben establecer los criterios para la selección del alumnado así como la contextualización de los contenidos de la formación en base a las situaciones concretas de las que parten los alumnos. Finalmente resulta fundamental planificar la transferencia activando los apoyos que intervendrán en el proceso de transferencia y previendo los obstáculos a la misma.

Esta tercera fase se ha situado en el ámbito formativo ya que obedece fundamentalmente a criterios que favorezcan aprendizaje y los agentes intervinientes son los formadores o expertos en la materia propia de la acción formativa y el gestor de transferencia que debe garantizar tanto la coherencia con los objetivos de negocio como la adecuación de la planificación de la transferencia.

La **cuarta** fase está constituida por la propia acción formativa. Es cierto que se trata de una fase que cada vez se desdibuja más en el sentido de que se incorporan nuevas prácticas que diluyen los formatos tradicionales vinculados al aula. Así la aparición de las comunidades de práctica, la formación espaciada o el aprendizaje situado desdibujan el concepto tradicional de formación. No obstante, con esta cuarta fase nos estamos refiriendo al momento en que el alumnado inicia su proceso de aprendizaje y es asistido por el profesorado o por determinados materiales enfocados al aprendizaje. Se ha situado esta fase en el ámbito formativo, obviamente, y consideramos que tiene un valor necesario de protección sobre el ámbito laboral. Aislar al alumnado de las presiones laborales cotidianas, crear un espacio protegido de las interrupciones continuas y habilitar un tiempo específico de aprendizaje resulta ventajoso para disparar todo el proceso de formación y transferencia posterior.

Los aspectos a incluir en esta fase dependen en gran medida de otros factores como los objetivos de la acción formativa y las características del alumnado. Sin embargo, considerando la orientación a la transferencia de nuestra propuesta existen tres elementos que creemos necesarios: utilizar metodologías inductivas que pongan en valor la propia experiencia y contextos de los participantes, el uso de actividades orientadas a la práctica que acerque el aprendizaje realizado a las condiciones reales de aplicación y aprovechar a los compañeros como fuente de experiencia y situaciones reales. En un tiempo en que las personas tenemos un acceso casi ilimitado a la información, esta fase no puede seguir centrándose en la transmisión de conocimientos sino que ha de ofrecer un valor distintivo a los alumnos facilitándoles

experiencia procedente de prácticas u otras personas que les introduzcan en el nuevo campo de aprendizaje al que aspiran.

La **quinta** fase hace referencia al proceso de transferencia de lo aprendido al puesto de trabajo. Se inicia a la finalización de la acción formativa con la definición de objetivos de aplicación por parte del alumnado que configura su plan de acción estableciendo tiempos y evidencias de logro, previendo medios e implicando a personas de su entorno laboral. Se trata de una metodología basada en la autogestión en la que la responsabilidad recae fundamentalmente en el alumnado. No obstante, hacer viable este tipo de metodología para instituciones que manejan un volumen importante de acciones formativas exige disponer de medios tecnológicos que faciliten el seguimiento y apoyo de dichos planes, así como la habilitación de la figura del gestor de transferencia que junto a los formadores y los jefes deben asesorar y apoyar al alumnado en su esfuerzo por trasladar lo aprendido al entorno laboral.

Un elemento clave en el desarrollo de la fase de transferencia lo constituye la rendición de cuentas que ha de ser requerida fundamentalmente por el gestor de transferencia que representarán en el proceso a la institución y hará valer los compromisos adquiridos por el alumnado tanto en su incorporación a la actividad formativa como en relación a los objetivos de aplicación autopropuestos.

Esta fase se ha situado en el ámbito mixto ya que representa mejor que ninguna otra el tránsito de la formación a la realidad laboral.

La **sexta**, y última fase hace referencia a la evaluación de los resultados entendiendo por estos, tanto la comprobación acerca de si los aprendizajes han sido aplicados efectivamente en el puesto de trabajo, como la medida en que se han contribuido a solucionar o reducir el problema que dio origen a la necesidad formativa aunque estas dos evaluaciones se produzcan en momentos distintos.

No podemos dar por finalizada la acción formativa sin esta fase de evaluación que debe conllevar el reconocimiento a los alumnos por parte de la organización. Hemos situado esta fase en el ámbito laboral porque debe centrarse en las mejoras producidas precisamente en este ámbito. Los resultados de esta evaluación no deben tener por objeto tanto el mérito de proceso formativo cuanto el cambio producido en el entorno laboral y en qué medida dicho cambio viene a resolver la situación que dio origen a la necesidad formativa.

En esta fase debe intervenir el gestor de transferencia que aportará las evidencias acumuladas en el proceso de transferencia como prueba de los cambios introducidos. Es imprescindible, asimismo, la participación en esta fase de los jefes que han de valorar e interpretar si esas evidencias suponen una mejora real en el rendimiento y si viene a resolver el problema original.

Reflexión final.

España lleva 7 años de crisis económica, la peor desde 1890 si exceptuamos el periodo de la guerra civil. Las consecuencias sobre las estructuras laboral, demográfica y social son profundas y de resultado incierto. También las administraciones públicas están viendo comprometidos sus servicios y organización. La contención del gasto, la transparencia y la eficacia de la acción pública se convierten en las nuevas reglas de actuación.

En este contexto, la formación continua se encuentra en pleno proceso de revisión debido a un nuevo contexto en las relaciones laborales, en las herramientas de cualificaciones y certificaciones profesionales, en la formación programada por las empresas, en los nuevos criterios del Ministerio de Empleo y Seguridad Social y en las sucesivas reformas que darán una vuelta a las reglas de juego de la Formación Profesional para el Empleo.

Y en esta situación las constataciones de irregularidades en la gestión de los fondos vinculados a la formación puestos de manifiesto en diversos informes del Tribunal de Cuentas o las sospechas acerca del uso indebido de estos fondos que llenan las páginas de los periódicos contribuyen de manera notable, de manera justificada, al deterioro de la credibilidad de estas políticas públicas.

Sin pretender atenuar lo más mínimo las responsabilidades a que haya lugar por el uso fraudulento o irregular de los fondos de formación, esta situación sí nos genera una reflexión acerca del fin de dichos fondos. ¿Han servido para los fines propuestos? ¿Además de su ejecución y justificación, hemos evaluado sus resultados?

Lamentablemente, tras 20 años de formación continua, pocas han sido las iniciativas en esta dirección. Un reciente informe de la consultora Adecco Training (Herencias, 2014) expone que las empresas consultadas reconocen que los métodos y herramientas utilizados para la medición resultan deficitarios y que el método habitual para medir el éxito de un programa se basa en la opinión de los participantes.

Los propios informes de la Fundación Tripartita (2012; 2013a), en el ámbito privado, y del Instituto Nacional de Administración Pública (2010; 2011; 2012), en el ámbito público, ponen de manifiesto que lo que se evalúa es básicamente la ejecución y la satisfacción de los participantes.

La consecuencia de esta limitación es que se genera un modelo de formación preocupado fundamentalmente por el número de acciones formativas desarrolladas, el número de participantes o los indicadores de satisfacción. Si alguno de estos parámetros, como es el caso de la justificación de fondos, se ve comprometido ello, a su vez, afecta a la existencia misma de la formación.

Otro modelo de formación es imposible si se asume la formación como un bien indiscutido y en consecuencia se garantiza la financiación de la misma sin la obligación de justificar la necesidad ni concretar ni probar su utilidad.

Desde nuestro punto de vista la transformación más importante y eficaz del modelo de formación debe venir de la mano de la superación de la evaluación como mera comprobación de la ejecución pasando a una evaluación de la transferencia y del impacto. La formación corporativa sólo adquiere valor si se aplica en el puesto de trabajo. Una formación valiosa no puede quedar confinada al aula y necesita impactar sobre la realidad de los propios puestos de trabajo.

La evaluación exige, a su vez, la justificación de la necesidad formativa, su concreción y objetivación. Es posible que hoy no dispongamos aún de los instrumentos, los procesos y los perfiles profesionales que nos permitan implantar de manera generalizada la evaluación de la transferencia, sin embargo la investigación llevada a cabo en los últimos 20 años, el desarrollo de experiencias pioneras y el uso de las nuevas tecnologías nos han provisto del bagaje necesario para iniciar este camino.

La evaluación de la transferencia y el impacto tendrá como consecuencia una mayor atención a los procesos, como el descrito en esta investigación, orientados a promover resultados en los puestos de trabajo y no sólo en las aulas. Ello requerirá potenciar la inversión en las fases anterior y posterior a la formación tradicional y en personal cualificado que garantice la calidad del proceso y no sólo en gestores y profesores.

En el contexto de crisis actual, se requiere un cambio profundo en el modelo de formación corporativa de las administraciones públicas para conseguir que sea más eficaz, vinculada a la rendición de cuentas, la transparencia y la evaluación de las políticas públicas.

5.2 Conclusiones de la investigación.

La presente tesis tuvo como objetivo comprobar que la intervención, desde el ámbito de la gestión de la formación sobre ciertas acciones formativas, es capaz de incrementar la transferencia del aprendizaje y explicar qué factores, y cómo, influyen en dicha transferencia.

Para dar respuesta a este objetivo, se han planteado una serie de interrogantes a los que, en este capítulo de conclusiones, intentaremos dar respuesta. Por ello presentaremos a continuación las conclusiones más relevantes obtenidas de la investigación estructurándolas como respuestas a cada uno de los ocho interrogantes planteados al inicio de esta publicación.

¿Qué elementos de la formación tienen influencia en la transferencia del aprendizaje al puesto de trabajo?, y ¿sobre cuáles de ellos podemos intervenir desde el ámbito de la gestión de la formación?

Partiendo de las distintas variables relacionadas con la transferencia y los factores de intervención identificados en la literatura científica, contrastando dichos elementos con los que personas expertas han estimado más influyentes y viables en el contexto de la investigación, se han identificado 6 factores sobre los que la gestión de la formación puede intervenir para incrementar la transferencia:

- a. Objetivos de aprendizaje. A través de su formalización en términos competenciales y su asociación a utilidades prácticas sirven para orientar a las personas candidatas respecto al beneficio que obtendrán del proceso formativo, asimismo proporcionan al profesorado una referencia clara y concreta respecto a las capacidades que se espera que adquieran los alumnos. Por último, proporcionan un criterio de evaluación coherente con el propósito de la transferencia.

- b. Selección de los participantes. A través de la misma se puede incrementar el nivel de compromiso con el proceso de aprendizaje y transferencia tanto de los alumnos como de sus jefes y mejorar la homogeneidad del grupo.
- c. Implicación de los jefes de los alumnos. Mediante reuniones u otro tipo de interacción con el profesorado, se puede hacer partícipe a los superiores jerárquicos del alumnado del proceso formativo vinculando éste a las necesidades de su entorno laboral, incrementando su compromiso y apoyando la labor docente.
- d. Práctica docente del profesorado. Mediante orientaciones específicas se puede influir para que el profesorado incluya estrategias centradas en la práctica bien mediante el uso de casos u otras actividades que permitan ensayar las capacidades aprendidas.
- e. Confrontación entre los aprendizajes y la práctica laboral. Introduciendo prácticas de formación espaciada o sesiones de seguimiento posteriores a la formación se contribuye a que los alumnos contrasten con sus compañeros y el profesorado los obstáculos y las soluciones que van descubriendo para aplicar lo aprendido.
- f. Inducir la transferencia tras la formación. Provocando que los alumnos expliciten objetivos para aplicar lo aprendido a su puesto de trabajo, articulando dichos objetivos mediante un plan de acción con compromisos de fechas y exigiendo que hagan explícitos sus logros, se estimula al alumnado a destinar mayores esfuerzos en el proceso de la transferencia.

¿La formación es capaz de modificar el nivel de competencias inicial de los alumnos?, y en caso afirmativo ¿qué relación mantienen los distintos recursos didácticos con el aprendizaje producido?

Con independencia de la intervención realizada, el 45,9% de los participantes han incrementado el nivel de competencias inicial. Mediante la prueba de rangos de Wilcoxon confirmamos que tanto para el grupo experimental como para el grupo control existe una diferencia estadísticamente significativa entre el nivel inicial de competencias y el nivel final del mismo. Se afirma, por tanto, que se ha hallado evidencia empírica que demuestra que la formación, independientemente de la intervención llevada a cabo, es capaz de incrementar el nivel de competencias inicial de los alumnos.

En cuanto a la relación que mantienen los distintos recursos didácticos, introducidos mediante la intervención, con el aprendizaje, destacamos las siguientes conclusiones:

- a. *Práctica.* Se ha constatado que las estrategias didácticas que incluyen actividades prácticas son las que los alumnos asocian más estrechamente con el aprendizaje. Cuanto más cercana resulta la práctica a la realidad laboral del alumnado mayor es el aprendizaje reconocido por los participantes. Este tipo de actividades se contraponen a las asociadas a aspectos teóricos como por ejemplo las exposiciones magistrales. Las actividades prácticas son también asociadas a la propia transferencia del aprendizaje.
- b. *Ejemplos.* El uso de ejemplos, como recursos didáctico, se asocia, por parte de los alumnos, al aprendizaje. Pero no siempre lo hace como un facilitador del mismo sino que cuando estos ejemplos no se sitúan en el contexto laboral de los participantes, estos lo perciben como un obstáculo al aprendizaje.
- c. *Alumnado.* Por la importancia que las actividades prácticas y los ejemplos adecuadamente contextualizados poseen para el aprendizaje, el propio alumnado se convierte en un valioso recurso ya que sus propias experiencias, situaciones, opiniones

y soluciones tienen un importantísimo valor. El alumnado no sólo es una fuente de aprendizaje sino que también es un valioso recurso para la transferencia.

- d. *Sesión de Seguimiento.* Este elemento contribuye fuertemente al aprendizaje porque durante estas sesiones los alumnos, que han tenido tiempo de contrastar lo aprendido con su entorno laboral, pueden plantear los obstáculos encontrados y recibir feedback tanto del docente como de sus compañeros.
- e. *Validez de Contenido.* La validez del contenido depende de múltiples factores pero cuando el alumnado no otorga valor a dichos contenidos del curso por no considerarlos ajustados a sus necesidades o a su contexto profesional, este elemento impide la transferencia. Sin embargo cuando los alumnos encuentran en los contenidos de la acción formativa aspectos útiles para su aplicación, estos resultan determinante para el aprendizaje.

¿El incremento de competencias percibido por los alumnos es respaldado por sus superiores?

¿En qué elementos se muestran las coincidencias y en cuáles aparecen discrepancias?

Al haberse medido el cambio del nivel de las competencias a través de una autoevaluación de los alumnos, es posible que la percepción esté deformada. Por ello resulta relevante conocer si los superiores coinciden o no con dicha evaluación por dos razones concretas. De una parte porque de confirmar los superiores la percepción de los alumnos, esta autoevaluación tiene mayor credibilidad. De otra parte porque una transferencia de formación que no perciben las personas del entorno laboral del alumno resulta muy poco relevante.

El 54,2% de los participantes incrementan el nivel de competencias inicial según la opinión de sus jefes. Mediante la prueba de rangos de Wilcoxon confirmamos que existe una diferencia estadísticamente significativa entre el nivel inicial de competencias y el nivel final percibido

por los superiores de los alumnos. Se afirma, por tanto, que se ha hallado evidencia empírica que demuestra que la formación es capaz de incrementar el nivel de competencias inicial de los alumnos según la opinión de sus superiores.

Además se ha probado que existe una relación de dependencia entre la evolución de las competencias percibida por los alumnos y la evolución percibida por sus jefes. Ello quiere decir que es altamente probable que cuando un alumno o su jefe estima un incremento del nivel de competencias también lo haga el otro.

En cuanto a los elementos en que jefes y alumnos coinciden en considerar relevantes y manifiestan un mayor grado de acuerdo, se destaca el compromiso con el proceso formativo como un factor fundamental para la consecución de los objetivos fijados. Otro de los aspectos más destacados es la intervención de los superiores caracterizada por su pasividad. Se trata de una visión compartida por alumnos y jefes acerca de las contribuciones a la formación por parte de los superiores que pone de manifiesto las importantes limitaciones que, desde un punto de vista conceptual, posee la organización para aprovechar el apoyo que la formación podría obtener desde los niveles jerárquicos superiores. Por último, existe también coincidencia en el papel jugado por el proceso de solicitud de la acción formativa, donde éste se percibe como un elemento que obliga a plantearse el sentido de involucrarse en el proceso de formación y sus consecuencias.

Por otra parte, alumnos y superiores tienen visiones distintas cuando hablan de la transferencia. En el caso del alumnado la conciben como un problema propio que deben resolver y donde la mayor aportación que pueden esperar de sus superiores es que no se opongan al proceso. En este sentido, que la transferencia sea una preocupación exclusiva de los alumnos, resulta coherente con la actitud identificada hasta ahora entre los jefes de estos. Como coherente es también que sean los alumnos los únicos que aluden a motivaciones para realizar la formación

mientras sus superiores eluden estas referencias, quizás porque dan por hecho que la motivación corresponde exclusivamente al alumno.

Finalmente, las alusiones al valor de la formación, en el caso de los alumnos, se identifica con la promoción, en tanto que los superiores, donde hay más referencias a este concepto, se ponen de manifiesto dos perspectivas. Una, negativa, con dos versiones contrapuestas: la formación no vale para nada o la formación siempre es buena. Otra, positiva, otorgando a la formación un papel dinamizador y transformador.

¿Existe relación entre el incremento de competencias y la transferencia? ¿Quiénes más mejoran su nivel de competencia son también quiénes más transfieren?

Se ha encontrado evidencia estadística que relaciona el incremento del nivel de competencias con el número de acciones, vinculadas al aprendizaje, que los alumnos han realizado en su entorno laboral. Dicho en otras palabras, las personas que han experimentado un mayor incremento en el nivel competencial también son las que han conseguido llevar a la práctica un mayor número de acciones en su puesto de trabajo.

Se ha confirmado también que los alumnos asocian los conceptos de aprendizaje y transferencia de tal modo que se desprende del análisis de su discurso la existencia de un vínculo entre ambos conceptos que nos permite afirmar que los sujetos entienden que cuando hay aprendizaje es más probable que haya transferencia y, en sentido contrario, la carencia de transferencia se atribuye frecuentemente a la falta de aprendizaje.

¿La intervención llevada a cabo en la formación ha influido sobre el incremento de la transferencia? ¿Transfieren más quienes han sido objeto de la intervención que aquellos que no lo han sido?

La intervención llevada a cabo ha tenido como consecuencia un incremento de la transferencia. Esto ha sido comprobado por el incremento del nivel competencial del alumnado ya que el 64,5% lo ha incrementado, y corroborado por sus jefes y por el número de acciones desarrolladas en sus entornos laborales.

En ambos casos, grupo experimental y grupo control, se ha probado que la formación provoca un incremento del nivel de las competencias y dado que estas implican un incremento de la transferencia, podemos afirmar que los dos grupos, a causa de la formación, ha logrado un cierto grado de transferencia.

El punto central de nuestra investigación, no obstante, es confirmar si la intervención introducida por el investigador ha tenido como consecuencia que el grupo sobre el que se ha actuado haya incrementado su transferencia más que el grupo sobre el que no se ha llevado a cabo ninguna intervención.

Los resultados obtenidos han demostrado que el 71% de los sujetos del grupo control mantiene su nivel competencial tras cuatro meses desde la finalización del curso y solo un 27,4% incrementa dicho nivel. En cambio, en el grupo experimental, mantienen su nivel competencial el 32,3% y lo incrementa el 64,5%. Es decir, el grupo experimental ha conseguido mayores tasas de transferencia que el grupo control.

¿Hasta qué punto ha influido cada uno de los elementos de intervención en el proceso de transferencia?

Los elementos que han constituido la intervención han tenido, como hemos visto, un efecto diferencial y positivo respecto a la transferencia. Sin embargo la contribución de cada uno de ellos ha sido diferente y en relación a este aspecto destacamos las siguientes conclusiones:

- a. El Plan de Acción ha supuesto una contribución directa a la Transferencia. Esta contribución se basa en su capacidad de estructurar los esfuerzos que los sujetos dirigen a aplicar lo aprendido y su efecto motivador. Asimismo este instrumento conlleva que los sujetos rindan cuentas acerca de su progreso y logros, hecho que contribuye a la ejecución del plan de acción y como consecuencia a la transferencia. Por último, aporta una fórmula de intervención directa del gestor de formación que, a falta de otras figuras, representa la voluntad institucional de aprovechamiento del proceso formativo y el garante del reclamo de los compromisos adquiridos.
- b. Las Orientaciones al profesorado tienen una influencia indirecta sobre la transferencia a través del propio aprendizaje. Si a través de estas orientaciones se consigue inducir en la actividad docente un incremento de las actividades prácticas adecuadamente contextualizadas, los alumnos, habituados a métodos didácticos tradicionales, perciben que obtienen un aprendizaje que les permite ir más allá del mero conocimiento teórico para introducirse en la complejidad de la aplicación útil. Resulta esencial que las actividades propuestas se correspondan con el entorno donde, posteriormente, debe aplicarse el aprendizaje.
- c. La sesión de seguimiento ha supuesto, igual que las orientaciones al profesorado una contribución directa al aprendizaje y, de manera indirecta, a la transferencia. Estas sesiones han supuesto una oportunidad para abordar aprendizajes más vinculados a los intereses de los alumnos que a un programa formal de contenidos. En este tipo de

encuentros el alumnado aprecia las aportaciones prácticas del resto de compañeros y la resolución de problemáticas reales concretas. Los compañeros, en estas sesiones, cobran un especial protagonismo superando, como recurso, incluso al profesorado.

- d. La redefinición de los objetivos no se ha podido probar que contribuya directa o indirectamente a la transferencia. En cambio sí se ha establecido que el desconocimiento de los mismos supone un importante obstáculo para la transferencia y resulta frecuentemente vinculado con la falta de validez de los contenidos.
- e. Por último, ni la reunión de los superiores ni la selección de alumnos, se ha podido probar que hayan ejercido una influencia directa ni indirecta sobre la transferencia, lo cual no descarta que exista dicha relación.

¿Perciben de la misma manera quienes transfieren y quienes no lo hacen los distintos factores que influyen sobre la transferencia? En caso negativo, ¿cuáles son las principales diferencias?

Existen diferencias significativas entre los discursos de quienes transfieren y quienes no lo hacen. Estas diferencias residen fundamentalmente en lo que cada uno de estos grupos considera que le ayuda o supone un obstáculo para el proceso de transferencia. Las conclusiones respecto a estas diferencias son las siguientes:

- a. Las personas que transfieren encuentran elementos de apoyo a dicha transferencia fundamentalmente después de la acción formativa. Los dos elementos que más contribuyen en este caso a la transferencia son el plan de acción y la rendición de cuentas.
- b. Las personas que no transfieren, o lo hacen escasamente, vinculan los apoyos en la fase anterior a la formación. Es el caso, por ejemplo, del proceso de solicitud de la acción formativa. También relacionan como apoyos aspectos que contribuyen a la

transferencia indirectamente a través del aprendizaje y que tienen lugar durante el desarrollo de la acción formativa. Están en este caso, por ejemplo el uso de actividades prácticas en la formación o la sesión de seguimiento como parte del proceso de aprendizaje.

- c. En cuanto a los obstáculos, en el caso de quienes logran transferir, el más significativo es la dependencia de la transferencia de la colaboración de terceras personas, lo que indica que el proceso de transferencia se haya en un estado avanzado.
- d. Las dificultades para los alumnos que no transfieren son más numerosas e implican una incapacidad de iniciar siquiera el proceso. Entre estos elementos podemos destacar la validez de contenidos, los objetivos o el escaso tiempo disponible a causa de las obligaciones cotidianas.

¿Qué tipo de mejoras se pueden introducir en la gestión de la formación para incrementar la transferencia del aprendizaje?

Se ha probado que existe la posibilidad de introducir mejoras en la gestión de la formación que contribuyan al incremento de la transferencia de la formación. A continuación se describirán los 3 tipos de mejoras que hemos identificado como posibles y convenientes:

- a. Mejoras relativas al papel de la formación en la Organización. Este tipo de mejoras deben ir dirigidas a mejorar la percepción que los miembros de la organización tienen sobre la formación. En particular, es importante que quienes tienen personal a su cargo tomen conciencia de su responsabilidad en relación a la formación de sus colaboradores y se impliquen en la globalidad de los procesos formativos. Por último resulta fundamental que los responsables de las acciones formativas no se limiten a organizar la fase de impartición sino que se hagan visible su rol como representante

institucional, que orienten las intervenciones hacia la mejora de la organización y que actúen como figura ante la que las distintas instancias rindan cuentas de la formación realizada.

- b. Mejoras relativas a intervenciones sobre las acciones formativas. Son mejoras que buscan la coherencia entre los objetivos perseguidos y los medios dispuestos para ello. Por ello, la propia definición de los objetivos, tanto de negocio como de aprendizaje, ha de concretarse lo más claramente posible. Si los objetivos no están suficientemente definidos resultará imposible articular los medios para su consecución ni establecer los criterios para verificar su logro. Junto a ello, introducir las medidas necesarias, a través de la selección de participantes, que garanticen que acceden a la formación quienes la necesitan, o dicho de otro modo, quienes pueden ponerla en práctica, resulta imprescindible para una formación eficaz. Por último, cobra especial importancia la intervención del profesorado que a través de la formación u orientaciones debe poner en práctica estrategias didácticas que dirijan la actividad de aprendizaje hacia la aplicación práctica de los conocimientos y habilidades.
- c. Mejoras relativas a hacer efectiva la transferencia. Se refiere a mejoras que inducen al alumnado a introducir en su entorno laboral las capacidades adquiridas en la acción formativa. Concretamente se debe comprometer al alumnado a expresar objetivos concretos para aplicar lo aprendido, requerirles información sobre sus avances, prestarles apoyo y asesoramiento e implicar, en lo posible, a personas de su entorno laboral.

5.3 Limitaciones de la investigación y líneas de trabajo futuro.

A continuación expondremos aquellas limitaciones que tiene nuestro estudio y que han podido afectar el alcance de los resultados. En cualquier caso, durante el desarrollo del estudio se han ido justificando los distintos pasos tomados en la investigación y las razones que se consideraron para ello.

En relación a las cuestiones metodológicas, la medición de la transferencia a través de la mejora de las competencias adquiridas, confirmadas por los superiores de los alumnos, y su confirmación mediante las acciones del plan de acción realizadas nos aportó información sólida para valorar el incremento de la misma. No obstante, los instrumentos utilizados constituyen siempre una fuente de información secundaria que de haber podido contrastar con una fuente primaria como la observación o la verificación mediante el análisis de evidencias nos hubiese proporcionado un nivel mayor de validez interna. Por último, la medición de la transferencia no ha abordado el mantenimiento de la misma que se podría haber completado añadiendo una dimensión longitudinal al estudio, lo que hubiese implicado la prolongación de éste en el tiempo.

La muestra no fue aleatoria y estuvo condicionada por la disponibilidad de acciones formativas que reuniesen los requisitos establecidos. Tanto la muestra como el tipo de intervenciones llevadas a cabo estuvieron condicionadas por el momento en que se inició la investigación habiendo sido deseable disponer de tiempo suficiente para incluir entre las acciones de intervención las relativas al análisis de necesidades y la planificación.

Las entrevistas cualitativas realizadas han aportado gran cantidad de información que nos ha permitido enriquecer las conclusiones de tipo estadístico con los argumentos de los sujetos, pero sabemos que no es suficiente, en particular en lo que se refiere a los superiores. Disponer de sólo un par de puntos de vista ha limitado la capacidad de una conceptualización más

amplia. El uso de otras técnicas de recogida de datos, como observaciones en el aula, y otras fuentes como por ejemplo el profesorado o los colegas en el entorno laboral de los alumnos hubiera permitido ampliar el rango de perspectivas y dotar de mayor valor el significado de los factores que intervienen en el proceso de transferencia.

Por último, aún cuando el número de sujetos de la muestra ha sido suficiente para verificar nuestros objetivos, hubiera sido deseable contar con una mayor diversidad de acciones formativas a fin de comprobar si el contenido específico de la materia abordada en los cursos tiene influencia en los procesos de transferencia de qué tipo.

Estas limitaciones que hemos puesto en evidencia se convierten a su vez en oportunidades futuras de estudios que den continuidad a la presente investigación. No obstante, además de lo expuesto, los resultados del presente trabajo abre nuevos interrogantes que apuntamos someramente a continuación:

- a. Relativos a la implementación de mejoras de manera estandarizada introduciendo elementos tecnológicos. Las mejoras identificadas en el presente trabajo han sido fruto de la propia investigación. Sin embargo su implantación generalizada requiere soluciones estandarizables y así nos preguntamos ¿qué elementos debería tener un sistema informatizado para el seguimiento de planes de acción? ¿En qué medida contribuiría un sistema así al incremento de la transferencia? ¿Qué factores deberían acompañar un sistema automatizado de seguimiento de planes de acción?
- b. Relativos a la formación del profesorado. ¿Cómo influiría la incorporación de elementos para la transferencia dentro de un programa de formación de formadores? ¿Cómo modificaría la práctica docente? ¿Qué impacto tendría sobre la transferencia?
- c. Relativos a la implicación de los superiores. ¿Cómo influiría un programa dirigido a empleados con personal a su cargo destinado a potenciar la transferencia de sus

subordinados? ¿Qué elementos debería contemplar dicho programa: formación, incentivos, reconocimiento...?

- d. Relativos a los contenidos de las acciones formativas. ¿Está relacionada la capacidad de transferencia de una acción formativa con el contenido de ésta? ¿En qué medida lo está? ¿Cuáles son las características del contenido que determinan la transferibilidad en una acción formativa?
- e. Relativos a la aplicación de los factores de intervención en otros contextos. ¿resultan viables y útiles en otros contextos como la empresa privada los elementos que se asocian en nuestra investigación a la transferencia?

6 Referencias

- Achtziger, A., Gollwitzer, P. M., & Sheeran, P. (2008). Implementation Intentions and Shielding Goal Striving From Unwanted Thoughts and Feelings. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *34*(3), 381–393.
- Aguinis, H., & Kraiger, K. (2009). Benefits of Training and Development for Individuals and Teams, Organizations, and Society. *Annu. Rev. Psychol.*, *60*(1), 451–474. doi:doi:10.1146/annurev.psych.60.110707.163505
- Alliger, G. M., & Janak, E. A. (1989). Kirkpatrick's Levels Of Training Criteria: Thirty Years Lat. *Personnel Psychology*, *42*(2), 331–331.
- Alonso, C. G., Gutiérrez, M. P., & Gavira, S. A. (2012). ¿Planeamos la formación continua para ser transferida? Descripción de un instrumento para el análisis del diseño de la transferencia. *Hekademos Revista Educativa Digital*, (12), 53–60.
- Anthony, P., & Norton, L. A. (1991). Link HR to Corporate Strategy. *Personnel Journal*, *70*(4), 75.
- Arribas, J. M. (1998). El modelo estadístico desde la perspectiva cualitativa[^]. *EMPIRIA Revista De Metodología De ...*, (1), 85–96.
- Arthur, W., Jr, Bennett, W., Jr, Edens, P. S., & Bell, S. T. (2003). Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied Psychology*, *88*(2), 234–245. doi:10.1037/0021-9010.88.2.234
- Atkinson, R. C. (1972). Ingredients for a theory of instruction. *American Psychologist*, *27*(10), 921–931.
- Aumann, M. J. (2013). *Evaluating the impact of action plans on trainee compliance with learning objectives*. ProQuest Dissertations and Theses. University of Pennsylvania, Ann Arbor.
- Awoniyi, E. A., Griego, O. V., & Morgan, G. A. (2002). Person-environment fit and transfer of training. *International Journal of Training and Development*, *6*(1), 25–35. doi:10.1111/1468-2419.00147
- Axtell, C. M., Maitlis, S., & Yearta, S. K. (1997). Predicting immediate and longer-term transfer of training. *Personnel Review*, *26*(3), 201–201–222.
- Bahrick, H. P., & Hall, L. K. (2005). The importance of retrieval failures to long-term retention: A metacognitive explanation of the spacing effect. *Journal of Memory and Language*, *52*(4), 566–577. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.jml.2005.01.012
- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of Training: A Review and Directions for Future Research. *Personnel Psychology*, *41*(1), 63–105.

- Baldwin, T. T., Magjuka, R. J., & Loher, B. T. (1991). The Perils of Participation: Effects of Choice of Training on Trainee Motivation and Learning. *Personnel Psychology, 44*(1), 51–51.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*(2), 122–147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 248–287. doi:10.1016/0749-5978(91)90022-l
- Bates, R. A. (2003). Managers as transfer agents. In *Improving Learning Transfer in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bates, R. A., & Holton, E. F. I. (2004). Linking Workplace Literacy Skills and Transfer System Perceptions. *Human Resource Development Quarterly, 15*(2), 153–170.
- Bates, R. A., & Khasawneh, S. (2005). Organizational learning culture, learning transfer climate and perceived innovation in Jordanian organizations. *International Journal of Training and Development, 9*(2), 96–109. doi:10.1111/j.1468-2419.2005.00224.x
- Bates, R. A., Holton, E. F. I., Seyler, D. L., & Carvalho, M. A. (2000). The role of interpersonal factors in the application of computer-based training in an industrial setting. *Human Resource Development International, 3*(1).
- Baumgartel, H. J., Reynolds, J. I., & Pathan, R. Z. (1984). How personality and organisational climate variables moderate the effectiveness of management development programmes. *Management & Labour ..., 9*(1), 1–16.
- Beitler, M. A. (2000). ERIC - Self-Directed Learning Readiness at General Motors Japan., 2000.
- Bell, B. S., & Ford, J. K. (2007). Reactions to skill assessment: The forgotten factor in explaining motivation to learn. *Human Resource Development Quarterly, 18*(1), 33.
- Bersin, J. (2008). *The Training Measurement Book*. Pfeiffer.
- Betof, E. (2004). Leaders as teachers. *T and D*.
- Blanchard, P. N., Thacker, J. W., & Way, S. A. (2000). Training evaluation: perspectives and evidence from Canada. *International Journal of Training and Development, 4*(4), 295–304. doi:10.1111/1468-2419.00115
- Blau, G. J. (1985). A multiple study investigation of the dimensionality of job involvement. *Journal of Vocational Behavior, 27*(1), 19–36. doi:http://dx.doi.org/10.1016/0001-8791(85)90050-8
- Blumenfeld, W. S., & Holland, M. G. (1971). A model for the empirical evaluation of training effectiveness. *Personnel Journal (Pre-1986), 50*(000008), 637.

- Bramley, P., & Kitson, B. (1994). Evaluating training against business criteria. *Journal of European Industrial Training*, 18(1), 10–14.
- Brauchle, P. E., & Schmidt, K. (2005). Contemporary Approaches for Assessing Outcomes on Training, Education, and HRD Programs. *Jite*, 41(3), 17.
- Brinkerhoff, R. O., & Dressler, D. E. (2003). Using the success case impact evaluation method to enhance training value and impact. *American Society for Training and ...*
- Brinkerhoff, R. O., & Gill, S. J. (1994). *The Learning Alliance: Systems Thinking in Human Resource Development* (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brinkerhoff, R. O., & Montesino, M. U. (1995). Partnerships for training transfer: Lessons from a corporate study. *Human Resource Development Quarterly*, 6(3), 263–274.
- Broad, M. L. (2003). Managing the organizational learning transfer system: a model and case study. In *Improving Learning Transfer in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Broad, M. L. (2005). *Beyond Transfer of Training*. John Wiley & Sons.
- Broad, M. L., & Newstrom, J. W. (1992). *Cómo aplicar el aprendizaje al puesto de trabajo*.
- Brown, J. S., & Duguid, P. (1991). Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation. *Organization Science*, 2(1), 40–57. doi:10.1287/orsc.2.1.40
- Brown, T. (2005a). Effectiveness of distal and proximal goals as transfer-of-training interventions: A field experiment. *Human Resource Development Quarterly*.
- Brown, T. C. (2005b). Effectiveness of Distal and Proximal Goals as Transfer-of-Training Interventions: A Field Experiment. *Human Resource Development Quarterly*, 16(3), 369–387.
- Burke, L. A. (1997). Improving positive transfer: A test of relapse prevention training on transfer outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 8(2), 115–115–128.
- Burke, L. A., & Baldwin, T. T. (1999). Workforce training transfer: A study of the effect of relapse prevention training and transfer climate. *Human Resource Management*, 38(3), 227–241.
- Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2007). Training Transfer: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263–263–296.
- Burke, L. A., & Saks, A. M. (2009). Accountability in Training Transfer: Adapting Schlenker's Model of Responsibility to a Persistent but Solvable Problem. *Human Resource Development Review*, 8(3), 382–402. doi:10.1177/1534484309336732
- Burke, L. A., Hutchins, H. M., & Saks, A. M. (2013). Implementing best practices in training transfer. In *Psychology for business success, Vol 1: Juggling, balancing, and integrating*

work and family roles and responsibilities, Vol 2: Institutional equity and compliance, Vol 3: Managing, leading, and developing employees, Vol 4: Implementing best practices in human resources. (pp. 115–132). Praeger/ABC-CLIO, Santa Barbara, CA.

Campbell, C. P., & Cheek, G. D. (1989). Putting Training to Work. *Journal of European Industrial Training*, 13(4), 32–36. doi:10.1108/EUM00000000000196

Carabaña, J., Veredas, S., Sayalero, C., & Macías, E. (2003). *Guía de Buenas Prácticas sobre materiales de Formación Continua* (pp. 1–190). Madrid: Fundación Tripartita para la Formación.

Cascio, W. F. (2000). *Costing Human Resources*. South-Western Pub.

Cebrián de la Serna, M. (2010). La evaluación formativa con e-portafolio y e-rúbrica, 1–25.

CES. (2009). Sistema educativo y capital humano, 1–268.

Chen, H.-C., Holton, E. F. I., & Bates, R. A. (2005). Development and validation of the learning transfer system inventory in Taiwan. *Human Resource Development Quarterly*, 16(1), 55–55–84.

Cheng, E. W. L., & Hampson, I. (2008). Transfer of training: A review and new insights. *International Journal of Management Reviews*, 10(4), 327–341. doi:10.1111/j.1468-2370.2007.00230.x

Cheng, E. W. L., & Ho, C. K. D. (2001). A review of transfer of training studies in the past decade. *Personnel Review*, 30(1), 102–102–118.

Chiaburu, D. S., & Lindsay, D. R. (2007). Can do or will do? The importance of self-efficacy and instrumentality for training transfer. *Human Resource Development International*, 11(2), 199–206. doi:10.1080/13678860801933004

Chiaburu, D. S., & Marinova, S. V. (2005). What predicts skill transfer? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy and organizational supports. *International Journal of Training and Development*, 9(2), 110–123. doi:10.1111/j.1468-2419.2005.00225.x

Chien, W.-T., Chan, S. W.-C., & Morrissey, J. (2002). The use of learning contracts in mental health nursing clinical placement: an action research. *International Journal of Nursing Studies*, 39(7), 685–694. doi:http://dx.doi.org/10.1016/S0020-7489(02)00006-8

Chuang, A., Liao, W.-C., & Wei-Tao, T. (2005). AN INVESTIGATION OF INDIVIDUAL AND CONTEXTUAL FACTORS INFLUENCING TRAINING VARIABLES. *Social Behavior and Personality*, 33(2), 159–159–173.

Cialdini, R. B. (2009). Influence.

Clark, C. S., Dobbins, G. H., & Ladd, R. T. (1993). Exploratory field study of training motivation: Influence of involvement, credibility, and transfer climate. *Group & Organization*

- Management*, 18(3), 292–292.
- Clark, R. C., Nguyen, F., & Sweller, J. (2006). *Efficiency in Learning*. John Wiley & Sons.
- Clark, R., & Voogel, A. (1985). Transfer of training principles for instructional design. *Ectj*, 33(2), 113–123. doi:10.1007/BF02769112
- Clarke, N. (2002). Job/work environment factors influencing training transfer within a human service agency: Some indicative support for Baldwin and Ford's transfer climate construct. *International Journal of Training and Development*, 6(3), 146–162.
- Colquitt, J. A., LePine, J. A., & Noe, R. A. (2000). Toward an Integrative Theory of Training Motivation: A Meta-Analytic Path Analysis of 20 Years of Research. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 678–707.
- Comisión Europea. (2010). Comunicado de Brujas sobre una cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales para el periodo 2011-2020, 1–21.
- Comisión para la Reforma Administraciones Públicas. (2013). *Reforma de las Administraciones Públicas* (pp. 1–253).
- Cowan MDIV, C. A., Goldman EdD, E. F., & Hook, M. (2010). FLEXIBLE AND INEXPENSIVE: IMPROVING LEARNING TRANSFER AND PROGRAM EVALUATION THROUGH PARTICIPANT ACTION PLANS. *Performance Improvement*, 49(5), 18.
- Crespo, R. (2013, May 10). Los CAQDAS. Software de Análisis Cualitativo. *Cisologo. Ciencia Sociológica*. Retrieved May 10, 2013, from <http://cisolog.com/sociologia/los-caqdas-software-de-analisis-cualitativo/>
- Danielson, C. C., & Wiggernhorn, W. (2003). The strategic challenge for transfer: chief learning officers speak out. In *Improving Learning Transfer in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- de Andrea, N. G. (2010). Perspectivas cualitativa y cuantitativa en investigación ¿inconmensurables? *Fundamentos en Humanidades*, (21), 53–66.
- Decker, P. J., & Nathan, B. R. (1985). *Behavior modeling training: Principles and applications*. New York: Praeger Publishers.
- Detterman, D. K., & Sternberg, R. J. (1993). *Transfer on trial*. Ablex Publishing Corporation.
- Devos, C., Dumay, X., Bonami, M., Bates, R. A., & Holton, E. F. I. (2007). The Learning Transfer System Inventory (LTSI) translated into French: internal structure and predictive validity. *International Journal of Training and Development*, 11(3), 181–199. doi:10.1111/j.1468-2419.2007.00280.x
- di Vesta, F. J., & Peverly, S. T. (1984). The effects of encoding variability, processing activity, and rule-examples sequence on the transfer of conceptual rules. *Journal of Educational*

- Psychology*, 76(1), 108–119.
- Dixon, N. M. (1993). Developing managers for the learning organization. *Human Resource Management Review*, 3(3), 243–254. doi:[http://dx.doi.org/10.1016/1053-4822\(93\)90016-W](http://dx.doi.org/10.1016/1053-4822(93)90016-W)
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre escuela y vida*. México.
- Driskell, J. E., Willis, R. P., & Copper, C. (1992). Effect of overlearning on retention. *Journal of Occupational Psychology*, 77(5), 615–622.
- Dubin, S. S. (1990). *Maintaining competence through updating*. (pp. 9–43). Jossey-Bass.
- Duque, J. M. (1999). *La formación continua en España*. Madrid.
- E A Ruona, W., Leimbach, M., F Holton, E., III, & Bates, R. A. (2002). The relationship between learner utility reactions and predicted learning transfer among trainees. *International Journal of Training and Development*, 6(4), 218–228. doi:10.1111/1468-2419.00160
- Elangovan, A. R., & Karakowsky, L. (1999). The role of trainee and environmental factors in transfer of training: An exploratory framework. *Leadership & Organization Development Journal*, 20(5), 268–276.
- Elías, L. (2010, July 15). Evaluación auténtica de los aprendizajes. Retrieved from <http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/>
- Elwood F Holton, I., & Baldwin, T. T. (2003). *Improving Learning Transfer in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406.
- Ericsson, K. A., Prietula, M. J., & Cokely, E. T. (2007). The making of an expert. *Harvard Business Review*, 85(7/8), 114–121.
- Esque, T. J., & McCausland, J. (1997). Taking Ownership for Transfer: A Management Development Case Study. *Performance Improvement Quarterly*, 10(2), 116–133. doi:10.1111/j.1937-8327.1997.tb00052.x
- Eurostat. (2013). *Two thirds of enterprises in the EU27 provided vocational training in 2010* (pp. 1–2).
- Facteau, J. D., Dobbins, G. H., Russell, J. E. A., Ladd, R. T., & Kudisch, J. D. (1995). The Influence of General Perceptions of the Training Environment on Pretraining Motivation and Perceived Training Transfer. *Journal of Management*, 21(1), 1.
- Fernández, C., & Salinero, M. (1999). El diseño de un Plan de Formación como estrategia de desarrollo empresarial: estructura, instrumentos y técnicas. *Revista Complutense De*

- Educación*, 10(1), 181–242.
- Ford, J. K., & Kozlowski, S. W. J. (1997). *Improving Training Effectiveness in Work Organizations*. Psychology Press.
- Ford, J. K., Quiñones, M. A., Segó, D. J., & Sorra, J. S. (1992). Factors Affecting the Opportunity to Perform Trained Tasks on the Job. *Personnel Psychology*, 45(3), 511–511.
- Ford, J. K., Smith, E. M., Weissbein, D. A., M. G. S., & Sales, E. (1998). Relationship of goal orientation, metacognitive activity and practice strategies with learning outcome and transfer. *Journal of Occupational Psychology*, 83(2), 218–233.
- Foxon, M. (1993). A process approach to the transfer of training. Part 1: The impact of motivation and supervisor support on transfer maintenance. *Australian Journal of Educational Technology*, 9(2), 130–143. Retrieved from <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet9/foxon.html>
- Foxon, M. (1997). The Influence of Motivation to Transfer, Action Planning, and Manager Support on the Transfer Process. *Performance Improvement Quarterly*, 10(2), 42–63. doi:10.1111/j.1937-8327.1997.tb00048.x
- Foxon, M., & Foxon, M. (1987). Transfer of Training – A Practical Application. *Journal of European Industrial Training*, 11(3), 17–20. doi:10.1108/eb002223
- Frangione, C., & Farkas, A. (2010). *2010 State of the industry report*. CE News. American Society for Training and Development.
- Frayne, C. A., & Geringer, J. M. (2000). Self-management training for improving job performance: A field experiment involving salespeople. *Journal of Occupational Psychology*, 85(3), 361–372.
- Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo. (2005). Análisis de las Prácticas de Evaluación de la Formación Continua en el Sector del transporte aéreo, 1–84.
- Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo. (2012). *Memoria 2011* (pp. 1–98). Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.
- Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo. (2013a). *Balance de resultados 2012* (pp. 1–13).
- Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo. (2013b). *La financiación de la formación para el empleo 2012 paso a paso* (pp. 1–134). Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.
- García Fraile, J. A., & Olmos Naranjo, C. (1999). El marco institucional de la formación continua en España y la UF. *Revista Complutense De Educación*, 10(1), 257–286.
- García Peñalvo, F. (2010). Tendencias en formación continua. Retrieved from

<http://es.slideshare.net/grialusal/tendencias-sobre-formacin-continua>

- Gaudine, A. P., & Saks, A. M. (2004). A Longitudinal Quasi-Experiment on the Effects of Posttraining Transfer Interventions. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 57–76.
- Gálvez Gálvez, C., González Flores, A., & Saiz Santos, M. (2005). *Estudio comparativo de la formación continua en España en relación con la Unión Europea* (pp. 1–11). XIV Jornadas de la Asociación de la Economía de la Educación.
- Gegenfurtner, A., Veermans, K., Festner, D., & Gruber, H. (2009). Integrative Literature Review: Motivation to Transfer Training: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, 8(3), 403.
- Georgenson, D. L. (1982). The Problem of Transfer Calls for Partnership. *T + D*, 36(10), 75–75.
- Gil Flores, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza Teaching Revista Interuniversitaria De Didáctica*, (10-11), 199–214.
- Gist, M. E., Bavetta, A. G., & Stevens, C. K. (1990). Transfer Training Method: Its Influence on Skill Generalization, Skill Repetition, and Performance Level. *Personnel Psychology*, 43(3), 501–501.
- Gist, M. E., Schwoerer, C., & Rosen, B. (1989). Effects of alternative training methods on self-efficacy and performance in computer software training. *Journal of Occupational Psychology*, 74(6), 884–891.
- Gist, M. E., Stevens, C. K., & Bavetta, A. G. (1991). Effects of Self-Efficacy and Post-Training Intervention on the Acquisition and Maintenance of Complex Interpersonal Skills. *Personnel Psychology*, 44(4), 837.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. (1. Publ.) - Chicago: Aldine (1967). X, 271 S. 8°*
- Goodrich, A. H. (1997). *Understanding Rubrics*.
Middleweb.com. Retrieved October 21, 2013, from <http://www.middleweb.com/6904/mwclassic-exploring-rubrics/>
- Gómez Roldán, I. (2005). Competencias profesionales. *Educación Y Educadores*, (8), 45–66.
- Granado, C., Puig, M., & Aguilar, S. (2013). *La transferencia de la formación continua al puesto de trabajo: prácticas, creencias y necesidades formativas de los docentes del Instituto Andaluz de Administración Pública* (pp. 1–147). Sevilla.
- Gregoire, T. K. (1994). Assessing the benefits and increasing the utility of addiction training for public child welfare workers: a pilot study. *Child Welfare*, 73(1), 69–81.

- Gregoire, T. K., Propp, J., & Poertner, J. (1998). The Supervisor's Role in the Transfer of Training. *Administration in Social Work, 22*(1), 1–18. doi:10.1300/J147v22n01_01
- Guerrero Serón, A. (1999). El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. *Revista Complutense De Educación, 10*(1), 335–360.
- Gumuseli, A. I., & Ergin, B. (2002). The manager's role in enhancing the transfer of training: a Turkish case study. *International Journal of Training and Development, 6*(2), 80–97. doi:10.1111/1468-2419.00151
- Harrison, A. W., Rainer, R. K., Jr, Hochwarter, W. A., & Thompson, K. R. (1997). Testing the self-efficacy-performance linkage of social-cognitive theory. *The Journal of Social Psychology, 137*(1), 79–87.
- Hawley, J., & Barnard, J. (2005). Work Environment Characteristics and Implications for Training Transfer: A Case Study of the Nuclear Power Industry. *Human Resource Development International, 8*(1), 65–80. doi:10.1080/1367886042000338308
- Herencias, P. (2014). El 60% de las empresas españolas ha reducido su inversión en formación para empleados, 1–7.
- Hicks, W. D., & Klimoski, R. J. (1987). Entry into Training Programs and Its Effects on Training Outcomes: A Field Experiment. *Academy of Management Journal, 30*(3), 542–552.
- Holladay, C. L., & Quiñones, M. A. (2003). Practice Variability and Transfer of Training: The Role of Self-Efficacy Generality. *Journal of Applied Psychology, 88*(6), 1094–1103. doi:10.1037/0021-9010.88.6.1094
- Hollenbeck, G. P., & Ingols, C. A. (1990). *Hollenbeck: WHATS THE TAKEAWAY - Google Scholar*. Training and
- Holton, E. F. I. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly, 7*(1), 5–5.
- Holton, E. F. I., & Baldwin, T. T. (2003). Making Transfer Happen. *Improving Learning Transfer in*
- Holton, E. F. I., Bates, R. A., & Ruona, W. E. A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly, 11*(4), 333–333–360.
- Holton, E. F. I., Bates, R. A., Seyler, D. L., & Carvalho, M. B. (1997). Toward construct validation of a transfer climate instrument. *Human Resource Development Quarterly, 8*(2), 95–113. doi:10.1002/hrdq.3920080203
- Huber, G. L., Fernández, G., Lorenzo, O., & Herrera, L. (2001). *Análisis de datos cualitativos con AQUAD cinco para Windows*. Granada.

- HUBER, G., & Marcelo, C. (1990). Algo más que recuperar palabras y contar frecuencias: la ayuda del ordenador en el análisis de datos cualitativos. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 42(4), 69–84.
- Huczynski, A. A., & Lewis, J. W. (1980). AN EMPIRICAL STUDY INTO THE LEARNING TRANSFER PROCESS IN MANAGEMENT TRAINING. *Journal of Management Studies*, 17(2), 227–240.
- INAP. (2010). *Memoria de Actividades 2009* (pp. 1–61). INAP.
- INAP. (2011). *Memoria de Actividades 2010* (pp. 1–50). INAP.
- INAP. (2012). *Memoria de Actividades 2011* (pp. 1–54). INAP.
- Infesta Domínguez, G., Vicente, A., & Cohen, I. (2012). Reflexiones en torno al trabajo con grupos de discusión en ciencias sociales. *Intersticios Revista Sociológica De Pensamiento Crítico*, 6(1), 233–244.
- Ivancic, K., IV, & Hesketh, B. (2000). Learning from errors in a driving simulation: effects on driving skill and self-confidence. *Ergonomics*, 43(12), 1966–1984. doi:10.1080/00140130050201427
- Jefferson, A., Pollock, R., & Wick, C. W. (2009). Getting Your Money's Worth from Training and Development.
- Justicia, J. M. (2003). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Kazbour PhD, R. R., McGee PhD, H. M., Mooney, T., Masica, L., & Brinkerhoff EdD, R. O. (2013). Evaluating the Impact of a Performance-Based Methodology on Transfer of Training. *Performance Improvement Quarterly*, 26(1), 5.
- Kelly, H. B. (1982). A primer on transfer of training. *Training & Development Journal*, 36(11), 102–106.
- Kirkpatrick, D. L. (1979). Techniques for evaluating training programs. In *Classic Writings on Instructional Technology, Volume 1*. Classic writings on instructional technology.
- Kirwan, C. (2009). *Improving Learning Transfer: A Guide to Getting More Out of what you put into your training*.
- Kirwan, C., & Birchall, D. (2006). Transfer of learning from management development programmes: testing the Holton model. *International Journal of Training and Development*, 10(4), 252–268. doi:10.1111/j.1468-2419.2006.00259.x
- Knowles, M. S. (1990). *The adult learner a neglected species*. Houston: TX: Gulf Publishing.
- Knowles, M. S., Holton, E. F. I., & Swanson, R. A. (2011). *The Adult Learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (7 ed.). Burlington.

- Kontoghiorghes, C. (2001). Factors Affecting Training Effectiveness in the Context of the Introduction of New Technology—A US Case Study. *International Journal of Training and Development*, 5(4), 248–260. doi:10.1111/1468-2419.00137
- Kontoghiorghes, C. (2002). Predicting Motivation to Learn and Motivation to Transfer Learning Back to the Job in a Service Organization: A New Systemic Model for Training Effectiveness. *Performance Improvement Quarterly*, 15(3), 114–129. doi:10.1111/j.1937-8327.2002.tb00259.x
- Kontoghiorghes, C. (2004). Reconceptualizing the learning transfer conceptual framework: empirical validation of a new systemic model. *International Journal of Training and Development*, 8(3), 210–221. doi:10.1111/j.1360-3736.2004.00209.x
- Kozlowski, S. W. J., & Hults, B. M. (1987). An Exploration of Climates for Technical Updating and Performance. *Personnel Psychology*, 40(3), 539.
- Kraiger, K. (2002). Decision-Based Evaluation. In *Creating, Implementing, & Managing Effective Training & Development: State-of-the-Art Lessons for Practice* (pp. 331–376). San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Kraiger, K., Ford, J. K., & Salas, E. (1993). Application of Cognitive, Skill-Based, and Affective Theories of Learning Outcomes to New Methods of Training Evaluation. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 311–328.
- Kuchinke, K. P. (2000). The role of feedback in management training settings. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 381–401.
- Laker, D. R. (1990). Dual dimensionality of training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 1(3), 209–223. doi:10.1002/hrdq.3920010303
- Lamarca Lapuente, M. J. (2013). Hipertexto: el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen. Retrieved from <http://www.hipertexto.info>
- Lancaster, S., Di Milia, L., & Cameron, R. (2013). Supervisor behaviours that facilitate training transfer. *Journal of Workplace Learning*, 25(1), 6–22.
- Latham, G. P., & Frayne, C. A. (1989). Self-Management Training for Increasing Job Attendance: A Follow-up and a Replication. *Journal of Applied Psychology*, 74(3), 411.
- Lee, K., & Pucel, D. J. (1998). The Perceived Impacts of Supervisor Reinforcement and Learning Objective Importance on Transfer of Training. *Performance Improvement Quarterly*, 11(4), 51–61. doi:10.1111/j.1937-8327.1998.tb00106.x
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York.
- Lewis, T. (1996). A Model for Thinking About the Evaluation of Training. *Performance Improvement Quarterly*, 9(1), 3–22.

- Lim, D. H., & Johnson, S. D. (2002). Trainee perceptions of factors that influence learning transfer. *International Journal of Training and Development*, 6(1), 36–48. doi:10.1111/1468-2419.00148
- Lim, D. H., & Morris, M. L. (2006). Influence of trainee characteristics, instructional satisfaction, and organizational climate on perceived learning and training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 17(1), 85–115. doi:10.1002/hrdq.1162
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969–1980. *Psychological Bulletin*, 90(1), 125–152.
- Longenecker, C. O. (2004). Maximizing transfer of learning from management education programs. *Development and Learning in Organizations*, 18(4), 4–6.
- Machin, M. A. (2002). Planning, Managing, and Optimizing Transfer of Training. In *Creating, Implementing, & Managing Effective Training & Development: State-of-the-Art Lessons for Practice* (pp. 263–301). San Francisco, California.: Jossey-Bass.
- Machin, M. A., & Fogarty, G. J. (1997). The Effects of Self-Efficacy, Motivation to Transfer, and Situational Constraints on Transfer Intentions and Transfer of Training. *Performance Improvement Quarterly*, 10(2), 98–115. doi:10.1111/j.1937-8327.1997.tb00051.x
- Machin, M. A., & Fogarty, G. J. (2003). Perceptions of Training-Related Factors and Personal Variables as Predictors of Transfer Implementation Intentions. *Journal of Business and Psychology*, 18(1), 51–70. Retrieved from <http://0-search.proquest.com.fama.us.es/docview/196895695/135E8CB44A44DFEC703/4?accountid=14744>
- Machin, M. A., & Fogarty, G. J. (2004). Assessing the antecedents of transfer intentions in a training context. *International Journal of Training and Development*, 8(3), 222–236. doi:10.1111/j.1360-3736.2004.00210.x
- Manheim, H. (1982). ***La investigación sociológica*** (Grupo Editorial CEAC, S. A.). Barcelona.
- Marcelo, C. (1992). Dar sentido a los datos: la combinación de perspectivas cualitativa y cuantitativa en el análisis de entrevistas. In *La investigación sobre la formación del profesorado, métodos de investigación y análisis de datos*. Argentina.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense De Educación*, 12(2), 531–593.
- Martín Alcázar, M. (1999). ¿Formación en la empresa? Problemática. Perspectivas. *Revista Complutense De Educación*, 10(1), 159–179.
- Martín, M. (2006). Panorámica de la formación continua en España. *Documentos - Instituto De*

Estudios Fiscales, (4), 3–15.

- Martocchio, J. J., & Webster, J. (1992). Effects of Feedback and Cognitive Playfulness on Performance in Microcomputer Software Training. *Personnel Psychology*, *45*(3), 553.
- Marx, R. D. (1982). Relapse prevention for managerial training: A model for maintenance of behavior change. *Academy of Management. the Academy of Management Review (Pre-1986)*, *7*(000003), 433.
- Marx, R. D. (1986). Improving Management Development Through Relapse Prevention Strategies. *The Journal of Management Development*, *5*(2), 27.
- Marx, R. D., & Burke, L. A. (2003). Transfer is personal: equipping trainees with self-management and relapse prevention strategies. In *Improving Learning Transfer in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mas Torelló, O., Espona-Barcons, B., Quesada-Pallarès, C., & García, N. (2013). La formació als centres de treball: tendències de desenvolupament i factors d'èxit per l'eficàcia als cicles formatius. *Temps D'Educació*, *44*, 20.
- Mathieu, J. E., Martineau, J. W., & Tannenbaum, S. I. (1993). Individual and situational influences on the development of. *Personnel Psychology*, *46*(1), 125–125.
- Mathieu, J. E., Tannenbaum, S. I., & Salas, E. (1992). Influences of individual and situational characteristics on measures of training effectiveness. *Academy of Management Journal*, *35*(4), 828–847. doi:10.2307/256317
- McDiarmid, S. (1998). Continuing nursing education: What resources do bedside nurses use? *The Journal of Continuing Education in Nursing*, *29*(6), 267–273.
- Middendorf, J., & Kalish, A. (1996). The “change-up” in lectures. *The National Teaching & Learning*, *5*(2), 1–5.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. SAGE.
- Monclús, A. (1996). *Investigación y educación de adultos*. Madrid.
- Montesino, M. U. (2002). Strategic alignment of training, transfer-enhancing behaviors, and training usage: A posttraining study. *Human Resource Development Quarterly*, *13*(1), 89–89–108.
- Morin, L., & Latham, G. (2000). The Effect of Mental Practice and Goal Setting as a Transfer of Training Intervention on Supervisors' Self-efficacy and Communication Skills: An Exploratory Study. *Applied Psychology*, *49*(3), 566–578. doi:10.1111/1464-0597.00032
- Naquin, S. S., & Baldwin, T. T. (2003). Managing transfer before learning begins: the transfer-ready learner. In *Improving Learning Transfer in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Naquin, S. S., & Holton, E. F. I. (2002). The effects of personality, affectivity, and work commitment on motivation to improve work through learning. *Human Resource Development Quarterly, 13*(4), 357–376.
- Newstrom, J. W. (1986). Leveraging Management Development Through the Management of Transfer. *The Journal of Management Development, 5*(5), 33.
- Nikandrou, I., Brinia, V., & Bereri, E. (2009). Trainee perceptions of training transfer: an empirical analysis. *Journal of European Industrial Training, 33*(3), 255–270. doi:10.1108/03090590910950604
- Noe, R. (2009). *Employee Training & Development*. McGraw-Hill/Irwin.
- Noe, R. A. (1986). Trainees' Attributes and Attitudes: Neglected Influences on Training Effectiveness. *Academy of Management. the Academy of Management Review, 11*(4), 736–736.
- Noe, R. A., & Colquitt, J. A. (2002). Planning for Training Impact: Principles of Training Effectiveness. In *Creating, Implementing, & Managing Effective Training & Development: State-of-the-Art Lessons for Practice* (pp. 53–79). San Francisco, California.: Jossey-Bass.
- Noe, R. A., & Ford, J. K. (1992). Emerging issues and new directions for training research. *Research in Personnel and Human Resources Management, 10*, 345–384.
- Noe, R. A., & Schmitt, N. (1986). The Influence of Trainee Attitudes on Training Effectiveness: Test of a Model.
- Noe, R. A., & Wilk, S. L. (1993). Investigation of the Factors That Influence Employees' Participation in Development Activities. *Journal of Applied Psychology, 78*(2), 291–302.
- Olsen, J. J. H. (1998). The Evaluation and Enhancement of Training Transfer. *International Journal of Training and Development, 2*(1), 75–75. doi:10.1111/1468-2419.00035
- Ortoll Espinet, E. (2004). Competencias profesionales y uso de la información en el lugar de trabajo. *El Profesional De La Informacion, 13*(5), 338–345. doi:10.1080/13866710412331323665
- Park, Y., & Jacobs, R. L. (2008). *The discussion about the significance of workplace learning has increasingly recognized as key to develop the knowledge and skills in academic filed as well as in today's organizations* (pp. 1–8). Online Submission, Paper presented at the Academy of Human Resource Development International Research Conference in the Americas (Panama City, FL, Feb 20-24, 2008).
- Parrado, S., & Löffler, E. (2011). *Hacia una administración pública sostenible* (pp. 1–60). AEVAL.
- Patterson, K., Grenny, J., Maxfield, D., McMillan, R., & Switzler, Al. (2007). *Influencer: The Power to Change Anything*. McGraw Hill Professional.

- Pérez Sánchez, R., & Víquez Calderón, D. (2010). Los grupos de discusión como metodología adecuada para estudiar las cogniciones sociales. *Actualidades en Psicología*, 23-24(110-111), 87-110.
- Peñalver Martínez, A. (2009). Real Business Understanding: Garantizar los resultados formativos desde la realidad del negocio. *Capital Humano*, 228, 5.
- Pfeffer, J., & Sutton, R. (2000). *The Knowing-doing Gap*. Boston: Harvard Business School Press.
- Pham, N. T. P., Segers, M. S. R., & Gijssels, W. H. (2013). Effects of work environment on transfer of training: empirical evidence from Master of Business Administration programs in Vietnam. *International Journal of Training and Development*, 17(1), 1-19.
- Phillips, J. J. (1990). *Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods*. Routledge.
- Phillips, J. J. (1996). ROI: The search for best practices. *T + D*, 50(2), 42-42.
- Phillips, J. J., & Phillips, P. P. (2002). 11 reasons why training & development fails . . . and what you can do about it. *Training*, 39(9), 78-83. Retrieved from <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=196640061&sid=6&Fmt=4&clientId=17675&RQT=309&VName=PQD>
- Pineda, P. (2000). Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones. *Educar*, (27), 119-133.
- Pineda, P. (2010). Evaluation of training in organisations: a proposal for an integrated model. *Journal of European Industrial Training*, 34(7), 673-693. doi:10.1108/03090591011070789
- Pineda, P., & Sarramona, J. (2006). El nuevo modelo de formación continua en España: balance de un año de cambios. *Laurus Revista De Educación*, (341), 705-736.
- Pineda-Herrero, P., & Quesada-Pallarès, C. (2013). Evaluación de la transferencia de la formación continua mediante el modelo ETF de factores. *Revista Iberoamericana De Educación*, 61(1), 11.
- Pineda-Herrero, P., Ciraso-Calí, A., & Espona-Barcons, B. (n.d.). An assessment of the effectiveness of VET workplace learning via the VET-WL factor model. *Apprenticeship in a Globalised World. Premises, Promises and Pitfalls*.
- Pineda-Herrero, P., Moreno Andrés, M. V., Quesada-Pallarès, C., & Stoian, A. (2012a). Es eficaz la formación continua en España? Diagnóstico mediante el Learning Transfer-System Inventory. *Capital Humano: Revista Para La Integración Y Desarrollo De Los Recursos Humanos, extra 265*, 82-87.
- Pineda-Herrero, P., Quesada-Pallarès, C., & Ciraso-Calí, A. (2013). The FET, a model of factors to evaluate training transfer. In *Transfer of Learning in Organizations* (A Schneider, K.). W.

Bertelsmann Verlag.

- Pineda-Herrero, P., Quesada-Pallarès, C., Espona-Barcons, B., Ciraso-Calí, A., & García Castaño, N. (2012b). Evaluación de la eficacia de la formación en la administración pública española \textendashETAPE-. El modelo FET.
- Porras, J. I. (1982). Precursors of Individual Change: Responses to a Social Learning Theory Based on Organizational Intervention. *Human Relations*, 35(11), 973–990. doi:10.1177/001872678203501103
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Occupational Psychology*, 59(5), 603–609.
- Puigdemívol, I., García Aguilar, N., & Benedito, V. (2012). Rúbricas, más que un instrumento de evaluación (pp. 65–92). Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius.
- PWC. (2012). *¿En qué hay que transformar la Administración Pública española?* (pp. 1–36). PWC.
- Quesada, C. (2013). *RESULTADOS PARCIALES DE LA FASE 1: INTENCIÓN DE TRANSFERENCIA INICIAL y TRANSFERENCIA* (pp. 1–10).
- Quesada-Pallarès, C. (2012). Training transfer evaluation in the Public Administration of Catalonia: the MEVIT factors model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1751–1755.
- Quillan, M. R. (1966). SEMANTIC MEMORY.
- Ree, M. J., & Earles, J. A. (1991). Predicting Training Success: Not Much More Than g. *Personnel Psychology*, 44(2), 321.
- Reichardt, C. S., & Cook, T. D. (1990). *Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos*.
- Reichardt, C., & Cook, T. (1982). Más allá de los métodos cualitativos versus los cuantitativos. *Estudios De Psicología*, (11), 40–55.
- Richman-Hirsch, W. L. (2001). Posttraining interventions to enhance transfer: The moderating effects of work environments. *Human Resource Development Quarterly*, 12(2), 105–105–120.
- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educacao Revista Do Centro De Educacao*, 31(1), 11–22.
- Robertson, I., & Downs, S. (1979). Learning and the Prediction of Performance: Development of Trainability Testing in the United Kingdom. *Journal of Applied Psychology*, 64(1), 42–50.

- Robertson, S. I. (2003). *Problem Solving*. Philadelphia: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Robinson, D. G., & Robinson, J. (2008). *Performance Consulting: A Practical Guide for HR and Learning Professionals*.
- Robinson, J. C., & Robinson, D. G. (1995). Performance takes training to new heights. *Training & Development*, 49(9), 20.
- Rodríguez, C. M., & Gregory, S. (2005). Qualitative study of transfer of training of student employees in a service industry. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 29, 42–66. doi:10.1177/1096348004270753
- Rodríguez, R. (2010). Herramientas informáticas para la representación del conocimiento. *Subjetividad Y Procesos Cognitivos*, 14(2), 217–232.
- Rosow, J. M., & Zager, R. (1988). *Training, the competitive edge*. Pfeiffer.
- Rotter, J. B. (1966). GENERALIZED EXPECTANCIES FOR INTERNAL VERSUS EXTERNAL CONTROL OF REINFORCEMENT. *Psychological Monographs*, 80(1), 1–28.
- Rouiller, J. Z., & Goldstein, I. L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 4(4), 377–390. doi:10.1002/hrdq.3920040408
- Rowold, J. (2007). Individual influences on knowledge acquisition in a call center training context in Germany. *International Journal of Training and Development*, 11(1), 21–34. doi:10.1111/j.1468-2419.2007.00267.x
- Ruiz, M. G. (2007). Perfil profesional y necesidades de formación en trabajadores que participan de la formación continua. *Revista De Educación*.
- Rummler, G. A., & Brache, A. P. (2012). *Improving Performance* (3rd ed.). San Francisco: John Wiley & Sons.
- Russ-Eft, D. F. (2002). A Typology of Training Design and Work Environment Factors Affecting Workplace Learning and Transfer. *Human Resource Development Review*, 1(1), 45–65. doi:10.1177/1534484302011003
- Saks, A. M. (1995). Longitudinal Field Investigation of the Moderating and Mediating Effects of Self-Efficacy on the Relationship Between Training and Newcomer Adjustment. *Journal of Applied Psychology*, 80(2), 211–225.
- Saks, A. M., & Belcourt, M. (2006). An investigation of training activities and transfer of training in organizations. *Human Resource Management*, 45(4), 629.
- Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52(00664308), 471–471–99.

- Salas, E., Burke, C. S., & Cannon-Bowers, J. A. (2002). What We Know About Designing and Delivering Team Training: Tips and Guidelines. In *Creating, Implementing, & Managing Effective Training & Development: State-of-the-Art Lessons for Practice* (pp. 234–262). San Francisco, California.: Jossey-Bass.
- Sanduvete, S. (2008). *Innovaciones metodológicas en la evaluación de la formación continua*. Sevilla.
- Sánchez Morón, M. (2005). *Estatuto Básico del Empleado Público. Informe de la Comisión* (p. 277). INAP.
- Schindler, L. A. (2013). *A Mixed Methods Examination of the Influence of Dimensions of Support on Training Transfer*. ProQuest Dissertations and Theses. Walden University, Ann Arbor.
- Schneider, B. (1975). ORGANIZATIONAL-CLIMATES - AN ESSAY. *Personnel Psychology*, 28(4), 447.
- Schneider, B. (1990). *Organizational climate and culture*. San Francisco.
- Seyler, D. L., Holton, E. F. I., Bates, R. A., Burnett, M. F., & Carvalho, M. A. (1998). Factors Affecting Motivation to Transfer Training. *International Journal of Training and Development*, 2(1), 16–16. doi:10.1111/1468-2419.00031
- Shad, I. (2008). Influence of Organizational Work Environment on Transfer of Training in Banking Sector.
- Shapiro, S. C., & Woodmansee, G. H. (1969). A Net Structure Based Relational Question Answerer: Description and Examples. *Ijcai*.
- Silberman, M., & Auerbach, C. (2006). *Active Training: A Handbook of Techniques, Designs, Case Examples, and Tips - Mel Silberman, Carol Auerbach - Google Books*.
- Sleezer, C. M. (1993). Training needs assessment at work: A dynamic process. *Human Resource Development Quarterly*, 4(3), 247.
- Smith, R., Jayasuriya, R., Caputi, P., & Hammer, D. (2008). *Exploring complex dynamics in multi agent-based intelligent systems: Theoretical and experimental approaches using the Multi Agent-based Behavioral Economic Landscape (MABEL) model* (Vol. 12, pp. 54–72). *International Journal of Training and Development*. doi:10.1111/j.1468-2419.2007.00295.x
- Smith-Jentsch, K. A., Jentsch, F. G., Payne, S. C., & Salas, E. (1996). Can pretraining experiences explain individual differences in learning? *Journal of Occupational Psychology*, 81(1), 110–116.
- Smith-Jentsch, K. A., Salas, E., & Brannick, M. T. (2001). To Transfer or Not to Transfer? Investigating the Combined Effects of Trainee Characteristics, Team Leader Support, and Team Climate. *Journal of Applied Psychology*, 86(2), 279–292. doi:10.1037//0021-

9010.86.2.279

- Stevens, C. K., & Gist, M. E. (1997). Effects of self-efficacy and goal-orientation training on negotiation skill maintenance: What are the mechanisms? *Personnel Psychology, 50*(4), 955–978. doi:10.1111/j.1744-6570.1997.tb01490.x
- Stolovitch, H. D., & Keeps, E. J. (2004). *Training is Not Performance*. American Society for Training and Development.
- Subedi, B. S. (2006). Cultural factors and beliefs influencing transfer of training. *International Journal of Training and Development, 10*(2), 88–97. doi:10.1111/j.1468-2419.2006.00246.x
- Sullivan, R., & Broad, M. L. (2001). *Improving performance in international settings: Strategies for transfer of learning*. ... International Conference and Exposition.
- Swanson, R. A. (2003). Transfer is just a symptom: the neglect of front-end analysis. In *Improving Learning Transfer in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Swartz, D. E. (2002). Goal Orientation and Training Transfer Initiation and Maintenance.
- Swinney, J. M. (1989). Who's gonna turn the crank? OR implementing training or performance improvement projects. *Performance & Instruction, 28*(1), 33–37. doi:10.1002/pfi.4170280110
- Tai, W. (2006). Effects of training framing, general self-efficacy and training motivation on trainees' training effectiveness. *Personnel Review*.
- Tannenbaum, S. I., & Yukl, G. (1992). Training and Development in Work Organizations. *Annual Review of Psychology, 43*(00664308), 399–399.
- Tannenbaum, S. I., Mathieu, J. E., Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (1991). Meeting Trainees' Expectations: The Influence of Training Fulfillment on the Development of Commitment, Self-Efficacy, and Motivation. *Journal of Applied Psychology, 76*(6), 759–769.
- Taylor, P. J., Russ-Eft, D. F., & Chan, D. W. L. (2005). A Meta-Analytic Review of Behavior Modeling Training. *Journal of Applied Psychology, 90*(4), 692–709. doi:10.1037/0021-9010.90.4.692
- Tejada Fernández, J. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana De Educación, 37*(2), 1–16.
- Tejada Fernández, J., & Ferrández Lafuente, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *REDIE - Revista Electrónica De Investigación Educativa, 9*(2).
- Tesluk, P. E., Farr, J. L., Mathieu, J. E., & Vance, R. J. (1995). Generalization of employee involvement training to the job s. *Personnel Psychology, 48*(3), 607–607.

- Thayer, P. W., & Teachout, M. S. (1995). A Climate for Transfer Model, 1–44.
- Tracey, J. B., & Cardenas, C. G. (1996). Training Effectiveness: an Empirical Examination of Factors Outside the Training Context. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 20(2), 113–123. doi:10.1177/109634809602000208
- Tracey, J. B., Hinkin, T. R., Tannenbaum, S. I., & Mathieu, J. E. (2001). The influence of individual characteristics and the work environment on varying levels of training outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 12(1), 5–5–23.
- Tracey, J. B., Tannenbaum, S. I., & Kavanagh, M. (1995). Applying trained skills on the job: the importance of the work environment. *Journal of Occupational Psychology*, 80(2), 239–252. doi:10.1037/0021-9010.80.2.239
- Twitchell, S., Holton, E. F. I., & Trott, J. W., Jr. (2000). Technical Training Evaluation Practices in the United States. *Performance Improvement Quarterly*, 13(1), 84–109. doi:10.1111/j.1937-8327.2000.tb00177.x
- Tziner, A., Haccoun, R. R., & Kadish, A. (1991). Personal and Situational Characteristics Influencing the Effectiveness of Transfer of Training Improvement Strategies. *Journal of Occupational Psychology*, 64(2), 167.
- Van Der Klink, M., Gielen, E., & Nauta, C. (2001). Supervisory support as a major condition to enhance transfer. *International Journal of Training and Development*, 5(1), 52–63. doi:10.1111/1468-2419.00121
- van der Locht, M., van Dam, K., & Chiaburu, D. S. (2013). Getting the most of management training: the role of identical elements for training transfer. *Personnel Review*, 42(4), 422–439.
- Varguillas, C. (2006). El uso de atlas. Ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido upel. *Laurus Revista De Educación*, 73–87.
- Wade, P. A. (1995). *Measuring the Impact of Training*. London.
- Warr, P., & Bunce, D. (1995). Trainee characteristics and the outcomes of open learning. *Personnel Psychology*, 48(2), 347–347.
- Warr, P., Allan, C., & Birdi, K. (1999). Predicting three levels of training outcome. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(09631798), 351–351–375.
- Watad, M., & Ospina, S. (1999). Integrated managerial training: A program for strategic management development. *Public Personnel Management*, 28(2), 185–196.
- Wenger, E. C., & Snyder, W. M. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*, 78(1), 139–145.
- Werner, J. M., O Leary-Kelly, A. M., Baldwin, T. T., & Wexley, K. N. (1994). Augmenting behavior-

- modeling training: Testing the effects of pre- and post-training interventions. *Human Resource Development Quarterly*, 5(2), 169–183.
- Wexley, K. N., & Baldwin, T. T. (1986). POSTTRAINING STRATEGIES FOR FACILITATING POSITIVE TRANSFER: AN EMPIRICAL EXPLORATION. *Academy of Management Journal*, 29(3), 503–520. doi:10.2307/256221
- Wexley, K. N., & Latham, G. P. (1981). *Developing And Training Human Resources In Organizations*.
- Wick, C., Pollock, R., & Jefferson, A. (2010). *The Six Disciplines of Breakthrough Learning* (2nd ed., pp. 1–356). San Francisco: Pfeiffer.
- Wright, V. (1996). Redefiniendo el Estado: las implicaciones para la Administración Pública. *Gapp*, (7-8), 27–44.
- Xiao, J. (1996). The Relationship Between Organizational Factors and the Transfer of Training in the Electronics Industry in Shenzhen, China. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 55–73. doi:10.1002/hrdq.3920070107
- Yamhill, S., & McLean, G. N. (2001). Theories supporting transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 12(2), 195–208.
- Yelon, S., Sheppard, L., Sleight, D., & Ford, J. K. (2004). Intention to Transfer: How Do Autonomous Professionals Become Motivated to Use New Ideas? *Performance Improvement Quarterly*, 17(2), 82–103.
- York, L. (2003). Beyond the classroom: transfer from work-based learning initiatives. In *Improving Learning Transfer in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Youker, R. B. (1985). Ten Benefits of Participant Action Planning. *Training*, 22(6), 52–56.
- Zenger, J., Folkman, J., & Sherwin, R. (2005). The Promise of Phase 3. *T + D*, 59(1), 30–35.