Universitat Autònoma de Barcelona

Dipòsit digital de documents de la UAB

This is the **author's version** of the book:

Barrera-Corominas, Aleix. Comunidades de Práctica en la Administración pública Transferencia de los aprendizajes adquiridos. Madrid: McGrawHill, 2018. 251 pag. ISBN 9788448615284.

This version is available at https://ddd.uab.cat/record/288945

under the terms of the BY-NC-SA license

Comunidades de Práctica en la Administración pública
Transferencia de los aprendizajes adquiridos

Autor
Aleix Barrera-Corominas

Prólogo
Joaquín Gairín Sallán

Prepint de la publicación:

Barrera-Corominas, A. (2018). *Comunidades de Práctica en la Administración pública. Transferencia de aprendizajes informales*. Madrid: McGrawHill (

A la iaia Ramona

Índice

Índice **5**

Prólogo **10**
La nueva realidad exige nuevos modelos de formación 10
Las comunidades de práctica como propuesta 11
La evaluación como instrumento de mejora 14
Evaluar la transferencia como necesidad para conocer la funcionalidad de los programas 16

Introducción **19**

CAPÍTULO 1 **JUSTIFICACIÓN Y DISEÑO** **21**

1.1. Justificación inicial **23**

1.2. Problema de investigación y objetivos **26**

1.4. Lineamientos metodológicos **28**

CAPÍTULO 2: **LA FORMACIÓN EN LAS ORGANIZACIONES** **31**

2.1. Introducción **33**

2.2. La formación en las organizaciones **35**
1.2.1. Planificación lógica de la formación 39
1.2.2. Hacía un nuevo modelo formativo en las organizaciones 41

2.3. Modalidades de formación **43**
2.3.1. Formación presencial 44
2.3.2. Formación a distancia 45
2.3.3. Formación en el puesto de trabajo 47

2.4. Nuevas estrategias de formación en las organizaciones **50**
2.4.1. Reconocer el aprendizaje informal 51
2.4.2. El autoaprendizaje 53
2.4.3. Aprendizaje Conectado 55

CAPÍTULO 3: **CREACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO. COMUNIDADES DE PRÁCTICA** **57**

3.1. Introducción 59

3.2. La gestión del conocimiento 59

3.3. Modelos para la creación y gestión del conocimiento 62
3.3.1. Modelo de creación de conocimiento de Nonaka y Takeuchi (1995, 1999) 63
3.3.2. Propuesta de búsqueda de sentido, creación de conocimiento y toma de decisiones de Choo (2002) 65
3.3.3. Propuesta de ciclo de vida del conocimiento de Firestone y McElroy (2003) 67
3.3.4. Modelo ACCELERA de creación y gestión de conocimiento Gairín y Rodríguez-Gómez (2012) 69

3.4. Las Comunidades de Práctica 71
3.4.1. Ciclo de vida de las Comunidades de Práctica 75
3.4.2. Factores de éxito en las Comunidades de Práctica 77

CAPÍTULO 4: **LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN 79**

4.1. Introducción 81

4.2. Aproximación al concepto de evaluación 82

4.3. Conceptualización y finalidad de la evaluación de programas formativos 87
4.3.1. Aproximación a la definición de programa formativo 87
4.3.2. Conceptualizando la evaluación de programas formativos 88

4.4. Cinco modelos de evaluación de programas formativos 93
4.4.1. Modelo “Cuatro Niveles” de Donald Kirkpatrick (1959) 93
4.4.2. Modelo “Ingeniería de la formación” de Guy Le Boterf (1991) 97
4.4.3. Modelo “Holístico” de Pilar Pineda (2003) 101
4.4.4. Modelo “ROI” de Jack Phillips (2006) 103
4.4.5. Modelo “EIFO” de Ana Garzón (2008) 105

CAPÍTULO 5: **LA TRANSFERENCIA DE LA FORMACIÓN Y SU EVALUACIÓN 109**

5.1. Introducción 111

5.2. Concepto y principios básicos 112

5.3. Factores que influyen en la transferencia de la formación 114
5.3.1. Características de los participantes: 114
5.3.2. Diseño y desarrollo de la acción formativa 122
5.3.3. Características del entorno de trabajo 127

5.4. Seis modelos de evaluación de la transferencia de la formación 131
5.4.1. Modelo de Noe (1986) 132
5.4.2. Modelo de Baldwin y Ford (1988) 133
5.4.3. Modelo de Rouiller y Goldstein (1993) 135
5.4.4. Modelo de Holton (1996) 138
5.4.5. Modelo de Holton (2005) 139
5.4.5. Modelo de Gessler y Hinrichs (2015) 142

CAPÍTULO 6: **CONTEXTUALIZACIÓN 145**

6.1. Introducción 147

6.2. La gestión del conocimiento en la administración pública catalana 148
6.2.1. Estrategia de gestión de conocimiento en la Administración 148
6.2.2. Creación de una herramienta de trabajo: e-Catalunya 151

6.3. Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada - CEJFE 152
6.3.1. El programa Compartim 153
6.3.2. Formación continuada semi-presencial 160

CAPÍTULO 7: **DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y ESTUDIO DE CAMPO 163**

7.1. Aproximación general 165
7.2.1. Definición de la Muestra 166
7.2.2. Instrumentos para la recogida de datos 167

7.3. Desarrollo del estudio de campo 168

7.4. Estrategias de análisis de la información y resultados 169
7.4.1. Análisis de los datos cuantitativos 169
7.4.2. Análisis de los datos cualitativos 169

CAPÍTULO 8: **RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LA FASE 1 ..... 173**

8.1. Introducción 175

8.2. Percepciones en relación a la organización 176
8.2.1. Consistencia interna de las sub-categorías 177
8.2.2. Análisis descriptivo de resultados 179
9.2.3. Análisis comparativo de resultados obtenidos por CoP y AF 184

8.3. Percepciones en relación a factores personales 191
8.3.1. Consistencia interna de las sub-categorías 192
8.3.2. Análisis descriptivo de resultados 193
8.3.3. Análisis comparativo de resultados obtenidos por CoP y AF 198

8.4. Percepciones en relación al diseño y desarrollo de la actividad 204
8.4.1. Consistencia interna de las sub-categorías 205
8.4.2. Análisis descriptivo de resultados 206
8.4.4. Análisis comparativo de resultados obtenidos por CoP y AF 208

8.5. Percepciones posteriores al desarrollo de la actividad 211
8.5.1. Consistencia interna de las sub-categorías 211
8.5.2. Análisis descriptivo de resultados 213
8.5.3. Análisis comparativo de resultados obtenidos por CoP y AF 218

8.6. Correlaciones entre las agrupaciones de ítems 225

8.7. A modo de síntesis 226

CAPÍTULO 9: **RESULTADOS CUALITATIVOS DE LA FASE 2 ..... 231**

9.1. Introducción 233

9.2. Percepciones en relación a la organización 234

9.3. Percepciones en relación a factores personales..... 245

9.4. Percepciones en relación al diseño y desarrollo de la actividad..... 250

9.5. Percepciones en relación a la aplicación de los resultados..... 262
9.5.1. Dificultades en la aplicación.....262
9.5.2. Facilitadores en la aplicación 264
9.5.3. Otros aspectos vinculados con los resultados 268

9.7. A modo de síntesis..... 272

MARCO CONCLUSIVO 277

CAPÍTULO 10: **DISCUSIÓN DE RESULTADOS 279**

10.1. Introducción 281

10.2. Resultados en relación a la organización 281

10.3. Resultados en relación a los participantes..... 287

10.4. Resultados en relación al diseño y desarrollo de la actividad..... 292

10.5. Resultados en relación a los resultados de la aplicación 296

CAPÍTULO 11: **CONCLUSIONES.....301**

CAPÍTULO 12: **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....317**

Prólogo

Realizar un prólogo siempre es un reto, si consideramos que no se trata tanto de introducir la obra que se prologa (que suele tener su propia introducción) como de acompañarla de comentarios iniciales que puedan ayudarnos a situarnos en la temática. Lo haremos, en este caso, partiendo de reflexiones previas y pertinentes ya realizadas en ocasiones anteriores, referidas al rol de la formación en la actualidad, al sentido de las comunidades de práctica profesional y a la utilidad de profundizar en la importancia de una evaluación continua dirigida a la autorregulación interna y externa.

La nueva realidad exige nuevos modelos de formación

La actual sociedad altamente tecnificada, de los conocimientos, de la globalización, de la multiculturalidad y de dinámicas de cambio permanente, ha situado como obsoletos los sistemas tradicionales de organización y de formación. La transformación afecta tanto al desarrollo personal, como al profesional y al propio de las organizaciones, buscando fórmulas que permitan y alienten las sinergias entre ambos. En el caso de las organizaciones, hablamos de modelos de organizaciones horizontales, abiertas, virtuales, con valores propios, con conocimientos y con tecnologías diversas; también de nuevas estrategias que permitan a sus empleados compartir experiencias, impresiones y conocimientos, pensando que lo que hace competitiva a una organización es su capacidad para desarrollar el capital humano del que dispone.

En el caso de la formación, hablamos de una formación inicial flexible, basada en las nuevas tecnologías y que dé más protagonismo al estudiante y de una formación continua vinculada al puesto de trabajo, al mismo tiempo que identificamos una difuminación de los límites entre educación formal, no formal e informal. Es precisamente la búsqueda de nuevas formas que permitan situar a las organizaciones en las mejores condiciones posibles para cumplir sus objetivos lo que ha propiciado un cambio en la orientación de la formación. Si inicialmente se centró en la mejora de la capacidad de las personas como profesionales, ahora se centra más en vincular su desarrollo con las necesidades de la organización.

La formación es, normalmente, un requisito para acceder a determinados puestos de trabajo y para actualizarse con relación a los mismos, pero, progresivamente, puede pasar a ser un aspecto más de los que acompañan los procesos de cambio e innovación organizacional e incluso difuminarse en relación a los mismos. Sucede esto cuando se establecen dinámicas que partiendo de la realidad buscan situaciones insatisfactorias, las analizan, proponen alternativas, las verifican e institucionalizan las mejores prácticas. En este caso, el proceso de formación forma parte como otros elementos (evaluación diagnóstica y de progreso, intervención sobre la realidad, gestión de procesos,) y de manera interrelacionada con ellos del proceso de mejora permanente.

La formación puede así considerarse, más allá de su sentido como propuesta vinculada al desarrollo personal, como un requisito necesario que posibilita la consecución de los fines de la organización, como un elemento propio de la organización que actúa como una herramienta al servicio de las necesidades de la organización, como parte de la estrategia que posibilita posiciones ventajosas frente al cambio o como la esencia que permite el aprendizaje de la organización.

Y en este contexto organizativo y con fuerte presencia de los entornos digitales, tiene sentido hablar de la autonomía y el empoderamiento de las personas para aprender permanentemente, conectándose al entorno profesional e integrando aprendizaje y trabajo en un mismo proceso. En última instancia, la transformación organizativa es también una transformación de las personas que la protagonizan, que han asumido su papel central por la vía de los hechos. La sociedad del conocimiento ha reconocido el rol central de las personas que, portadoras de un bagaje de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas por múltiples vías, pueden transformar realidades profesionales y organizacionales.

El protagonismo mencionado hace más libres a las personas, pero, a la vez, les exige una mayor implicación en los contextos donde se sitúan y, entre ellos, en las organizaciones donde trabajan. Si, recientemente, se hablaba de un aprendizaje personal y permanente que hay que mantener actualizado, ahora también se pide intervenir proactivamente para lograr que el conocimiento, personal y colectivo se convierta en una herramienta auténtica para la mejora y la aportación de valor a las organizaciones.

Las comunidades de práctica como propuesta

El trabajo colaborativo en el marco de una organización puede ser expresión de la existencia de una auténtica comunidad. Hablamos de comunidad cuando pasamos de reconocer al otro a compartir preocupaciones y valores profesionales y sociales con

él, cuando nuestra aportación no sólo es material, sino que trasciende otros ámbitos y llega hasta el compromiso y sentido de pertenencia.

Las comunidades formativas adoptan en la práctica diferente formato, pudiendo considerarse unidades de interés, de prácticas o de objetivos. En todo caso, es una propuesta alternativa que merece la pena explorar. Parten de un concepto de formación integradora, participativa, permanente y socialmente construida. Tienen en común la existencia de agrupaciones de personas que se organizan para construir e involucrarse en un proyecto organizativo y profesional propio, y que aprenden a través del trabajo cooperativo y solidario; es decir, a través de un modelo de formación más abierto, participativo y flexible que los modelos más tradicionales.

Hablamos, en todo caso, de trabajo colectivo, cultura compartida, compromiso con la institución, etc. donde el protagonismo es del profesional. Constituye este la base sobre la que se fundamenta la nueva filosofía, siempre y cuando contemos con un profesional capaz de trabajar en equipo y que asume la acción colectiva como una condición ligada a la calidad del servicio público.

Los nuevos espacios de producción y gestión del conocimiento profesional a partir de la reflexión sobre la práctica relacionan la profesionalidad y la tecnología con los procesos de aprendizaje organizacional, al considerar que toda acción se realiza en un contexto determinado. Son los contextos donde se hacen concretos los conocimientos y donde se validan determinados planteamientos teóricos; también, son el espacio adecuado para promover e impulsar la innovación y el cambio en la formación.

De todas maneras, no todos los modos y maneras de reflexión colectiva y contextualizada son pertinentes a las necesidades de las organizaciones y eficientes en sus procesos y resultados. Al respecto, adquieren particular importancia determinadas maneras de organizar los grupos profesionales de reflexión y, sobre todo, su vinculación con los procesos de creación y gestión del conocimiento colectivo, por lo que pueden aportar tanto al desarrollo de las personas como al de las organizaciones. Combinar ambas propuestas no es nada sencillo y quedarse en la primera de ellas obvia el sentido instrumental de las organizaciones como realidades sociales y el compromiso de las personas con la realidad que les envuelve.

Las Comunidades de práctica (CoP, en adelante) se sitúan en esa perspectiva y las presentamos como una propuesta que se está mostrando pertinente y útil. Sobre ellas, el grupo EDO (http://edo.uab.es) ha realizado diversas investigaciones que se pueden consultar en publicaciones colectivas y de la que la presente aportación es un ejemplo.

Las CoP son grupos de personas que forman parte de un proceso de aprendizaje colectivo en un dominio compartido de esfuerzo humano, donde nuevos miembros entran e intentan adquirir prácticas socioculturales propias de una comunidad. Las CoP, por tanto, son una agrupación de personas que aprenden en común, utilizando uno o varios espacios (virtuales o presenciales) de interrelación y contacto donde comparten inquietudes, experiencias y formación y donde construyen conocimiento de forma conjunta que puede ser identificado (normalmente, a través de productos determinados).

Sin embargo, no todas las comunidades pueden considerarse CoP y para que lo sean es necesario que presenten y se articulen respecto a las características distintivas de las mismas. Lo que diferencia a las CoP del trabajo en grupo o de los equipos de trabajo de profesionales son, normalmente, dos cuestiones: a) su foco de actividad son problemas profesionales y no sólo organizar y desarrollar actividades regladas y propias de la actividad profesional; y b) se focalizan en la producción, entendida como una respuesta explícita ante las cuestiones profesionales analizadas.

Las comunidades de práctica serán de práctica profesional cuando este grupo de personas analiza y profundiza sobre temáticas de su entorno laboral. Si son personas que desempeñan la misma actividad (jugar a bolos, escuchar música, mirar las estrellas, por decir algo que puede ser lúdico y no del ámbito profesional) entendemos que no pueden considerarse comunidades de 'práctica profesional', aunque compartan un interés común. Por otra parte, si trabajan sobre problemas profesionales podremos hablar de un espacio significativo que: (1) resalta la importancia de los conocimientos internos frente a los externos; (2) multiplica las fuentes de información; (3) fomenta la transferencia de conocimientos (3) produce aprendizaje personal y grupal; (4) alienta la discusión sobre temáticas profesionales; (5) promueve la innovación para la resolución de problemáticas compartidas; también, (6) puede prescindir de expertos; (7) utiliza un mismo escenario y (8) facilita cambios personales, profesionales y organizativos.

También es importante resaltar que las CoP se centran en el intercambio de experiencias y promueven la creación y gestión del conocimiento colectivo, como creemos necesario. Esta última perspectiva obliga a utilizar metodologías que ayuden a presentar, registrar, organizar, cualificar y contextualizar los conocimientos de las personas participantes tienen, comparten, generan colectivamente y están dispuestas a difundir. El énfasis, en este caso, está en lograr generar productos que den respuesta a inquietudes profesionales y que se puedan trasladar al puesto de trabajo.

La evaluación como instrumento de mejora

La evaluación muchas veces mencionada, pocas veces utilizada en sus potencialidades y siempre olvidada por decisiones conscientes o inconscientes aparece, como otras muchas palabras del contexto educativo (calidad, mejora, …), como un referente obligado y deseado; sin embargo, no todas las personas e instituciones piensan en lo mismo cuando la utilizan. De alguna manera, refleja expectativas y deseos de personas e instituciones, que se relaciona con las necesidades que expresan o sienten respecto a los procesos de intervención: solicitar información, calificar procesos, validar propuestas u orientar para la intervención. Se configura, asimismo, como una construcción histórica, que ha impulsado orientaciones diversas en busca de respuestas cada vez más amplias y completas aplicables a las variadas situaciones donde tiene sentido utilizarla.

Las dos últimas décadas han permitido situar los distintos planteamientos evaluativos en un contexto de dilemas, que permiten caracterizar la evaluación como un proceso reflexivo, sistemático y riguroso de indagación sobre la realidad, que atiende al contexto, que considera global y cualitativamente las situaciones, que atiende tanto lo explícito como lo implícito y efectos secundarios y que se rige por principios de utilidad, participación y ética. Incluyen estos planteamientos las últimas perspectivas y aportaciones, que insisten en la evaluación como propuesta democrática, comunicación e instrumento de cambio, vinculada a la mejora del currículo, la formación crítica de los participantes y la transformación de las prácticas profesionales de los docentes.

Recogiendo las diferentes aportaciones, podemos señalar también que los enfoques actuales sobre evaluación sitúan los paradigmas y métodos a diferente nivel, siendo posible la convivencia de enfoques cuantitativos y cualitativos, dependiendo de las necesidades de la evaluación y de la investigación; también, el interés por potenciar propuestas que asumen la triangulación de varios métodos e instrumentos a la hora de recoger información.

La evaluación también es y puede considerarse como una práctica, que se aplica a objetos tan diversos como los aprendizajes, los programas que los buscan o las instituciones que los promueven. Entendemos, en todo caso, que tan importante como evaluar la actividad concreta y sus efectos es analizar las posibilidades y limitaciones contextuales en que se ha desenvuelto. Consideramos así la evaluación como una actividad integral que implica variados niveles de decisiones y que supone una atención especial a la interrelación que entre ellos se da.

Sea cuáles sean los planteamientos asumidos, lo cierto es que, actualmente, nadie niega el sentido de la evaluación como instrumento para la mejora permanente. Delimitar lo que conviene hacer y verificar el grado de realización exigen de procesos

en los que la evaluación, también implícita en el proceso organizativo, juega un papel central y la calidad es un referente obligado. El reto es mejorar la calidad y para lograrlo se precisa conocer lo que pasa (evaluar, consecuentemente) e introducir a partir de allí los cambios pertinentes.

La referencia a la evaluación es, por tanto, también una referencia a la calidad. Sin embargo, no podemos olvidar que detrás de estos términos hay opciones ideológicas que cabe conocer, pactar y explicitar previamente y de las que no siempre se habla. El objetivo es conseguir mejorar la calidad y la evaluación debe informar de si se ha logrado, tratando de responder a los variados interrogantes que sobre calidad (¿de qué calidad hablamos?, ¿calidad en qué y para quién?, ¿quién determina los niveles de calidad?, etc.) y evaluación (¿qué visión de la evaluación aplicamos?,¿los instrumentos son idóneos a los propósitos manifestados?, ¿la contrastación de instrumentos, fuentes y momentos es suficiente?, ¿la valoración ha considerado e integrado los condicionantes contextuales, etc.?) nos podamos plantear

Una buena evaluación ha de estar, por tanto, contextualizada, ser comprensiva, eminentemente formativa, implicar a los usuarios, ser defendible técnicamente (variedad de fuentes, de momentos y de instrumentos) y utilizarse éticamente. También se podrían tener en cuenta otras cuestiones, como que reconozca los esfuerzos realizados en relación con la mejora, que sea respetuosa con las personas, y que sea coherente con los contenidos y métodos de enseñanza, entre otras cuestiones.

La consideración de las características básicas de utilidad, viabilidad, legitimidad y exactitud parecen también insoslayables, sea cual sea el proceso de evaluación. Poco sentido tiene un proceso poco riguroso, partidista, que proporciona información inútil y que plantea proposiciones más utópicas que reales. También habría que considerar como referentes importantes los de interactividad (participación comprometida), gradualidad (aplicación progresiva), adaptabilidad (adecuación al contexto) y sensibilidad (capacidad de informar sobre aspectos relevantes).

Realizada la evaluación de una manera participativa, permite la reflexión sobre la práctica y se convierte en un primer paso que facilita la mejora institucional y el desarrollo profesional. Sirve, en definitiva, de excusa y de medio para el intercambio, el encuentro y la ayuda respecto al compromiso que los miembros de una organización tienen por conseguir procesos de mayor calidad. Y todo ello incorporando o no consideraciones externas al propio proceso de autoevaluación o complementando la evaluación interna con evaluaciones externas.

Evaluar la transferencia como necesidad para conocer la funcionalidad de los programas

Cada planteamiento de evaluación suele desarrollar, como hemos visto, propuestas propias y alternativas diferentes respecto a instrumentos, procedimientos de evaluación y mecanismos de interpretación. Sin embargo, todos ellos insisten, cada vez más, en analizar los efectos de la formación ahondando en el sentido que debe tener la consideración de los resultados que las organizaciones consiguen. Desde este punto de vista, tiene sentido el que se hable de los efectos de la intervención y de la manera cómo se ha de valorar.

Bajo un planteamiento lógico, pensamos que el origen de cualquier intervención es la realidad. Las discrepancias entre la realidad que tenemos y la que deseamos o aspiramos a construir permite categorizar carencias o necesidades que hay que cubrir y que intentamos solventar a partir de las metas u objetivos que definimos para la intervención. De alguna manera, los programas pueden considerarse instrumentales, en la medida en que son herramientas para lograr respuestas positivas antes las carencias detectadas para conseguir las transformaciones organizacionales y sociales que deseamos.

Si entendemos que las organizaciones y los programas no tienen sentido por si mismos sino en función de la realidad en la que se sitúan, asumiremos la importancia de conocer los efectos que toda intervención genera. Podemos hablar de efectos inmediatos y localizados, como puedan ser la transferencia de la formación a la actividad laboral, o de efectos mediatos y más amplios, como los vinculados a la disminución de carencias detectadas o a la transformación de la cultura y actividad de la propia organización.

Estos planteamientos adquieren especial importancia en el marco de la Administración pública, donde sus organizaciones, condicionadas por marcos normativos amplios que dejen poco margen de maniobra y por la existencia de colectivos profesionales más vinculados, a veces, a sus intereses profesionales que a las exigencias de las propias organizaciones, precisan de procesos de modernización funcional y de adaptación a las cambiantes exigencias de sus usuarios. Es aquí donde es más urgente verificar si el funcionamiento de las comunidades de práctica profesional, la promoción del aprendizaje informal o las nuevas formas de relación laboral y formativa son más eficientes que las existentes y pueden ser una vía para la transformación de las propias organizaciones.

La trascendencia de lo que se hace es tan grande y la variedad de respuestas tan amplia que no extraña la preocupación de la sociedad y de sus organismos públicos por arbitrar mecanismos de ordenación y control, que justifican el aumento de preocupación por evaluar la utilidad de la formación. Se trata, en este caso, de revisar

los modelos y formatos que puede adoptar la transferencia de los aprendizajes al puesto de trabajo, al mismo tiempo que conocer los problemas que la realidad presenta al respecto. La **presente aportación** que revisamos tiene, desde mi punto de vista, tres virtualidades a destacar:

- Sistematizar aportaciones teóricas sobre el tema de estudio y, particularmente, sobre nuevas estrategias de formación en las organizaciones, las comunidades de práctica y los procesos de evaluación. Se ha dicho mucho sobre las temáticas mencionadas pero pocas veces se encuentran síntesis actualizadas de tipo conceptual, metodológico y de resultados que siempre son de agradecer. Más aún y en este caso, es importante la presentación que se realiza de modelos de evaluación de programas y, sobre todo, de los referidos a la evaluación de la transferencia de la formación.
- Analizar las aportaciones, sobre todo a partir del estudio de campo realizado, desde la perspectiva real de las instituciones y de los colectivos que configuran las comunidades de práctica, evidenciando posibilidades, pero también limitaciones y problemas que la propia evaluación evidencia. En este sentido, el estudio comparativo sobre la transferencia de la modalidad 'blended learning' y el aprendizaje adquirido en CoPs es un ejemplo de lo que manifestamos.
- Superar el mero análisis y pasar a procesos valorativos y propositivos, proponiendo acciones para los gestores que deseen una mayor transferencia de los aprendizajes generados en las comunidades de práctica profesional.

El producto que consideramos de calidad (por vincularse a una tesis que obtuvo el máximo reconocimiento académico y a un proceso de selección del INAP que lo consideró de interés para su publicación) refleja, sin duda, la **personalidad y profesionalidad de su autor**. Vinculado durante años a la formación como pedagogo y al análisis de las organizaciones, como miembro del Grupo consolidado EDO, ha sabido aplicar sus conocimientos sobre investigación científica y realizar un trabajo minucioso y de calidad sobre una temática que conoce y por la que siente cierta atracción. Desde aquí, mi felicitación por la publicación de su trabajo y mi deseo de que su difusión sirva a que responsables de las administraciones públicas, estudiosos, profesionales de la formación y estudiantes encuentren, en el ámbito de sus competencias, nuevas vías para mejorar su actividad profesional y ayuden a incrementar los procesos técnicos que se vinculan con la transferencia de la formación y su evaluación.

Joaquín Gairín Sallán

Barcelona, junio de 2018

Introducción

Las Administraciones públicas deben garantizar la máxima eficiencia de los recursos que la sociedad pone a su disposición y, al mismo tiempo, favorecer el pleno desarrollo personal y profesional de sus empleados. La Declaración de Lisboa, que promulgó la Comisión Europea en el año 2000, incitaba a todos los estados miembros a iniciar acciones para incrementar las cuotas de calidad y eficiencia del sistema.

El Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada (CEJFE) de la Generalitat de Cataluña emprendió el año 2005 el desarrollo del programa Compartim con el objetivo de organizar y vertebrar las diferentes Comunidades de Práctica (CoP) que de manera informal ya estaban en activo dentro del Departamento de Justicia. Durante 9 años de actividad el programa Compartim ha involucrado a más de 1.500 profesionales, ha permitido que 145 productos de conocimiento vean la luz y ha contribuido a generar 8 publicaciones que recogen la experiencia y la presentan para que otras instituciones puedan aprender de la misma e implementar estrategias parecidas.

En paralelo al desarrollo de estas CoP, entendidas como espacios en los que los profesionales comparten sus intereses y conocimientos en vistas a conseguir un objetivo común que sirva para la mejora de la organización, han aparecido resultados de estudios que constatan que los participantes en las mismas aprenden informalmente nuevos conocimientos, habilidades y formas de trabajar. Sin embargo, son pocos los estudios que se han centrado en analizar cuales son las variables que influyen en la transferencia de estos nuevos aprendizajes a la actividad laboral diaria.

El presente estudio tiene como finalidad valorar, a partir de las opiniones de los participantes, las variables que influyen en el proceso de transferencia al puesto de trabajo de los aprendizajes adquiridos mediante comunidades de práctica profesional en la Administración pública. Más concretamente se centra en: (1) delimitar que características de las CoP propician el aprendizaje de sus participantes; (2) analizar aspectos del contexto organizativo, los participantes y el diseño y desarrollo de las actividades que pueden influir en la transferencia al puesto de trabajo de los aprendizajes generados en las CoP; (3) analizar comparativamente las variables que

influyen en la transferencia de la formación continua, y las que afectan a la transferencia de aprendizajes adquiridos en CoP.

Los resultados obtenidos, aunque no pueden ser generalizables, permiten comprender como las variables organizativas, del diseño de la formación y de los propios participantes intervienen en la transferencia de los aprendizajes que se generan informalmente en el seno de las CoP. Asimismo, han permitido presentar orientaciones que pueden ser seguidos por parte de los gestores de las CoP para conseguir una mayor adecuación del contexto de trabajo para facilitar la transferencia de los aprendizajes y conseguir así incrementar el impacto que estas tienen en el puesto de trabajo de los participantes en las mismas.

Capítulo 1

Justificación y diseño

1.1. Justificación inicial

Los cambios en los entornos económicos, políticos y sociales obligan a las organizaciones a adaptarse para actuar en coherencia con las nuevas demandas sociales, lo que implica que el conocimiento y la formación sean considerados elementos estratégicos de las organizaciones (Senge, 1992; Navío Gámez, 2005; Gairín, 2011, 2015a). En este contexto, la formación en las organizaciones abandona su carácter adaptativo y reactivo y pasa a ser una herramienta que debe anticiparse a los cambios socio-laborales y a la aparición de nuevas formas de trabajar. Se pasa así de una formación instrumental y básicamente individual a una formación con carácter colectivo y que fomenta la actividad laboral y la promoción profesional (Gairín, 2015b).

El conocimiento que tienen las personas se convierte por tanto en una de las principales cualidades de la organización, situándose en un lugar central con el fin de permitir que las experiencias acumuladas sirvan para la mejora de sus resultados globales (León, Ponjuán y Rodríguez, 2006). No en vano, quienes generan más rápidamente y mejor nuevos conocimientos, y los lleven a la práctica, serán los que mantendrán y mejorarán su competitividad, con la ventaja de ir a la cabeza. La mejor manera de generar nuevo conocimiento es partiendo del conocimiento que ya tienen las personas que forman parte de la organización, puesto que localizar y utilizar el conocimiento que se posee es más rápido que crearlo Cantón (2005). Se justifica así la importancia de gestionar y difundir el conocimiento a través del entramado organizativo, basándose en la idea de que las redes son el elemento fundamental del que están y estarán hechas las nuevas organizaciones Castells (1998, p. 196).

Bajo esta perspectiva, aparecen en los últimos años numerosos modelos vinculados a la creación y gestión de conocimiento colectivo en el ámbito organizativo, desde los clásicos de Nonaka y Takeuchi (1999), Firestone y McElroy (2003), Choo (2002) o Tiwana (2002), hasta otros adaptados a realidades específicas como los de Sallis y Jones (2002), Petrides y Nodine (2003) o Gairín y Rodríguez-Gómez (2012) para el contexto educativo. En cualquier caso, el objetivo de fondo de todos ellos es coordinar estrategias que permitan la creación y sistematización del conocimiento a

través del establecimiento de procesos y tecnologías para su almacenamiento. También para su creación, difusión y aplicación en momentos en los que requiere de nuevo su aplicación o quieren producirse innovaciones (Dalkir, 2005).

Entre las múltiples estrategias que permiten a las organizaciones hacer aflorar el conocimiento de sus miembros, las Comunidades de Práctica (CoP, de aquí en adelante), entendidas como grupos de personas que comparten intereses, problemas o la pasión por un tópico y profundizan en el conocimiento y entendimiento del mismo de forma conjunta (Wenger, 1999; Wenger, McDermott y Snyder, 2002), son las que con más facilidad se han implantado en las organizaciones, puesto que entre sus ventajas se destaca que (Wenger, 2007):

- Permiten a los participantes asumir la responsabilidad colectiva de gestionar el conocimiento, reconociendo de esta forma que, si disponen de la estructura adecuada, se encuentran en la mejor situación para realizarlo;
- crean un enlace perfecto entre aprendizaje y rendimiento, ya que las personas que forman parte de las mismas también son miembros de otras unidades organizativas;
- los participantes pueden hacer frente tanto a aspectos dinámicos y tácitos, de compartir y crear, como a aspectos más explícitos; y
- no están limitadas a estructuras formales, pudiendo superar barreras organizativas y geográficas.

Diferentes estudios (Gairín, 2011; Martínez Marín y Vives Leal, 2011; Gairín, Barrera-Corominas, Fernández-de-Álava, Rodríguez-Gómez, Martínez Marín, y Giménez Roig, 2013; Martínez Marín, 2013; Gairín, 2015b) se han centrado en analizar los procesos vinculados con el desarrollo de CoP. Al respecto, todos ellos coinciden en remarcar la importancia de implicar la organización y sus responsables en el desarrollo de las CoP, el rol fundamental del moderador de los grupos, la existencia de reconocimientos para aquellos que participan en las mismas, la orientación hacía la producción, la existencia de recursos que faciliten la comunicación e intercambio de documentación, el rol de los superiores en la estructura organizativa o las dinámicas y normas de funcionamiento interno de la CoP como elementos clave para facilitar el aprendizaje, la generación de conocimiento y el fomento de los procesos de innovación organizativa.

Es la capacidad de las CoP para facilitar los aprendizajes el elemento clave sobre el que se sustenta esta investigación, partiendo de la base que los aprendizajes generados tienen un carácter informal (Fernández-de-Álava, y Barrera-Corominas, 2013; Boud y Middleton, 2003; Fernández-de-Álava, 2014) y que para que estos se produzcan es necesario que el proceso de diseño y desarrollo de las CoP reúna unas

determinadas características, que según Fernández-de-Álava, (2014, p. 522-523) se concretan en: (1) la interacción entre los participantes debe ser regular y frecuente; (2) la participación debe ser voluntaria, no determinada por la dirección; (3) la selección de las temáticas deben realizarla los técnicos, esto es, no los debe delimitar la dirección; (4) todas las opiniones versadas por los participantes deben ser respetadas; y (5) la decisión de creación de la CoP debe provenir de los técnicos, aunque la dirección puede actuar como facilitadora.

Partiendo de lo anterior, hay quién considera también este tipo de comunidades como el lugar idóneo para hacer que se transfiera el aprendizaje que los participantes han adquirido en otros contextos (Krishneveni y Sujatha, 2012), ayudando de esta forma a afianzar y llevar a la práctica conocimientos implícitos a los que no se había encontrado aún la aplicación práctica en el día a día laboral. En cualquier caso, considerando que la CoP es un espacio en el que se comparten conocimientos y experiencias y, en consecuencia, sus miembros aprenden, aportaciones anteriores plantean la necesidad de evaluar si este aprendizaje tiene una transferencia directa en el puesto de trabajo (Barrera-Corominas y Fernández-de-Álava, 2013; Gairín, Fernández-de-Álava, y Barrera-Corominas 2013; Harkins, 2013), aunque no siempre se concretan los factores que pueden influir en dicha transferencia. Al respecto, se entiende que las referencias se vinculan con los procesos de evaluación de la transferencia de la formación continua en el ámbito organizativo.

La transferencia de la formación se define como la evidencia de que nuevos conocimientos y habilidades adquiridos en procesos formativos se están aplicando en el puesto de trabajo y se mantienen en el tiempo (Baldwin y Ford, 1988; Cheng y Ho, 2001 y Holton *et al.* 1997). Comúnmente, y desde que en 1959 Krikpatrick plantease la transferencia como un nivel de análisis en la evaluación de la formación, la transferencia se ha trabajado como parte de modelos más amplios cuyo objetivo es evaluar el impacto de la formación en el nivel organizativo (Kirkpatrick, 1976; Pineda, 2000; Phillips y Phillips, 2007), puesto que como menciona Kontoghiorghes (2004), el último eslabón de su análisis debe permitir la mejora personal y organizacional.

Por su lado, Baldwin y Ford (1988), en una revisión de los trabajos sobre transferencia de la formación realizados previamente, elaboran un modelo en el que agrupan las variables asociadas a la transferencia alrededor de tres grandes factores: características de los participantes, diseño e impartición de la formación y entorno de trabajo. Estos han sido analizados y utilizados posteriormente en revisiones bibliográficas realizadas por otros autores (Baldwin, Ford y Blume, 2009; Cheng y Hampson, 2008; Burke y Hutchins, 2007; Cheng y Ho, 2001; Ford y Weissbein, 1997; Noe y Ford, 1992), considerándose que actualmente sigue siendo una clasificación valida.

Mediante el presente trabajo se pretende profundizar en el ámbito de la transferencia de la formación, y concretamente en el análisis comprensivo de las variables que influyen en la transferencia al puesto de trabajo de los aprendizajes adquiridos a través de CoP, tomando en consideración los diferentes aspectos diferenciales que éstas tienen en relación a las actividades de formación continua habituales.

1.2. Problema de investigación y objetivos

La definición del problema de investigación supone el inicio del quehacer científico (Arnal, del Rincón y Latorre, 1992, p. 54), y por ello su delimitación es considerada la etapa clave, más importante y compleja, de todo proceso de investigación (Tejada, 1997). No en vano la definición del problema de investigación debe permitir acotar el ámbito de estudio y aterrizar mejor en el proceso de investigación, al concretar con exactitud qué se estudia, con quién se lleva a cabo el estudio y qué datos hay que recoger para poderle dar respuesta (Sabariego y Bisquerra, 2004).

Bajo las premisas descritas, y los elementos revisados en el primer punto de este capítulo, el problema de investigación sobre el que se sustenta esta investigación es el siguiente:

¿Qué variables influyen en la transferencia al puesto de trabajo de los aprendizajes adquiridos mediante comunidades de práctica corporativas en el ámbito de la Administración pública?

Dicho problema de investigación es real, puesto que su planteamiento parte de los resultados de investigaciones previas desarrolladas por parte del equipo de investigación que acoge al investigador (Gairín *et al*, 2013; Gairín, 2011, 2015a). Se trata de un problema relevante a nivel social, puesto que ha sido apuntado en como necesidad en las conclusiones del III Congreso Internacional EDO (2014), concretamente en el punto tercero dónde se destaca que "*las Comunidades de Práctica Profesional (CoP) se identifican como una propuesta contrastada para la creación y gestión del conocimiento colectivo en todo tipo de organizaciones. Su desarrollo queda condicionado (…) al empoderamiento de los profesionales y que el uso directo de su conocimiento interno asegure sostenibilidad y eficiencia*". Por otro lado, Harkins (2013) también remarca la importancia de vincular aspectos relativos a la transferencia de la formación con las CoP. Por último, los propios responsables del programa Compartim, vinculado al desarrollo de CoP en el marco del Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada del Departamento de Justicia de la Generalitat de Catalunya, han manifestado también su voluntad de conocer qué

aspectos influyen en la efectiva transferencia de los aprendizajes generados en las CoP al puesto de trabajo de aquellos que participan en las mismas.

Dicho lo anterior, la aproximación al objeto de estudio plantea nuevos interrogantes que parten de la pregunta general presentada. Estos se concretan en los siguientes:

- ¿Qué aspectos de las CoP propician el aprendizaje de sus participantes?
- ¿Qué aspectos son importantes para poder asegurar una correcta transferencia de la formación al puesto de trabajo?
- ¿Qué valor dan los profesionales de la Administración pública a los aprendizajes que pueden generarse a través de procesos de creación y gestión de conocimiento?
- ¿Cómo se trabaja en el ámbito de la Administración pública los aspectos vinculados a la transferencia de conocimientos al puesto de trabajo?
- ¿Qué aspectos del contexto organizativo pueden influir en la transferencia de los aprendizajes generados en CoP al puesto de trabajo?
- ¿Qué aspectos de los participantes en le CoP pueden influir en la transferencia de los aprendizaje generados en CoP al puesto de trabajo?
- ¿Qué aspectos del diseño y desarrollo de la CoP pueden influir en la transferencia de los aprendizajes generados en la CoP?
- ¿Qué vinculación hay entre las variables que afectan a la transferencia de la formación y las que afectan a la transferencia de los aprendizajes adquiridos mediante CoP?
- ¿Qué acciones pueden desarrollarse para facilitar una mayor aplicación de los aprendizajes generados en CoP en el día a día laboral?

Para poder dar respuesta a estas cuestiones se plantean los objetivos de investigación, que deben partir del problema seleccionado y planteado, y al mismo tiempo dar respuesta a lo que se pretende conseguir con el desarrollo del estudio (Creswell, 2014), además de ser la base sobre la que debe sustentarse todo el diseño de la investigación. En este sentido, el objetivo general de esta investigación es:

Valorar las variables que influyen en el proceso de transferencia al puesto de trabajo de los aprendizajes adquiridos mediante comunidades de práctica en la Administración pública.

La consecución de este objetivo general se sistematiza y dota de operatividad a partir los siguientes objetivos específicos:

1. Delimitar que características de las CoP propician el aprendizaje de sus participantes.
2. Comprender el valor que dan los profesionales de la Administración pública a los aprendizajes que pueden generarse a través de procesos de creación y gestión de conocimiento.
3. Valorar como se trabaja en el ámbito de la Administración pública los aspectos vinculados a la transferencia de conocimientos al puesto de trabajo.
4. Analizar aspectos del contexto organizativo, de los participantes y del diseño y desarrollo de las actividades que pueden influir en la transferencia al puesto de trabajo de los aprendizajes generados en las CoP.
5. Analizar comparativamente las variables que influyen en la transferencia de la formación continua, y las que afectan a la transferencia de aprendizajes adquiridos en CoP.
6. Proponer acciones que puedan promover los gestores de procesos de creación y gestión del conocimiento mediante CoP para garantizar una mayor transferencia de los aprendizajes generados en éstas.

1.4. Lineamientos metodológicos

La definición de la metodología para la realización de cualquier investigación debe partir siempre de los objetivos propuestos, al ser esa instrumental para dar respuesta a los mismos. Sin embargo, cualquier planteamiento metodológico debe partir de un paradigma de investigación (Kuhn, 1971) concreto, al que también se vinculan aspectos de orden ontológico y epistemológico (Sandín, 2003). La investigación se desarrolla bajo el paradigma interpretativo (Sabariego, 2004; Arnal, del Rincón y Latorre, 1992), puesto que lo que se pretende es una aproximación a la realidad para interpretar y comprender la visión de los sujetos implicados en procesos de creación y gestión de conocimiento mediante CoP en la Administración pública en relación a las variables que influyen en la transferencia al puesto de trabajo de los aprendizajes que adquieren mediante estos procesos. Se presenta, asimismo, como el paradigma más idóneo para llegar a conocer la realidad de los aprendizajes, las personas y el contexto social en el que se encuentran.

Aunque tradicionalmente el método asociado al paradigma interpretativo ha sido el cualitativo (Sabariego, 2004, p. 81), la investigación que se presenta se basa en el uso de un enfoque mixto o complementario en los instrumentos y técnicas para la búsqueda de datos. Las técnicas e instrumentos para la realización de la investigación

serán de corte cuantitativo y cualitativo, utilizados desde una aproximación secuencial que permita profundizar en los resultados obtenidos con la aplicación del primer método mediante el uso de otro diferente (Creswell, 2014). Concretamente las técnicas utilizadas serán:

- Análisis documental: permite obtener información previa de los productos y resultados explícitos obtenidos en el marco de las comunidades de práctica. Asimismo, conocer la forma como estas se organizan y cuáles son los lineamientos generales y específicos sobre los que se basa su funcionamiento interno.
- Cuestionario: dirigido a los participantes en las CoP, y también participantes en acciones formativas (AF, de aquí en adelante) en modalidad *blended learning*, permite obtener datos sobre el contexto organizativo, el desarrollo de la actividad y las valoraciones de los que responden en relación a la influencia de determinadas variables en el proceso de transferencia de aprendizajes al puesto de trabajo. La inclusión de participantes en AF en esta fase permite la realización de análisis comparativos para valorar si los factores que influyen en la transferencia son los mismos en ambos tipos de actividad.
- Entrevistas semi-estructuradas: permite la contrastación de los resultados del cuestionario, especialmente en aquellos puntos en los que se observan tendencias que no concluyen con una significación estadística, así como aquellos en los que el resultado final no se vincula con los estudios previos realizados en el ámbito de la evaluación de la transferencia en formación continua. Se trata, en definitiva, de ayudar a interpretar mediante las percepciones de los participantes porque se dan determinados resultados.
- Notas de campo: recoge los puntos de vista, reflexiones y sensaciones del investigador durante el desarrollo del estudio de campo. Aporta información descriptiva del contexto en el que se realiza la entrevista y descripción de las informaciones que se recogen de forma previa y posterior a la entrevista y que no han quedado registradas.

Para el diseño general del cuestionario se partirá del método deductivo, puesto que se partirá de los planteamientos generales recogidos en la literatura revisada para formular cuestiones que permitan posteriormente su contrastación con los estudios previos realizados. Para la realización de las entrevistas, y el análisis posterior de estas, se partirá del método inductivo, categorizando y clasificando los diferentes datos obtenidos en los registros y buscando una generalización de la situación al contexto de referencia a partir de la muestra de participantes que colaboran facilitando datos durante la fase de estudio de campo.

La investigación se desarrolla a lo largo de 30 meses, que se han extendido desde junio de 2013 a diciembre de 2015.

Capítulo 2:
La formación en las organizaciones

2.1. Introducción

Los cambios veloces a los que se ve sometido cualquier persona le obligan a plantearse la necesidad de formarse y adquirir constantemente nuevos conocimientos y habilidades que le permitan desarrollarse con éxito en su contexto. En la actualidad, además, fruto de la gran revolución tecnológica y la innovación constante la sociedad, la economía y la cultura se ve obligada a reordenarse periódicamente para no quedarse atrás. Según Pozner (2008, p. 83) los rasgos más destacados de la revolución a la que asistimos actualmente se caracterizan por:

- *Velocidad de los cambios*: las tecnologías se incorporan, por ejemplo, a las comunicaciones, han causado una aceleración de las innovaciones en campos tan dispares como las ciencias básicas (biología, química, física), las transacciones financieras, comerciales y bancarias, la circulación y acceso a la información, la toma de decisiones y la apertura de nuevos mercados a nivel mundial. Esto genera nuevas condiciones en una sociedad que vivimos como inconmensurable, incontrolable, inestable y muy voluble.
- *Internacionalización o globalización*: entendida como las migraciones internacionales, el impacto de las tecnologías de la información – satélites y su uso para la televisión, por ejemplo – el deterioro del medio ambiente y, en consecuencia, la destrucción ecológica, son experiencias más que irrefutables de lo que podría denominarse el <<desdibujamiento>> de las fronteras tradicionales entre países, lo cual impacte sobre las naciones de Estado, nación, cultura, ideología, identidad, sentido de pertenencia, e incluso el sentido de la vida misma.
- *Complejidad de los contextos*: en los que se desenvuelven las personas o en los que se desenvuelven las organizaciones, tanto públicas como privadas. Estas sociedades más abiertas, que no disponen de un camino trazado, se orientan hacia la imprevisibilidad. La complejidad significa <<lo que está tejido junto>>. Hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo y se dan en una red interdependiente.

- *Valor que adquiere el conocimiento*: en términos de crecimiento económico y bienestar social. En la actualidad es la acumulación de conocimientos, y no de capital físico, lo que contribuye a explicar cada vez más las diferencias en las tasas de crecimiento de los países. Lo mismo ocurre si se mide el nivel de desarrollo tecnológico, los niveles educativos de la población o la calificación de la mano de obra. Es decir, que se destaca la importancia decisiva de la producción, difusión y acumulación del conocimiento en la potencialidad del crecimiento de los países. Las ventajas competitivas de los países (o los sectores económicos) no pasan por la posibilidad de producir más unidades de producto, sino por la capacidad de introducir mayores conocimientos y tecnologías en los procesos productivos.

- *Heterogeneidad*: es un quinto rasgo de este ciclópeo cambio que representa, a su vez, un elemento que limita las posibilidades de desarrollo equitativo. Es posible verificar este atributo no sólo en los países donde más ha avanzado la revolución tecnológica, sino también en los que han adoptado un nuevo tipo de organización socio productiva basado en nuevas formas de producir, con un paradigma organizacional que descansa en la mayor flexibilidad y en formas inexploradas hasta ahora de relación entre empresas y organizaciones.

Se acepta la idea de modernidad líquida planteada por Bauman (2007), en la que considera que cada persona actúa de forma autónoma ante un contexto que le rodea y que les es desconocido, con lo que vive en una situación de incertidumbre y potencial peligro que le obliga a estar atento en todo momento de aquello que hacen los que están a su alrededor para poder adaptarse y así continuar manteniendo su estatus, o mejorarlo. Esto, trasladado al nivel de las organizaciones, implica aceptar que una institución no puede permanecer inamovible a lo que pase en su entorno, y a lo que hagan las organizaciones que están a su alrededor, sino que está obligada a actuar constantemente en pro de la adaptación y mejora constante a su entorno.

Este primer capítulo pretende ser una aproximación al rol que desempeña la formación continua en las organizaciones actuales, analizando diferentes metodologías formativas y concretando algunas modalidades de formación relativamente recientes, y que están cada vez entrando con más fuerza en las organizaciones.

2.2. La formación en las organizaciones

La finalidad principal de la formación en las organizaciones es la de incidir sobre los conocimientos, habilidades y actitudes de las personas con el fin de adaptarlos cada vez más a las necesidades concretas que requiere el modelo productivo que se plantee. Para Pineda (2002, p. 13), la formación forma parte de la vida diaria de las empresas por dos razones:

- La primera porque los procesos de cambio en las empresas, los significativos, los que obligan a replantearse los conocimientos y habilidades de las personas, suceden ahora con una frecuencia tal que ningún trabajador puede esperar que transcurra su vida laboral sin tener que cambiar su especialidad o modificarla sustancialmente, varias veces.
- La segunda, porque la propia naturaleza del trabajo ha cambiado. Hasta bien entrado el siglo XX la mayoría de los trabajadores eran trabajadores manuales. […] hoy un cuarenta por ciento son trabajadores del conocimiento.

De forma genérica se puede decir que los objetivos que persigue la formación en las organizaciones se centran en:

- Habilitar para realizar las tareas que demanda la organización en general, y el puesto de trabajo en particular, en coherencia con las exigencias actuales y los nuevos propósitos y cambios del entorno socio laboral.
- Promover la satisfacción profesional y personal, a partir de una mayor adaptación del conocimiento.
- Ayudar a configurar y construir la cultura de la organización y transmitirla a los nuevos empleados.
- Generar en los empleados nuevas competencias necesarias para el correcto desempeño de su puesto de trabajo presente, y futuro.
- Promover el cambio en el seno de la organización, generando así procesos de renovación y mejora que permiten la adaptación al contexto cambiante.

Castillejo, Sarramona y Vázquez (1989, p. 427) emplean para definir la formación en la empresa dos binomios diferenciadores: desarrollo-adaptación y gasto-inversión. Para ellos, si el desarrollo de la competencia busca crear expertos que mejoren la

implantación de los productos de la empresa y el perfeccionamiento debe incrementar el potencial del capital humano de la empresa ante los retos. Por otro lado, la adaptación al puesto de trabajo plantea técnicas específicas para un determinado puesto de trabajo y la promoción y el reciclaje intentan, por último, combinar la formación en situaciones de reconversión y promoción profesional.

Proporcionar conocimientos sobre el entorno laboral, capacitar para solucionar problemas de la profesión o el puesto de trabajo, impulsar los conocimientos de nuevas tecnologías, promover las habilidades para el trabajo en equipo, etc.. son concreciones propias que se pueden vehicular en organizaciones concretas, y que permiten entender la formación y el desarrollo del personal como una inversión (Salas, Tannenbaum, Kraiger y Smith-Jentsch, 2012).



Figura 1: Paradigmas básicos de formación en la empresa (a partir de Castillejos, Sarramona y Vázquez, 1989)

Para Pineda (1994, p. 19) los beneficios que proporciona para las organizaciones la realización de formación se concretan en los siguientes:

- Ayuda al trabajador a aprender de sus tareas, garantizando su correcta ejecución.
- Permite mejorar el valor del propio personal.
- Facilita la adecuada reacción hacía el cambio por parte de las personas a las que afecta.
- Garantiza una mayor flexibilidad y capacidad de adaptación de la fuerza de trabajo.

- Mejora el estado de ánimo de los trabajadores al crear un clima más positivo dentro de la organización.
- Permite ofrecer unas condiciones laborales favorables, con las consecuencias que esto tiene en la retención del personal existente y la captación de otros profesionales.
- Ofrece numerosos beneficios personales, como el perfeccionamiento de la persona, el desarrollo de los propios intereses, la posibilidad de promocionar, etc.....
- También proporciona beneficios sociales, especialmente en la creación de una fuerza laboral eficaz y competitiva.

Cabe considerar, y como se ha visto, que la formación de los empleados no es algo que se produzca únicamente en el seno de la organización, sino que los miembros de la organización se forman previamente a formar parte de la organización, y deben seguir formándose una vez están dentro para poder irse adaptando a los cambios que sufre la estructura de la organización. Además, la organización debe ir generando las estructuras que permitan la formación interna de los propios miembros. De esta forma, y tal y como queda recogido en la figura siguiente, fuera de la organización los empleados recibirían la formación inicial, y parte de la formación de actualización. Sin embargo, la formación estratégica, esto es adaptada a la realidad de la organización y sus metas y objetivos operativos, así como el aprendizaje que uno realice de la propia organización debe realizarse en el seno de la organización. Por tanto, la organización debe establecer también las vías para permitir el aprendizaje continuado y permanente de sus empleados, buscando y facilitando el aprendizaje informal de sus miembros (Eraut, 2004; Cross, 2010)



Figura 2: Esquema del continuo formativo en relación a las organizaciones (Pont, 1997:321)

La formación continua debe orientarse a mejorar el perfil competencial de los profesionales al mismo tiempo que debe velar para asegurar una mejor consecución del os objetivos de la organización. La formación debe convertirse en el centro de cualquier cambio, puesto que es la preparación de los empleados lo que garantizará que una organización pueda adaptarse de forma óptima a los cambios de su entorno consiguiendo hacer frente, así, a las demandas de un futuro que cada vez es más presente.

Según Pont (1997, p. 318), la formación de los miembros de una organización debe hacer referencia al esfuerzo para establecer la vinculación entre la persona, y los elementos propios de la vida de la organización: tareas, colectivo, misiones, resultados, etc.… La formación se convierte así, en suma, en la expresión de un compromiso que va más allá de constituir un activo en forma de capital humano para establecer una inteligencia colectiva que debe ser el motor de la innovación, el cambio y el progreso institucional.

Este planteamiento enlaza con la idea de que es a partir del aprendizaje individual de los miembros que conforman las instituciones que se puede conseguir el aprendizaje organizacional, otra hora tan deseado por parte de los gestores. La organización que aprende debe ser esa que facilita que todos sus miembros puedan aprender de forma continuada, al mismo tiempo que esto permite la transformación constante de la organización. Si las personas se desarrollan, se desarrolla la organización, y si las personas pueden incorporar nuevas formas de pensar y actuar, la organización podrá cambiar también su formas de actuar y relacionarse con su entorno.

Para Gairín (1998, p. 6), las organizaciones más capaces de hacer frente al futuro no creen en si mismas por lo que son, sino en su capacidad de dejar de ser lo que son, esto es, no se sienten fuertes por la estructuras que tienen, sino por su capacidad de dejar atrás las estructuras existentes y transformarlas en otras de más adecuadas en el momento que sea necesario. Bajo esta perspectiva, la formación es un requisito para la consecución de los objetivos de la organización, un instrumento básico para permitir el desarrollo de la estrategias.

Las organizaciones no deben olvidar las palabras de Senge (1992) cuando afirmaba que “las incapacidades para el aprendizaje son trágicas para los niños, pero fatales para las organizaciones. Por causa de ellas, pocas empresas llegan a la mitad de esperanza de vida de una persona y, en su mayoría, mueren antes de cumplir los cuarenta años”. Tenerlas presentes tiene que reafirmarlas en la voluntad de seguir formando día a día sus miembros para conseguir así hacer frente a los nuevos desafíos que le plantee su entorno.

1.2.1. Planificación lógica de la formación

Se entiende por planificación como la fase previa a la realización de una intervención, en este caso, de la formación. Partiendo de lo descrito en el apartado anterior, y considerando que la formación debe adaptarse, por un lado, a la realidad de la organización, y del otro, a los objetivos estratégicos y operativos que esta se plantea, debemos entender que la planificación de la formación debe convertirse en una sistematización de procesos que permita la consecución de sus metas.

Planificar siempre debe suponer la organización y disposición en el tiempo de los recursos disponibles para conseguir un determinado objetivo. A pesar de existir diferentes perspectivas desde la que realizar la planificación, la más utilizada por las organizaciones actualmente es la tecnológica, pues se orienta a partir de pautas más o menos secuenciales y definidas que facilitan bastante su gestión.

Según Gairín *et al.* (2007, p. 39) una planificación debe considerar los siguientes componentes: misión/política, análisis estratégico, formulación estratégica, objetivos a largo plazo, programas integrados, seguimiento, planes operativos y resultados. Cada componente se desarrolla de forma individual, pero todos están relacionados tratando de conseguir una propuesta comprensible, realista, clara, flexible y completa. Por otro lado, Sánchez (2002, p. 79) dice que todo plan de formación de una organización debe tener los siguientes elementos:

- Justificación del plan de formación a partir de la política de la organización, de sus planes estratégicos y la cultura de la empresa.
- Referencia al documento de análisis de necesidades de la organización con la finalidad de traducir las necesidades formativas en acciones formativas en función de los recursos disponibles.
- Relación de acciones formativas debidamente justificadas y priorizadas.
- Especificación, para cada acción formativa, de a quiénes van dirigidas, especificación de objetivos (a diferentes niveles de concreción), contenidos (módulos, temas o unidades didácticas más restringidas), enfoque, metodología, evaluación, medios personales (responsables de las acciones formativas, coordinadores, dirección, formadores internos o externos a la organización, evaluadores internos o externos), medios materiales (costes, espacios, instalaciones, recursos didácticos, …) y medios funcionales (horarios, fechas, número de plazas, actos de apertura y clausura de los cursos, elementos de coordinación entre acciones formativas, etc.…)

En definitiva, la planificación de la formación debe considerar siempre el análisis de las personas y su desempeño en el puesto de trabajo, y también la organización, con sus recursos, objetivos y planteamientos estratégicos. Todo ello comporta que la concreción del plan de formación se sintetice a partir de dos grandes fases: la primera destinada a realizar un análisis de la organización en la que se recabe información, se analice, y a partir de ello se definan sus necesidades, y las necesidades formativas de sus empleados; la segunda, se refiere al planteamiento de los objetivos, la definición de los contenidos, concreción de la logística propia de la formación, vías de financiación, etc.…

Para Gairín *et al* (2007) conseguir que la formación desempeñe un rol importante en la organización como elemento de innovación y cambio, es importante que la planificación no sea un proceso que siga una secuencia completamente lineal, sino que debe hacerse desde una perspectiva más dinámica que permita la revisión y mejora constante.

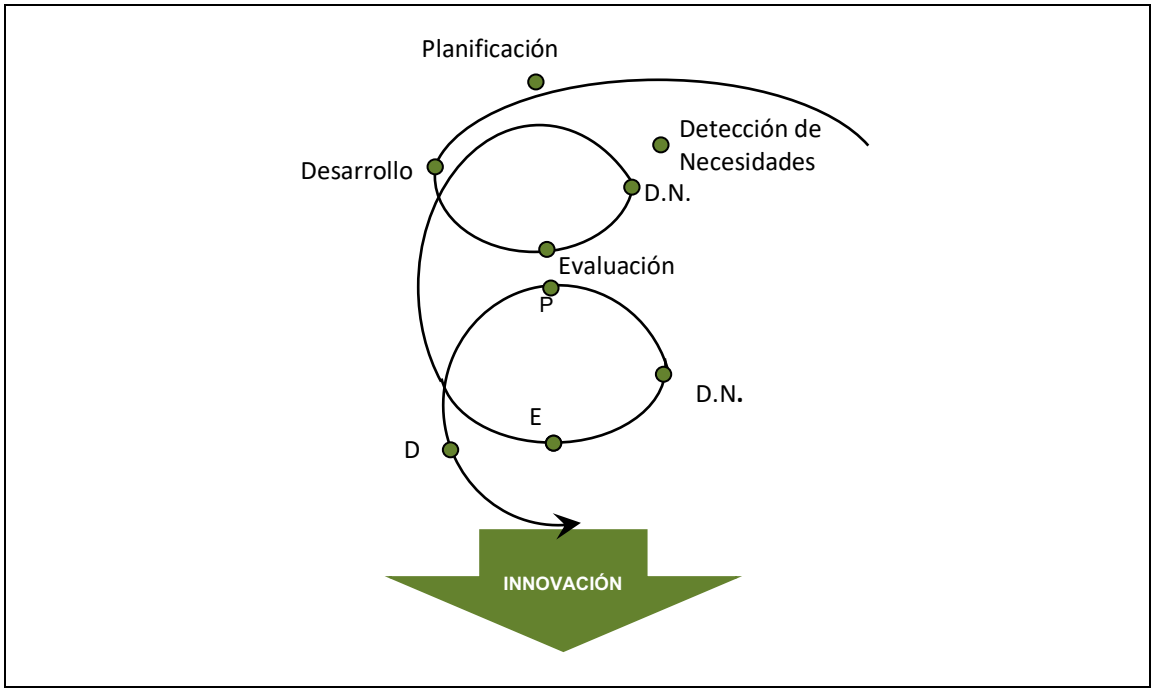


Figura 3: Secuencia en espiral que conceptualiza la elaboración de programas de formación (Gairín *et al.* 2007)

La figura 3 muestra la representación de la planificación de la formación, en forma de espiral, que permite una revisión sucesiva de su implementación, permitiendo la introducción de mejoras continuas en función de los resultados obtenidos en cada una de las fases a partir de las cuales se define. Concebir la planificación de la formación bajo esta perspectiva permite superar la linealidad que presentan algunos modelos, que si bien pueden resultar útiles para preparar esquemas generales de acción, pueden convertirse en un inconveniente cuando se trabaja en procesos concretos o niveles de planificación reducidos. Parece necesario, en este contexto,

tomar en cuenta enfoques que consideran la flexibilidad como una meta en su estructuración operativa, como por ejemplo los modelos de planificación contingente.

Planificar desde la perspectiva tecnológica, necesaria cuando hablamos de organizar la formación desde los sistemas, implica tener en cuenta los resultados que se quieren obtener, ya que estos serán los que deben determinar las conductas deseables en el puesto de trabajo, y los aprendizajes que son necesarios para poder influir en el cambio de habilidades y actitudes. En este sentido, una vaga definición de las políticas generales de la organización, una mala definición de los objetivos, o un contexto legal y social inestable afectaran de forma significativa en el proceso de planificación y desarrollo de la formación y, consecuentemente, en los resultados finales de la misma.

1.2.2. Hacía un nuevo modelo formativo en las organizaciones

Los cambios constantes que se producen en las organizaciones, la evolución de las tecnologías y la importancia cada vez mayor del conocimiento como base de todo proceso productivo obligan a las organizaciones a definir nuevos programas formativos dónde se rompe la secuencia lógica de recogida de necesidades formativas, planificación de la formación, impartición de la misma y evaluación posterior. Así, los individuos se convierten en responsables de su propio aprendizaje, y ello obliga a la organización a actuar como facilitadora de recursos para que estos aprendan. Por tanto, las organizaciones deben transformarse para convertirse en espacios que potencien la continua adquisición de conocimiento (Aguilar Bustamante, Martínez, Fandiño y Fajardo, 2007), con modelos formativos más comprensivos (Boeren, Nicaise y Baert, 2010) que contribuyan a la responsabilidad compartida entre los empleados y los empleadores en los procesos de aprendizaje (Baert, 2010).

En esta nueva lógica, por tanto, pierde fuerza el diseño de procesos formativos como vía para cubrir lagunas en los conocimientos de los empleados frente al diseño de estrategias que permitan la generación de procesos basados en el aprendizaje. Se entendería en este sentido que se parte de organizaciones de carácter más formal y burocráticas y se busca avanzar hacía organizaciones que actúan como comunidades colaborativas. La tabla 1 muestra las características que debe tener cada una de estas organizaciones a partir de las aportaciones de Gairín (2010) y Bolívar (2004).

Las organizaciones que trabajan como comunidades colaborativas buscan una cultura que evite los individualismos, la división de tareas y funciones y la excesiva burocratización. Es por este motivo que fomentan espacios que favorezcan la

colaboración, el trabajo cooperativo, la coordinación para la consecución de objetivos compartidos, la reflexión y la interdependencia en la toma de decisiones que afectan a toda la organización.

Las organizaciones como estructuras formales burocráticas	Las organizaciones como comunidades colaborativas
Trabajo aislado, privado e individualista, sin espacios de trabajo compartidos para intercambiar experiencias profesionales.	Sentido de comunidad. La actividad profesional es vista como una responsabilidad colectiva, que se desarrolla a partir de la cooperación y la interdependencia.
Los profesionales son vistos como técnicos, gestores, "eficientes" de prescripciones externas.	El profesional se considera como un agente de desarrollo y cambio, reconociendo su autonomía y profesionalidad.
Los profesionales no están implicados en la toma de decisiones. Su papel es instrumental. Procedimientos formales rigen las relaciones.	Se destina tiempo y espacios de trabajo para la mejora de las actividades. La toma de decisiones es compartida.
La responsabilidad de funciones está asignada jerárquicamente, con distribución funcional de tareas.	Los líderes/directivos promueven la colegialidad y el apoyo para el desarrollo profesional.
La formación se plantea como algo individual, que debe servir para cubrir lagunas de aprendizaje que permitan una mejor adaptación del individuo a la organización.	La formación afecta al grupo, con lo que se promueven espacios de aprendizaje mutuo, estrategias para compartir conocimiento y el aprendizaje en el puesto de trabajo.

Tabla 1: Dos imágenes de las organizaciones (a partir de Gairín, 2010; Bolívar, 2004)

Mientras que en las organizaciones más formales y burocráticas prevalece la idea de formación como un proceso planificado y estructurado que sirve para cubrir las lagunas de aprendizaje de los empleados en relación a las funciones que desarrollan o deberán desarrollar, en las organizaciones de carácter colaborativo lo que prevalece es el aprendizaje. En este sentido, este segundo tipo de organizaciones promueven estrategias que tienden a promover el aprendizaje en el puesto de trabajo, que se genera a partir de la interacción y trabajo colaborativo con el resto de miembros de la organización, la rotación de puestos de trabajo o la participación en proyectos compartidos. En definitiva, se trata de generar espacios de aprendizaje informal, dónde compartir conocimiento sea algo natural que permita a todos la adquisición de nuevos conocimientos. Esta idea parte de la teoría del 70:20:10 (Cross, 2007; Jennings, 2012) en el que se considera que el 70% de los aprendizajes que realizan los profesionales se produce en el desarrollo de su trabajo, el 20% se realiza a partir de las interacciones con otras personas, y únicamente el 10% de los nuevos

conocimientos y aprendizajes los adquieren a partir de la participación en actividades formativas planificadas.

2.3. Modalidades de formación

Cuando se habla de modalidades de formación se hace referencia a diferentes tipologías de formación que pueden definirse a partir de dos criterios básicos: por un lado, la persona que realiza la formación y, del otro, el lugar donde esta formación se va a impartir. Bajo esta perspectiva se puede distinguir entre la formación interna y la formación externa.

La formación interna es aquella que se desarrolla en el seno de la propia organización, ya sea en espacios especialmente habilitados para ello, ya sea directamente en el puesto de trabajo que ocupa el empleado. Asimismo, la formación será desarrollada por personal de la propia organización, con un conocimiento más concreto de la realidad de la misma, y las estrategias y objetivos de la misma. En el primer caso, la formación se desarrolla normalmente de forma grupal, y se estructura alrededor de una o varias sesiones en las que uno o más formadores intervendrán para transmitir unos conocimientos a los participantes, facilitando también el intercambio de puntos de vista y la interacción entre iguales, y entre participantes y formador, de forma bidireccional. Por otro lado, la formación en el puesto de trabajo se desarrolla normalmente de forma individual, y consiste en los aprendizajes que va adquiriendo el empleado por la práctica diaria del trabajo que se le encomienda, y bajo la supervisión de su superior inmediato o el soporte de sus compañeros.

La formación externa, por el contrario, es aquella que se desarrolla fuera de la propia organización, y en la que los formadores y/o ponentes son también externos a la organización, lo que algunas veces puede dificultar la adaptación a las realidades concretas y dinámicas de la organización, salvo se haya hecho un importante trabajo previo de planificación y adecuación por parte de gestores de formación y formadores.

A partir de Fernández-Salinero (2002, p. 117) presentamos a continuación las modalidades formativas más comunes utilizadas por las organizaciones.

2.3.1. Formación presencial

Es la más conocida, se desarrolla de forma presencial, esto es, en un momento y lugar determinados, y en ella participan grupos reducidos de participantes cuyo objetivo es adquirir nuevos aprendizajes.

Las ventajas que conlleva elegir una modalidad de formación presencial se pueden concretar en las siguientes:

- Es económica, puesto que permite formar a muchas personas, con necesidades similares, a la misma vez.
- Permite tratar problemas comunes desde diferentes perspectivas que aportan cada uno de los asistentes a la actividad.
- El formador puede presentar ideas y técnicas ante un grupo de personas importante.
- Permite el intercambio de puntos de vista e información entre los mismos asistentes, favoreciendo así el *networking*.
- Es fácil de gestionar por parte de los responsables de formación, puesto que implica la disposición de una sola aula, con el equipo requerido, y la contratación de un formador con conocimientos sobre la temática a tratar.

Por otro lado, sin embargo, la formación presencial también tiene una serie de desventajas que deben ser tomadas en consideración por los gestores de formación. Estas se pueden concretar en:

- Los grupos que se crean no siempre son heterogéneos, lo que obliga a que todos tengan que seguir a un ritmo predeterminado y, por tanto, implica que algunos participantes no sigan con aprovechamiento las sesiones.
- No se puede controlar la motivación para aprender de todos los miembros, lo que no puede asegurar tampoco que todos vayan a aprovechar las sesiones.
- No todos los participantes van a participar e interaccionar con el formador y el resto de participantes, con lo que algunas de las ventajas de esta formación pueden quedar desvirtuadas.
- El desarrollo de la misma actividad, por parte de formadores diferentes, puede dar enfoques y perspectivas diferentes, con lo que los resultados de aprendizaje pueden ser también diferentes.
- La enseñanza se imparte en momentos y espacios determinados, lo que obliga a que todos los participantes deban estar disponibles en ese momento y lugar para poder recibir la formación. Sino, ya no hay posibilidad de recibir la formación.

Las actividades formativas que pueden desarrollarse de forma presencial se pueden concretar en cursos, jornadas, seminarios, simposios, conferencias, etc.… En cualquier caso, en cada uno de estos supuestos lo importante debe ser definir claramente el perfil del grupo de formación que va a participar de la actividad, favoreciendo la participación de miembros de diferentes departamentos con perfiles similares para favorecer el intercambio de puntos de vista y el conocimiento mutuo. Los grupos no deberían ser mayores de 30 participantes, siendo más pequeños cuánto más complejidad implica la adquisición de los conocimientos y habilidades que se plantean. También será de vital importancia elegir el espacio en el que se va a desarrollar la formación, que debe reunir las condiciones para que los participantes se sientan cómodos, además de disponer de los recursos necesarios para que el formador pueda desarrollar la sesión sin imprevistos. Además, se deberá estudiar la disposición de los asistentes y participantes en función de la metodología que desee utilizar el formador.

Por último, el momento en el que se va a realizar la formación debe ser también tomado en consideración por parte de los gestores de la formación, considerando que el máximo aprovechamiento se produce por las mañanas. Por otro lado, tiene que pactarse con los responsables de los diferentes servicios, y los propios participantes, qué día puede ser el mejor para formarse, puesto que no coordinarse con los servicios puede implicar faltas de asistencia por tener que atender a necesidades del puesto de trabajo. También cabe analizar si la formación debe realizarse en horario de trabajo, o en festivo, y si debe implicar algún tipo de compensación a los empleados en caso de optarse por la segunda opción.

2.3.2. Formación a distancia

La formación a distancia es una modalidad de formación cuyas diferencias principales en relación a la presencial es que no es necesaria la coincidencia en un mismo momento y espacio del formador y la persona que tiene que formarse. Sin embargo, y aunque sea una modalidad formativa asíncrona, es necesario articular los sistemas necesarios para garantizar que se produzca una comunicación efectiva entre los formadores y los participantes de la formación, estableciendo canales que permitan el intercambio de información y el *feedback* entre ambos.

La formación a distancia ha sufrido un avance muy importante con la implementación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, sin embargo, anteriormente también se utilizaba la formación a distancia, a través del envío de materiales en formato papel a los participantes, y el intercambio de llamadas

telefónicas o correspondencia a partir de las cuales se podían resolver dudas por parte de los formadores.

Las ventajas que tiene la formación a distancia para las organizaciones, así como para las personas que tienen que formarse, se pueden concretar en:

- La formación puede ofrecerse a empleados ubicados en zonas geográficas alejadas.
- Permite compaginar las actividades formativas con la actividad laboral diaria.
- Puede realizarse desde cualquier lugar y en cualquier momento.
- La formación se adapta al ritmo de aprendizaje del participantes, siendo este quien lo regula.
- Actividad más centrada en el aprendizaje, y no tanto en la enseñanza unidireccional que puede producirse en el aula.

Entre los principales inconvenientes de la formación a distancia puede citarse:

- El papel del formador puede quedar diluido por la distancia. En cualquier caso, los formadores deben desempeñar un rol de acompañamiento y seguimiento de la actividad de los participantes.
- Los participantes pueden "descolgarse" de la formación debido a la lentitud en el *feedback*.
- Es necesaria una fuerte planificación previa, que comporta también una importante inversión económica inicial.
- En determinados casos, puede ser una dificultad el desconocimiento de los empleados sobre uso de nuevas tecnologías (en los casos en que estas son la base y el canal a través de la cual se realiza la formación).

Las acciones formativas que se desarrollen a distancia pueden ser todas aquellas que impliquen básicamente el desarrollo cognitivo de los participantes, puesto que para propuesta que pretenden desarrollar habilidades y aspectos vinculados a trabajos manuales es mejor la presencial, o la formación en el puesto de trabajo. Sarramona (1999) identifica diferentes supuestos a partir de los cuales debe desarrollarse el aprendizaje adulto a distancia. Estos se concretan en: madurez de los participantes, pues deben tener una responsabilidad suficiente como para autoformarse; motivación para el aprendizaje, para evitar la deserción; posibilidad de evaluación, posibilitando valorar la eficacia y eficiencia del programa; funcionalidad de los medios de comunicación, que deben permitir la bidireccionalidad entre mensajes por parte del formador y del participante; y estructuración sistemática, que implica

planificar de forma racional el proceso didáctico tomando en consideración el contexto institucional y programático.

Al hablar de formación a distancia soportado en las nuevas tecnologías, se puede distinguir entre el *e-learning* y la formación on-line. En el caso de la primera modalidad, el objetivo es utilizar todos los recursos que facilitan las nuevas tecnologías para desarrollar la formación, facilitando el intercambio de opiniones entre participantes y formadores, e incluso entre los propios participantes, a través de la red. En este sentido, se puede crear a través de la red situaciones que pueden parecerse a la formación presencial, como conferencias en directo y participación sincrónica en debates que pueden ser moderados por un formador cualificado. Se está hablando, en este caso, de formación que no se produce en un mismo espacio, pero que si que se realiza en un momento determinado.

La formación on-line, por el contrario, tiene mucha más relación con lo que ha estado la formación a distancia clásica. En estos casos, el formador debe ser un facilitador de materiales y como un supervisor de los aprendizajes que realiza el participante de la formación y un evaluador del mismo. En este caso no se saca el máximo partido de las tecnologías puesto que estas solo se utilizan como un canal de comunicación, sin sacar el máximo partido de las herramientas que permitirían el desarrollo de otras actividades, cosa que si pasa en la formación *e-learning*.

2.3.3. Formación en el puesto de trabajo

La formación en el puesto de trabajo es aquella que, como dice el propio nombre, se realiza en el entorno laboral en el que la persona lleva a cabo su actividad diaria. Una de las características principales de este tipo de formación es que en su planificación muchas veces no media el departamento de recursos humanos, sino que se realiza más en el seno del departamento, y acostumbra a planificarla y gestionarla el superior jerárquicos de la persona que va a recibir la formación. La estrategia más utilizada en este tipo de formación tiene que ver con la práctica real, esto es, realizar el trabajo que es propio del puesto que ocupa, lo que implica también que lo que se va a aprender tiene una relación directa con las competencias requeridas para el desarrollo del empleado en su puesto de trabajo, influyendo significativamente en la mejora de los resultados de aprendizaje y en la propia mejora organizativa (Park y Jacobs, 2011).

Marsick y Watkins (1999) apuntan que el aprendizaje en el puesto de trabajo se aparece en el momento en que los profesionales no saben dar una respuesta—por

falta de conocimientos o competencias y/o habilidades— a una situación no prevista que aparece en el transcurso de su actividad laboral.

A pesar de que muchas veces esta formación se asocia a trabajos manuales, que implican una repetición de actividades ante una máquina, debe considerarse que hay otros muchos puestos de trabajo, algunos muy cualificados, en los que la formación en el puesto de trabajo adquiere también un papel muy importante. Se puede asociar esta modalidad de formación con las actividades de acogida que realizan las empresas cuándo incorporan nuevas personas a los puestos de trabajo. En estas actividades, a parte de buscar la integración de la persona en el seno de la organización, dándole a conocer la cultura de la misma, se le facilitan también los conocimientos necesarios y básicos que va a requerir para el desempeño de su actividad diaria.

Entre las principales ventajas que se pueden destacar de esta modalidad de formación se pueden destacar (a partir de Navío, 2007):

- Parte siempre del nivel de conocimientos previos del participante, puesto que se trata de una formación individualizada.
- Permite adquirir capacidades y conocimientos en condiciones de aplicación y utilización, evitando los problemas del desfase entre la teoría y la práctica. Además, las competencias requeridas para un puesto de trabajo pueden tratarse transversalmente atendiendo a otras competencias de otros puestos en relación con las disponibles por los trabajadores.
- Posibilita disminuir los costes al verse reducidos los periodos de ausencia del trabajo.
- Puede ser más motivadora que los cursos externos por partir de los problemas concretos que surgen en los puestos de trabajo.
- Ofrece menos barreras a los trabajadores con bajas cualificaciones al no utilizar metodologías propias del modelo escolar. Además, otra ventaja a considerar para estos trabajadores es la de posibilitar la certificación de las competencias obtenidas en esta formación con el fin de obtener cualificaciones formales reconocidas.
- Fácil valoración y evaluación de los aprendizajes que realiza el participante, puesto que se pueden valorar en le mismo contexto en el que deberán ser aplicadas.

Entre las desventajas de este tipo de formación:

- Es difícil controlar, desde un órgano central, el desarrollo de estas actividades formativas y valorar la situación de cada empleado.
- Al desarrollarse en el puesto de trabajo, los empleados pueden cometer errores que puedan ir en contra de los intereses de la organización (daños en maquinaria, perdida de ventas, etc.…)
- Implica tener a superiores jerárquicos con voluntad de colaborar en este tipo de actividades, puesto que si estos ponen resistencias, será difícil desarrollar formación en el puesto.

Fernández-Salinero (2002, p. 136) identifica los principales actores implicados en el desarrollo de esta modalidad formativa, concretándolos en los 4 siguientes:

- El formador: este debe ser el encargado de diseñar y elaborar un plan formativo individualizado que tome en consideración los objetivos que se pretenden desarrollar, así como los medios y recursos necesarios para conseguirlo. También debe definir el rol que desempeñaran los supervisores, los tutores, y los propios participantes de la formación.
- Los tutores: mantienen el contacto con los participantes, y debe establecer una comunicación directa con el formador y los supervisores. Su principal función debe ser la de crear un clima de aprendizaje apropiado en el puesto de trabajo, al mismo tiempo que será el encargado de realizar la evaluación general del proceso, tanto de los aprendizajes adquiridos, como del desarrollo de la propia formación.
- Los supervisores: Como persona que tiene un vínculo directo con el puesto de trabajo, el rol del supervisor será clave para poder definir los planes de aprendizaje individuales para cada participante. También deben favorecer la integración del participante en el entorno laboral, supervisar las actividades que este realiza y facilitarle los recursos para llevarlas a cabo diariamente. Una vez finalizado el curso, deberá valorar el aprendizaje alcanzado por el alumno y, si es necesario, plantear la posibilidad de que la formación se repita.
- El empleado / participante: debe conocer de antemano el plan formativo que va a realizar, y debe implicarse en el desarrollo del mismo, facilitando al supervisor y el tutor aquella información que pueda servir para mejorar el proceso formativo. Asimismo, debe tener una buena predisposición para integrarse en los equipos de trabajo y para adaptarse al clima de trabajo y la cultura de la organización.

Como se puede observar, el desarrollo de la formación en le puesto de trabajo tiene sus ventajas, pero para garantizar su efectividad debe garantizar la coordinación

entre los diferentes implicados para asegurar que el desarrollo de esta modalidad no supondrá problemas en el desarrollo de la actividad diaria de la organización.

2.4. Nuevas estrategias de formación en las organizaciones

La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a las organizaciones supuso un importante avance para mejorar sus sistemas de gestión y de comunicación, facilitando el trabajo de sus empleados, aún estando estos a grandes distancias, y consiguiendo así expandir sus negocios a nivel mundial sin grandes dificultades.

Al mismo tiempo, estas nuevas tecnologías han favorecido la aparición de nuevas formas de aprendizaje y conocimiento impensables hasta ese momento. Estas nuevas formas hace que ya no sean validos algunos de los tópicos sobre la formación que todavía tienen los directivos de algunas organizaciones con una cultura formativa débil. Según Sánchez (2002), estos tópicos se concretan en:

- La formación es un acontecimiento aislado
- La formación es una experiencia que se desarrolla en el aula
- Una buena documentación garantiza el éxito de la formación
- Un monitor eficiente imparte una formación eficaz
- La formación finaliza una vez evaluado el programa

Los motivos por los que se pueden considerar tópicos las afirmaciones anteriores son varios. En primer lugar, la formación ya no puede considerarse un acontecimiento aislado, sino que cualquier actividad, ya sea vinculada a la organización, ya forma parte de la vida privada del empleado, contribuye a generar en él nuevos conocimientos y competencias que, en algunos casos, pueden ser útiles para el desarrollo de su actividad diaria. A partir de lo anterior, puede considerarse también que la formación ya no es una experiencia que deba desarrollarse en una aula, puesto que cualquier lugar es bueno para adquirir nuevos conocimientos y aprender nuevas habilidades y competencias. Asimismo, la documentación ya no puede considerarse un factor clave de la formación, puesto que a través de las nuevas tecnologías los empleados pueden tener acceso a mucha información que les puede resultar útil para sus puestos de trabajo, ya partir de las cuáles pueden adquirir nuevos conocimientos válidos para el desarrollo de su puesto de trabajo. El formador, por tanto, deja también de ser importante, puesto que lo importante es generar

espacios y momentos que permitan el intercambio de conocimientos entre diferentes personas, al mismo tiempo que proporcionar los recursos necesarios para poder acceder a información que pueda servir de ayuda para adquirir nuevos conocimientos. En este sentido, la formación es un continuo, no finaliza, sino que acompaña a toda persona a lo largo de su vida.

Las organizaciones, en este contexto, deben plantear estrategias de formación que permitan el aprendizaje de sus empleados a lo largo de toda su estancia en la organización, al mismo tiempo que debe buscar la fórmula para poder sacar provecho de los conocimientos que estos adquieren fuera de la misma. Este apartado muestra las estrategias más utilizadas en los últimos años por las organizaciones para conseguir el máximo desarrollo profesional y personal de sus empleados, permitiendo asimismo un mayor aprovechamiento de su capital intelectual.

2.4.1. Reconocer el aprendizaje informal

El aprendizaje informal es aquel que se produce sin que medie una intencionalidad por parte de la persona que lo está adquiriendo, ni tampoco por parte de un tercer que pretenda hacerlo aflorar. En este sentido, para que se produzca no es necesaria la creación de un ambiente formativo para que la persona aprenda, puesto que los conocimientos y habilidades se adquieren tanto en el entorno laboral como en el personal, así como en la realización de actividades sociales, y a partir de conversaciones, reflexiones, explicaciones de vivencias, intercambio de opiniones, etc.…

Las características que definen el aprendizaje informal se pueden resumir en las siguientes Coombs (1985):

- Es permanente y a lo largo de toda la vida.
- Se promueve sin ninguna mediación pedagógica explícita.
- A priori, no es: sistemático, metódico, estructurado, consciente ni intencional.
- Tiene lugar en un marco de espontaneidad, a partir de las relaciones de las personas con contextos y ambientes diversos.
- Carece de institucionalización en tanto que proceso educativo.

Considerando lo anterior, pudiera parecer que poco tienen que hacer las organizaciones en un aprendizaje que no es controlado ni por la propia persona que lo aprende. Sin embargo, si que es posible incidir sobre él, concretamente a partir de dos actividades concretas:

- La primera tiene que ver con el desarrollo de procesos de visualización (las organizaciones facilitan y proporcionan recursos e instrumentos que permiten a sus miembros comunicarse de una manera más ágil y efectiva), las conversaciones (físicas y/o virtuales, como uno de los elementos principales para el aprendizaje, el descubrimiento y proporcionar e intercambiar ideas, propuestas y conocimiento) y las conexiones (a través de diferentes canales, comprensibles, analizadas y apoyadas para facilitar el aprendizaje individual y colectivo) (Muñoz, 2011)
- La segunda consiste en disponer los herramientas y los recursos la evaluación e identificación de los aprendizajes y conocimientos que las personas adquieren fuera del contexto estrictamente formativo son útiles para las empresas y organizaciones porque permiten aumentas el potencial vinculado a la gestión de recursos humanos (Bjornavold, 1997)

Para las organizaciones tan importante es disponer los espacios y recursos que propicien el aprendizaje de sus miembros, como poder medir el nivel de conocimientos y habilidades de sus empleados para poder ajustar mejor la gestión de los mismos. Según Fernández (2006, p. 269) el capital intelectual se define como la materialización de la puesta en valor de los conocimientos de una organización. Hasta el inicio de los años 90, las empresas eran valoradas a partir de la información contenida en sus balances y estados económicos. Hoy día, todas las organizaciones son conscientes de la necesidad de una nueva forma de ser valoradas: la adición al valor financiero del capital intelectual. Esta suma arroja, como resultado, el valor real de mercado de una organización.

Por tanto, queda claro que para la organización supone un beneficio el reconocer las competencias y habilidades que tienen sus empleados, pues a parte de servirle como una herramienta para mejorar la gestión de sus recursos humanos, en el sentido que le permite conseguir el máximo desarrollo de sus empleados, le permite también revalorizar su valor y, en consecuencia, crear un mayor valor añadido a sus productos.

Sin embargo, la evaluación y reconocimiento de las competencias adquiridas en procesos no formales no deja de tener una serie de complicaciones que deben ser tomados en consideración. Ruiz y Mas (2010) plantean diferentes dilemas que deben ser tomados en consideración en el momento de iniciar un proceso de evaluación y acreditación de las competencias que han sido adquiridas por vías informales. Estos dilemas son:

- Definir el objeto de evaluación, reconocimiento y certificación

- El papel y las funciones de los evaluadores en el proceso de acreditación-certificación
- Instrumentos de evaluación en el proceso para la acreditación y certificación de competencias
- El contexto, los referentes y los criterios de evaluación para la acreditación-certificación de competencias.

Para poder evaluar el aprendizaje informal, por tanto, es necesario, en primer lugar, definir claramente que es aquello que se quiere evaluar, tarea no fácil si se considera que el aprendizaje informal no tiene porque ser visible ni manifiesto. Para ello, también será necesario establecer los instrumentos y procedimientos a partir de los cuáles se podrá detectar y observar los conocimientos y habilidades adquiridos, y a partir de aquí medirlos. Este proceso será de vital importancia para la organización, pues le permitirá conocer lo que sus empleados conocen y son capaces de hacer, sin embargo, la simple evaluación no resulta en si misma un beneficio para la persona. Es por este motivo que debe analizarse la forma como la organización puede reconocer y acreditar estos aprendizajes de tal forma que puedan tener una validez legal a la hora de, por ejemplo, destinar una persona a hacer unas tareas determinadas que requieren de poseer una determinada acreditación profesional o académica.

2.4.2. El autoaprendizaje

Autoformarse significa que, de una parte, la persona deviene cada vez más en sujeto de su propia formación, y de otra, que ella misma se convierte en objeto de la formación. El objetivo de la formación es la construcción de la persona en su globalidad, dotarse a sí mismo de una forma única, singular, construirse su propia identidad en la multiplicidad de escenarios sociales. (Paiva, 1995, p.54)

Por otro lado, Marcelo (2010, p. 146) citando a los trabajos realizados por el GRAF (Groupe de Recherche sur l'Autoformation en France), identifica los términos a partir de los cuáles se puede definir la autoformación:

- La autoformación es un proceso de autonomía de sí mismo, centrada en la persona o en el grupo, apoyado en el colectivo. Este proceso conjuga la adquisición de saberes, la construcción de sentido y transformación del sí mismo. Se desarrolla en las prácticas sociales y en la vida.
- Representa tomar el poder personal o colectivo sobre la formación, un proceso de emancipación crítica.

- Supone la aceptación de lo inacabado y de la incertidumbre.
- Representa una autonomía que se juega en la interdependencia.
- Toma en cuenta a la persona en su relación con el mundo.
- Es un proceso de construcción de significado.
- Supone un enfoque de investigación-acción-formación.
- La autoformación se enraíza en una búsqueda reflexiva.
- Moviliza una ética que se incardina en las prácticas y que asume que toda persona es portadora de saber, que las personas tienen capacidad de autodirigirse, que existe una pluralidad de posiciones teóricas y prácticas en torno a la autoformación.

Trasladar la definición de Paiva (1995) a la formación que requieren y pueden adquirir las personas que desarrollan su actividad laboral en una organización debe suponer, desde este punto de vista, que son ellos quienes identifican sus propias necesidades formativas, buscan la forma como podrían solventarlas, y destinan un tiempo de su actividad laboral, o fuera de la misma, para adquirir los conocimientos y nuevas habilidades que su situación profesional les demanda. En este sentido, es fácil deducir que uno de los componentes más importantes para que tenga lugar la autoformación en el puesto de trabajo, o fuera de este, debe ser la motivación de la persona para destinar parte de su tiempo a formarse. Asimismo, autoformación supone madurez, puesto que esta se relaciona con la capacidad que posee la persona para ser gestor de su propia formación permanente. (Sarramona, 1999, p.42)

Asimismo, a partir de los términos que identifica Carlos Marcelo, se puede extraer que la autoformación no es algo que quede limitado a personas con un determinado nivel formativo, o que ocupe puestos de trabajo elevados, pues toda persona se autoforma a lo largo de su vida para conseguir desenvolverse socialmente sin problemas. En cierto modo, se puede afirmar que la autoformación supone la vía para la emancipación y la aceptación de las responsabilidades y obligaciones que comporta la vida adulta en un entorno social. Por tanto, en el seno de las organizaciones la autoformación debe permitir también el trabajo autónomo de los empleados para conseguir las metas y objetivos que plantea la organización para su desempeño profesional.

Vistas las definiciones, sería fácil caer en la trampa de pensar que la autoformación en las administraciones públicas es la panacea para el sistema, puesto que los propios empleados detectan y satisfacen sus necesidades formativas. Sin embargo, si se plantea como estrategia formativa, es porque su desarrollo debe implicar elementos

que permitan su correcta implementación, así como su seguimiento. En este sentido, la figura más importante, después del sujeto que va a formarse, debe ser la del asesor que debe orientar el proceso de formación. Según Caba y Zamora (2010) las principales actividades que debe desarrollar el asesor se concretan en: resolver dudas de formación y orientación del proceso de aprendizaje; enriquecer los materiales con accesos a espacios de formación e información; recoger, analizar y atender iniciativas o peticiones de los usuarios respecto a los materiales; dinamizar la participación de los participantes a través de recursos de mensajería o foros; atender a las cuestiones formuladas por los participantes; revisar los materiales utilizados por los alumnos a la hora de autoformarse; y evaluar la efectividad de la formación. Asimismo, la formación también debe facilitar materiales didácticos que puedan ser usados libremente por los empleados para autoformarse, en el momento que ellos deseen, y a sea con la supervisión, o no, de un tutor que les ayude y guié en su aprendizaje.

Queda claro, pues, que la autoformación dependerá siempre de la voluntad y motivación del empleado por aprender, de hecho, cualquier actividad formativa depende de la disposición que tenga para formarse el participante en la actividad formativa. Sin embargo, en el primer caso será un paso indispensable para que se produzca la voluntad del participante para movilizarse y acceder a los materiales disponibles, mientras que en el segundo la iniciativa puede no ir a cargo del empleado, sino que puede venir recomendada o obligada por la organización.

2.4.3. Aprendizaje Conectado

Los puestos de trabajo actuales, casi todos ellos con herramientas que permiten la conexión a internet, se han convertido en un espacio de interrelación y contacto en el que compartir informaciones y construir conocimiento de forma conjunta a pesar de la distancia. Se entendería, de este modo, que las herramientas online favorecen el aprendizaje social de las personas, con lo que se puede vincular con la formación en red, a través de la cual se facilita la dimensión personal y social en el aprendizaje. Todo ello se vincula con la teoría del conectivismo, que tomando como referencia el aprendizaje social, se concreta a partir de 8 principios básicos Siemens (2004):

- El aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones.
- El aprendizaje es un proceso de conexión de nodos o fuentes de información especializados.
- El aprendizaje puede estar en aplicaciones que no son humanas.

- La capacidad de conocer más es más critica que lo que se conoce en un momento determinado.
- Nutrir y mantener las conexiones es necesario para facilitar el aprendizaje continuo.
- La habilidad para ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos es una competencia clave.
- La intención de las actividades de conexión vinculadas al aprendizaje es mantenerse actualizado.
- La toma de decisiones es, en si mismo, un proceso de aprendizaje. Escoger que aprender, y el significado de la información que se recibe, se hace a partir de una realidad cambiante. Lo que hoy es una respuesta correcta, puede no serlo mañana, debido a los cambios en el entorno informativo que afecta a la decisión.

Parece evidente que la irrupción de las nuevas tecnología en el entorno de trabajo es la clave para promover procesos de aprendizaje en los que los aprenden de forma autónoma en contacto con otras personas a través de las redes sociales digitales, jugando un importante papel las dimensiones personal y social de la persona (López Camps, 2010). Estas nuevas redes sociales, a través de internet, son valiosas por cuanto permiten participación e interacciones mutuas entre múltiples personas que interactúan para compartir intereses, conocimiento, materiales o experiencias que les resultan relevantes para el desarrollo de su actividad profesional sin embargo, es necesario una organización de todos estos recursos para que la persona pueda aprender y no se pierda entre el aluvión de información y datos. Es en este contexto en el que toman fuerza los entornos personales de aprendizaje (PLE, por sus siglas en inglés), entendidos como espacios que facilitan la interconexión entre personas, el aprendizaje informal, la generación de comunidades de práctica, el trabajo por proyectos y la participación de todos sus miembros (Reig, 2010).

Capítulo 3:

Creación y Gestión del Conocimiento. Comunidades de Práctica

3.1. Introducción

Los cambios culturales, sociales y económicos, unidos a la globalización, el desarrollo tecnológico, el desarrollo de economías emergentes y el movimiento internacional de personas, entre otros, han impulsado en las organizaciones la necesidad de disponer de fuentes actualizadas de conocimiento que les permitan mantenerse en su posición. Ya no tienen sentido los profesionales aislados, que interaccionan consigo mismo o con los materiales, sino que lo que realmente es importante es la configuración de grupos humanos que estén en constante interacción a través de redes o comunidades (Gairín, 2011, p. 5) con el fin de generar conocimiento que sea de utilidad para la organización.

En este capítulo se presentan los pilares básicos sobre los que se sustenta la creación y gestión del conocimiento en las organizaciones, y para ello se analizan las características básicas de 4 modelos de creación y gestión del conocimiento que ayudan a entender el rol que juegan las personas para facilitar la generación de nuevo conocimiento, y el papel que debe desempeñar la organización para garantizar que este conocimiento será integrado y utilizado por sus miembros. Por último, se centra el foco de análisis den las comunidades de práctica como estrategia que permite la generación de nuevo conocimiento de forma conjunta por parte de los miembros de la organización.

3.2. La gestión del conocimiento

Desde hace ya algunos años se ha hablado de la necesidad de gestionar el conocimiento en las organizaciones, también hay quien lo llama “gestión del talento” o “gestión del capital intelectual”. Estos procesos se vinculan con la necesidad de las organizaciones de gestionar los conocimientos que tienen sus empleados de tal manera que este contribuya a la mejora y desarrollo de la propia organización, motivo por el gestión del conocimiento y aprendizaje organizativo están estrechamente vinculados. Para Cantón (2010, p.155), la gestión del conocimiento se

encuentra en el centro de tres factores claves par las organizaciones, a saber: el capital humano, el capital relacional y el capital estructural.

Los objetivos primordiales de la gestión del conocimiento son ayudar en la consecución de organizaciones más competitivas y adaptables; crear procesos y mecanismos de gestión que aumenten los procesos de aprendizaje y finalmente; crear, adaptar y difundir el conocimiento tanto en la organización como entre la organización y su entorno. De hecho, utilizar el conocimiento es más rápido que crearlo, de ahí la importancia de la gestión del mismo y su rápida expansión (Cantón, 2005, p. 112), además de ser una estrategia clave para la innovación y el desarrollo organizativo (Rodríguez-Gómez, 2015).

Sin embargo, tal y como se ha visto en el capítulo anterior, el conocimiento es efímero, pasando a convertirse el aprendizaje en algo dinámico y permanente por medio del cual las personas, y las organizaciones, logran mantenerse actualizadas para afrontar los retos de que su entorno les plantea. Es bajo esta perspectiva que en el seno de las organizaciones aparece también la necesidad de crear nuevo conocimiento, esto es, ya no es valido únicamente gestionar el conocimiento que se tiene, sino que debe favorecer también las estructuras para que sus miembros, ya sea internamente, ya sea con soporte externo, puedan crear nuevo conocimiento útil para resolver los problemas que aparecen o afrontar las nuevas oportunidades que se detectan.

Para Rodríguez-Gómez (2009, p. 160) la creación y gestión del conocimiento es un fenómeno socio-tecnológico, coherente con la planificación estratégica de la organización en la que se plantea, que facilita y promueve un conjunto de procesos sistemáticos, que van desde la identificación y captación de conocimiento, pasando por su tratamiento, desarrollo, creación y socialización, hasta su utilización; todo ello orientado al desarrollo tanto organizativo como profesional y, consecuentemente, a la generación de una ventaja competitiva para la organización y la persona.

De la definición anterior se extrae que, por un lado, que la CGC no es algo espontáneo, sino que la organización debe disponer los recursos y elementos necesarios para garantizar que esta se produzca, y para que su desarrollo vaya vinculado con su estrategia y objetivos. Por tanto, crear y gestionar conocimiento en el seno de la organización debe contar siempre con el soporte de la dirección, y no puede ser un fenómeno aislado del resto de procesos y actividades que se desarrollan en el seno de la misma.

Pero, ¿para qué sirve la CGC? ¿por qué motivos es interesante adoptar la CGC? El cuadro 1 presenta los principales y usos y razones para la CGC según Rodríguez-Gómez (2009, p. 163).

Principales usos de la CGC	Principales razones para adoptar la CGC
• Capturar y compartir buenas prácticas • Proporcionar formación y aprendizaje organizativo • Gestionar las relaciones con los usuarios/clientes • Desarrollar inteligencia competitiva • Proporcionar un espacio de trabajo • Gestionar la propiedad intelectual • Realizar las publicaciones web • Reforzar la cadena de mando • Promover un *networking* más efectivo • Generar un sentido de comunidad	• Fuga de conocimientos • Baja satisfacción de los usuarios/clientes • Acceso limitado al conocimiento externo • Deseo de soportar iniciativas de "e-*business*" • Escasa relación con los usuarios/clientes y otras organizaciones • Falta de espacios de trabajo • Afrontar los procesos de globalización • Desarrollo ineficaz de productos y servicios • Movilidad acentuada de los trabajadores • Estancamiento institucional • Flujo limitado de la información y el conocimiento en la organización • Escaso conocimiento organizativo

Cuadro 1: Principales usos y razones para la CGC (Rodríguez-Gómez, 2009, p. 163)

Como se puede observar, las finalidades de adoptar estrategias de CGC son variadas, pero todas ellas van enfocadas a conseguir un crecimiento de la organización, ya sea mejorando el potencial de su capital humano, ya sea favoreciendo y fortaleciendo el capital relacional que esta ya dispone. Por último, pude ayudar a la creación de una estructura más horizontal que permita la toma de decisiones y la puesta en práctica de nuevas estrategias. Por otro lado, son muchos también los motivos que justifican la implementación de procesos CGC en el seno de las organizaciones, entre ellas se pueden destacar el estancamiento institucional, derivado posiblemente del individualísimo de los profesionales, la falta de espacios para el trabajo colaborativo, la perdida de conocimiento que se produce cuando un empleado abandona la organización, o el flujo limitado de información y conocimiento que recorre la organización si no se favorecen procesos y espacios que ayuden y faciliten su intercambio y socialización.

3.3. Modelos para la creación y gestión del conocimiento

Drucker (1993) aporta valor al conocimiento que hay y se produce dentro de las organizaciones cuándo habla de la importancia de distinguir entre los trabajadores manuales, y los trabajadores de conocimiento. Fruto de ello varios autores han planteado en los años posteriores modelos cuyo objetivo es el de gestionar el conocimiento que hay dentro de la organización, partiendo de la premisa que cualquier conocimiento de la organización que no esté debidamente identificado y sistematizado no permite crear valor añadido (Davenport y Prusak, 2001).

De los modelos existentes, Rodríguez Gómez (2006) plantea una propuesta de clasificación en función de las variables que intervienen y el tipo de agentes que intervienen en cada uno de ellos. La propuesta se concreta en:

- Almacenamiento, acceso y transferencia de conocimiento: modelos que se centran en definir procesos, estrategias y técnicas para almacenar el conocimiento disponible, al margen de aquellos que lo generan. El objetivo es poner a disposición de toda la organización este conocimiento para que pueda ser utilizado por todos sus miembros.
- Sociocultural: modelos en lo que el foco de atención se centra en la creación de una cultura que propicie el desarrollo de procesos de gestión de conocimiento. Para ello se busca la promoción de la creatividad, conciencias sobre la importancia del conocimiento, promover la comunicación y colaboración entre los miembros de la organización y fomentar la confianza mutua entre otros.
- Tecnológicos: modelos en los que la prioridad es la utilización de sistemas informáticos, como por ejemplo intranets, sistemas de expertos o web, y al mismo tiempo herramientas tecnológicas, como por ejemplo motores de búsqueda, herramientas multimedia y de toma de decisiones. Todas estas tecnologías se vincularían a la gestión del conocimiento, y en el momento actual se podrían relacionar también en este campo las redes sociales que han aflorado en los últimos 10 años y que se han convertido en parte importante de la gestión del conocimiento en las organizaciones, por ejemplo twitter, linkedin, Facebook, etc..

En este apartado se describen y analizan las principales características de 4 modelos de creación y gestión del conocimiento en el ámbito organizativo: Nonaka y Takeuchi, 1995, 1999; Choo, 2002; Firestone y McElroy, 2003; Gairín y Rodríguez-Gómez, 2012;

3.3.1. Modelo de creación de conocimiento de Nonaka y Takeuchi (1995, 1999)

Nonaka y Takeuchi (1995) parten de la base que el conocimiento de la organización debe estar disponible por parte de cualquier unidad organizativa con el fin de que la puedan utilizar de forma autónoma en el desarrollo de su actividad habitual. Para ello consideran que la creación de conocimiento organizativo no puede desarrollarse al margen de otros procesos organizativos como son la rotación de personal, la mejora de los procesos de comunicación y el establecimiento de herramientas que permitan almacenar y recuperar conocimiento.

En la base del modelo se encuentra la necesidad de facilitar que el conocimiento tácito (fruto de la experiencia, de la práctica y de la subjetividad) que tienen los miembros de la organización aflore para convertirse en conocimiento tácito (racional, secuencial y digital) disponible para el resto de miembros de la misma (Nonaka, Takeuchi y Umemoto, 1996). Para conseguir ello plantean un modelo basado en 5 fases cíclicas que se van repitiendo de forma permanente. Estas fases son (Nonaka y Takeuchi, 1995):

1. Socializar el conocimiento tácito: el objetivo de esta fase es la de facilitar los espacios, las estructuras y los momentos para que las diferentes personas que conviven en la organización puedan compartir sus conocimientos con el resto de compañeros. Para ello es importante que se creen situaciones en el que las emociones, los sentimiento o los modelos mentales de los diferentes participantes sean compartidos, facilitando así la confianza mutua. Para los autores los equipos auto-organizables, que crean espacios para el diálogo cara a cara entre personas con perfiles profesionales diferentes para alcanzar metas comunes, son la mejor estrategia para permitir la socialización del conocimiento individual.
2. Crear conceptos: en esta fase, que sigue de la anterior, se inicia cuándo todos los participantes del equipo comparten un mismo modelo mental y de pensamiento. Es en este momento que el conocimiento tácito empieza a convertirse en conocimiento explícito, buscando entre todos la forma de organizarlo, describirlo y visualizarlo con conceptos concretos y compartidos por todos. Esta fase de vincula con la externalización del conocimiento.
3. Justificar los conceptos: una vez dotado el nuevo conocimiento explicito de conceptos, es necesario que se analice la validez de este nuevo conocimiento para poder ser utilizado en el seno de la organización en forma de estrategia o visión que sean aceptados por parte de la dirección.

4. Construir un arquetipo: el concepto, ya validado y aceptado por parte de la organización, se convierte en algo tangible que debe ser integrado con el resto de conocimiento explicito disponible previamente. En este sentido, durante esta fase se realiza la combinación del nuevo conocimiento con el ya existente.

5. Expandir el conocimiento: una vez el nuevo conocimiento ya ha sido integrado dentro de la organización y se ha convertido en algo tangible, es posible su distribución a nivel interno y externo, facilitando así que se abran nuevos ciclos de creación de conocimiento en los diferentes niveles organizativos.

En definitiva, y como puede verse en la figura 4, la vinculación entre las diferentes fases comporta el desarrollo de diferentes procesos que ayudan al desarrollo de cada una de las fases, así como a la transición de la una a la otra. La primera de estos procesos es la socialización, que coincide con el momento en el que se comparte el conocimiento experiencial. En segundo lugar aparece el proceso de exteriorización, que es el momento en el que se convierte en explícito el conocimiento socializado previamente, siendo probablemente este uno de los momentos más importantes.

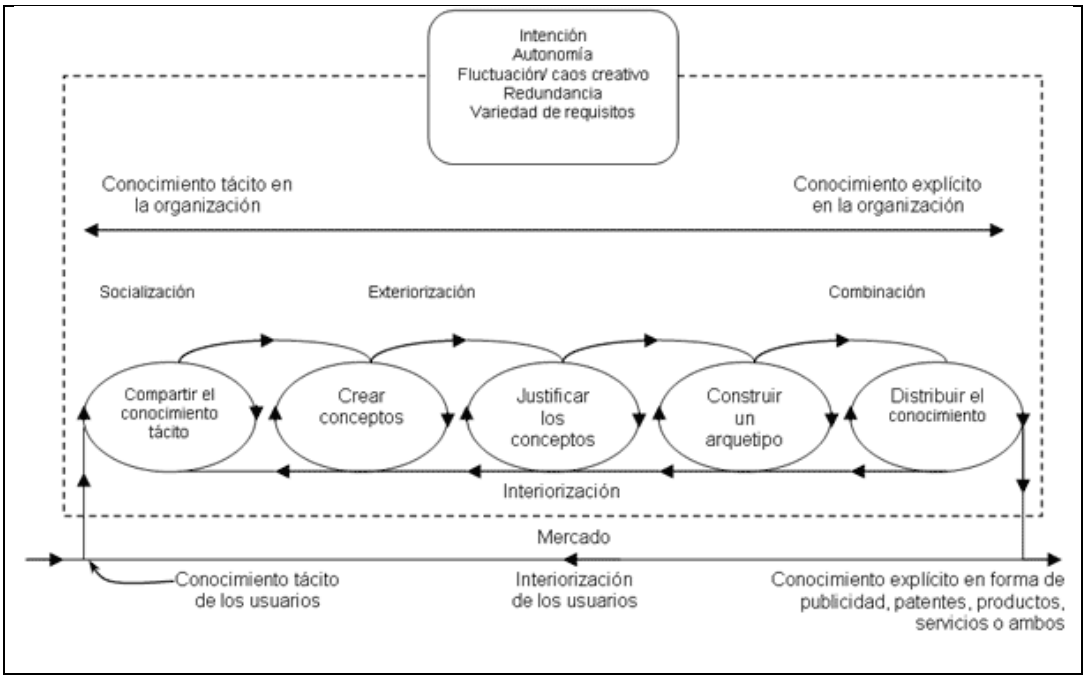


Figura 4: Modelo de cinco fases de creación de conocimiento organizacional (Nonaka y Takeuchi, 1999, p. 96).

El tercer proceso que aparece en el modelo es el de combinación, que se asocia a la sistematización del nuevo conocimiento explicito, procesando la información disponible par adaptarla a la realidad organizativa. Finalmente, la interiorización

implica la absorción por parte de las personas del nuevo conocimiento y su utilización en el día a día organizativo.

En este modelo la organización es considerada como el ente que debe generar la estructura que facilite la interacción entre las personas para que estas puedan generar nuevo conocimiento, además, debe ofrecer las herramientas necesarias para la validación del nuevo conocimiento generado y su posterior almacenaje y difusión para el conjunto de la organización.

3.3.2. Propuesta de búsqueda de sentido, creación de conocimiento y toma de decisiones de Choo (2002)

La propuesta para la creación de conocimiento que presenta Choo (2002) parte de la base que la búsqueda de sentido a lo que sucede en la organización permite el intercambio de conocimiento necesario entre sus miembros como para facilitar la posterior toma de decisiones (Choo, 1998). Por tanto, la búsqueda de sentido ayuda a compartir formas de entender la realidad y enmarca la percepción de los problemas y oportunidades que la organización tiene y por las que puede trabajar.

En este contexto, se considera que la organización dispone de tres tipologías de conocimiento que debe interactuar para conseguir que se produzca nuevo conocimiento útil para la organización: conocimiento tácito, que es el que tienen las personas; conocimiento explicito, que está disponible en documentos y distintos tipos de artefactos; y el conocimiento cultural, que lo conforman las formas de actuar, los valores o las creencias.

La figura 5 muestra la estructura de la propuesta, en la que de forma gráfica se muestran de forma clara las interacciones entre los tres procesos clave: búsqueda de sentido, creación de conocimiento y toma de decisiones. Para Choo (2002) la información fluye de forma constante en el seno de la organización y entre estos tres elementos, motivo por el que el uso que se haga de esta información en uno de estos tres procesos condicionará de forma significativa el desarrollo del siguiente proceso. Se describen en los siguientes puntos las características que, según el autor, deben articular cada uno de los procesos:

- Búsqueda de sentido: las organizaciones están conformadas por personas, y cada uno de ellos tiene una forma de entender y observar la realidad que le rodea. En este sentido, la organización debe velar por crear una forma de observar y entender la realidad que sea compartida por parte de todos sus miembros. Para ello, los acontecimientos que suceden en el entorno se

convierten en oportunidades para permitir a la organización generar formas de entender al realidad compartidas. En este sentido, y basándose en la distinción que hace Weick (1995) entre interpretaciones de la realidad basadas en creencias y otras basadas en acciones, Choo considera la importancia de una acción por parte de la organización que permita a los miembros generar sus creencias a partir de la misma, contribuyendo así a unificar una forma de entender la realidad.

- Creación de conocimiento: basándose en la propuesta de Nonaka y Takeuchi (1995), se considera a las organizaciones como entes que deben ser capaces de captar e integrar el conocimiento que explicitan sus miembros. Es por este motivo que la principal tarea de la organización debe ser crear las estructuras que permitan integrar ese conocimiento y ponerlo a disposición de todos sus miembros. La integración de este nuevo conocimiento por parte de los miembros de la organización se puede realizar poniendo el mismo a su disposición cuando estas tienen la necesidad de actuar frente a un problema o una situación no prevista.

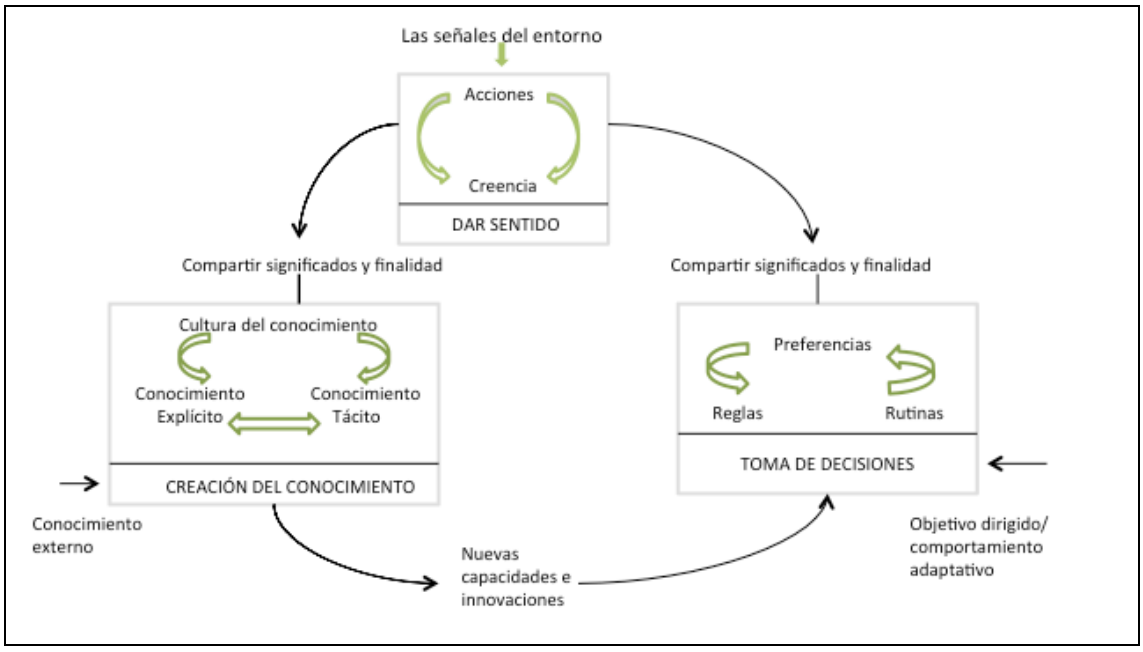


Figura 5: Propuesta gestión del conocimiento para la toma de decisiones (Choo, 2002)

- Toma de decisiones: cuando los objetivos de la organización están claros, y los recursos disponibles para alcanzarlos son variados, es necesario tomar decisiones que permitan seleccionar aquellos que pueden permitir alcanzar los primeros con la mejora eficacia. Es por este motivo que en la toma de decisiones debe analizarse el conocimiento disponible y priorizar aquél que

mejor puede servir para alcanzar los objetivos propuestos y que, al mismo tiempo, se adecue a las rutinas, preferencias y normas de funcionamiento de la propia institución.

La propuesta de Choo (2002) concibe la organización como un sujeto inmerso en un entorno cambiante el que tiene que detectar amenazas y oportunidades que le permitan mantenerse activa y crear valor. Es por este motivo que frente a nuevos escenarios necesita que sus miembros trabajen conjuntamente para generar respuestas que le permitan mantener su identidad al mismo tiempo que mantener o mejorar su posición.

3.3.3. Propuesta de ciclo de vida del conocimiento de Firestone y McElroy (2003)

Aunque se presenta la propuesta de Firestone y McElroy (2003) como un modelo de creación de conocimiento, los mismos autores en su trabajo hacen notar que no se trata de un modelo en si mismo, sino más bien de una propuesta que ayuda a crear un marco de referencia a partir del cuál las organizaciones pueden generar sus propios modelos de creación y gestión del conocimiento. La propuesta parte de la premisa que el conocimiento no es algo estático dentro de las organizaciones, sino que es considerado algo dinámico, con el que las personas interaccionan, y que producen de forma social y colectiva mediante las interacciones diarias (McElroy, 2003).

En este sentido, el conocimiento es todo dato, información, proceso o hecho que puede servir para dar respuesta a un problema o situación que se produce en un contexto determinado, por tanto, el ciclo de vida del conocimiento es lo que se produce desde que la información es generada hasta que puede se utilizada par dar respuesta a una situación concreta (Firestone, 2001). Por tanto, existe una relación directa entre el aprendizaje organizativo y la gestión del conocimiento (Firestone y McElroy, 2004), siendo las personas las que actúan como intermediarias entre ambos procesos, puesto que no se puede entender el conocimiento sin los sistemas sociales, y en ellos las personas juegan los siguientes roles (McElroy, 2003):

- Detectan la diferencia entre el conocimiento existente y el necesario, movilizándose para adquirir los conocimientos que permitan conseguir los objetivos planteados.
- Detectan los problemas organizativos y buscan las fórmulas para poder hacer frente a los mismos y garantizar que estos no suponen una barrera para la consecución de las metas organizativas.

- Las personas que detectan deficiencias de conocimiento involucran a otras personas para de forma conjunta proponer, compartir y evaluar propuestas que puedan servir para cubrir ese déficit.
- El conocimiento que generan personas y grupos dentro de la organización acaba teniendo éxito en la resolución de las situaciones sobrevenidas que acontecen en el seno de la organización.

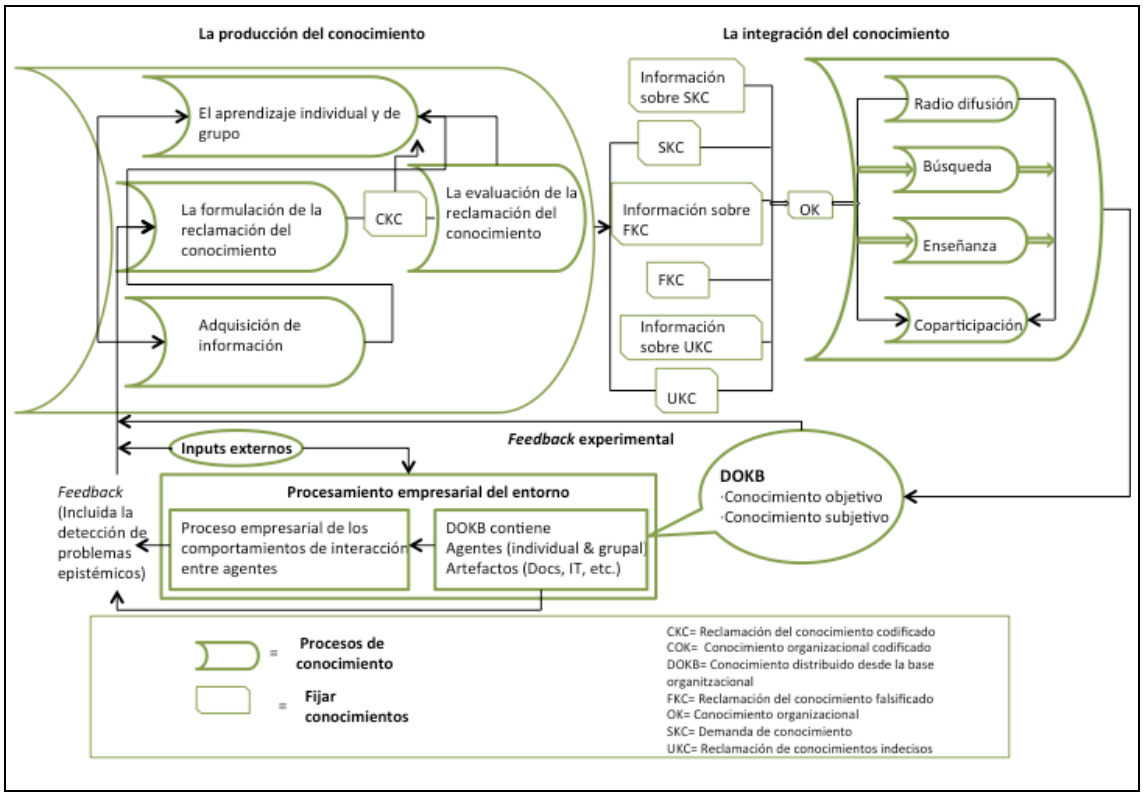


Figura 6: Ciclo de vida del conocimiento (Firestone y McElroy, 2003).

- Este nuevo conocimiento, si se ha mostrado útil, es validado por los diferentes niveles organizativos, pasando a ser integrado dentro del conocimiento organizativo.
- Una vez validado, el nuevo conocimiento puede ser almacenado en las personas que lo identificaron (conocimiento subjetivo) o puede pasar a formar parte de dispositivos externos (conocimiento objetivo) accesibles por parte de todos los componentes organizativos.

Queda patente que para los Firestone y McElroy (2003) los elementos claves para la creación de conocimiento son la identificación de un problema, la búsqueda conjunta de una respuesta a este problema (en forma de nuevo conocimiento) y la validación de la respuesta dada por parte de los estamentos organizativos.

En cualquier caso, las personas son consideradas como sujetos que continuamente están testeando y evaluando el conocimiento existentes para dar respuesta a las demandas de su puesto de trabajo, motivo por el que se considera que no hay ningún conocimiento sagrado o que debe prevalecer eternamente (McElroy, 2003). En su propuesta, la organización debe facilitar la interacción de las personas con los problemas diarios y dotar de estructuras de trabajo lo suficientemente flexibles como para permitir la adaptación de las dinámicas de trabajo al nuevo conocimiento que se va generando, partiendo siempre de la base que todo conocimiento es susceptible de ser falseado y mejorado (McElroy, 2002).

3.3.4. Modelo ACCELERA de creación y gestión de conocimiento Gairín y Rodríguez-Gómez (2012)

Fruto de las investigaciones desarrolladas en el marco del grupo de investigación EDO de la Universitat Autònoma de Barcelona aparece el modelo de creación y gestión de conocimiento "ACCELERA" el cual, siempre en el seno de una organización, considera tres dimensiones básicas (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2012, p. 641): (1) las personas, que desarrollan las políticas, procesos y actividades propias de la CGC; (2) los procesos, para identificar, capturar, acceder a y compartir el conocimiento; y (3) la tecnología, que ayuda a organizar, almacenar, recuperar y compartir el conocimiento.

La implementación del modelo se organiza a través de 3 grandes bloques (Rodríguez-Gómez, 2009, p. 242):

1. Entrada al escenario y diagnóstico organizativo: durante esta fase lo primordial será analizar las características de la organización con el fin de que el diseño posterior se adapte completamente a sus características. Para ello, y posteriormente a la entrada al escenario, será imprescindible; detectar las necesidades organizativas e individuales y priorizarlas; diagnosticar la cultura organizativa, promoviendo la colaboración, el compromiso y la confianza entre sus miembros; identificar y localizar el conocimiento existente dentro de la organización; y evaluar la estructura organizativa e identificar las barreras y facilitadores para la implementación del sistema de creación y gestión de conocimiento.
2. Diseño y desarrollo del sistema de creación y gestión de conocimiento: este es considerado el bloque central del proceso, pues es el momento en el que se planifica todo el proceso. De forma coherente, las actividades involucradas con este bloque se resumen en: configuración del equipo de trabajo, con incorporación de personas del interior de la organización y externas, todos

ellos con conocimientos sobre procesos de gestión de conocimiento; gestión del cambio cultural, cuándo el diagnostico previo lo aconseja; diseño del sistema de creación y gestión de conocimiento, que debe considerar los objetivos, recursos, temporalización, estrategias, dinámicas, tecnologías necesarias y proceso de evaluación; despliegue e implementación del sistema diseñado, a ser posible con una fase piloto previa a la implementación global; y explotación del conocimiento generado que permita su integración en la organización.

3. Evaluación y seguimiento de los resultados: se trata de un bloque transversal que debe permitir el aseguramiento de la calidad de todo el proceso realizado, en este sentido, se diseña un proceso que permita valorar el diseño, la implementación y los resultados conseguidos. Asimismo, es importante considerar también indicadores que permitan valorar el impacto sobre la organización de los resultados conseguidos.

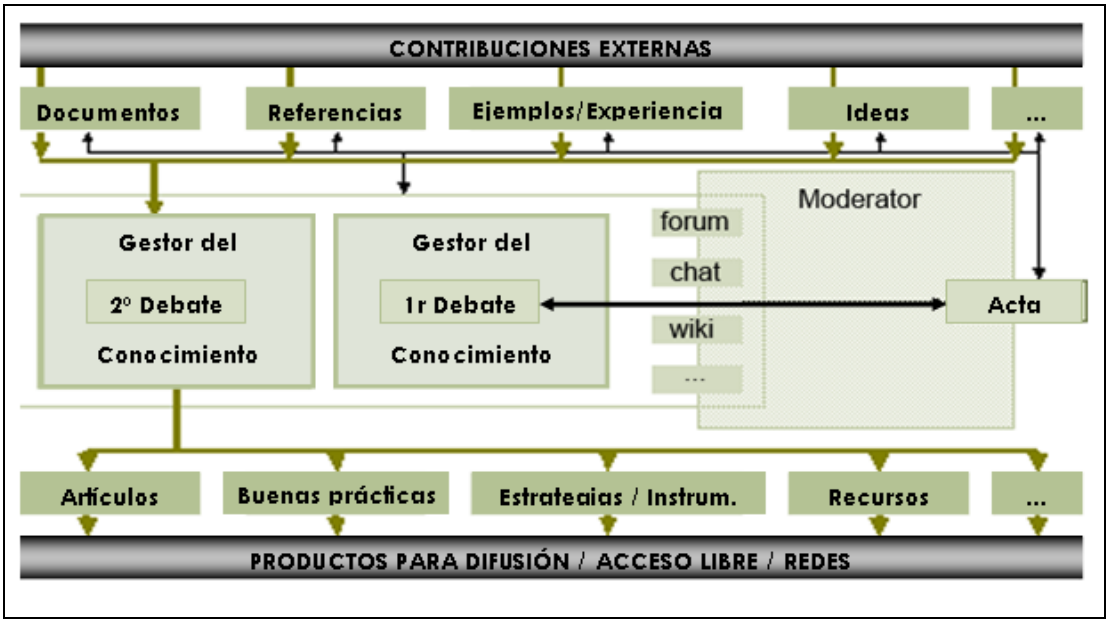


Figura 7: Modelo ACCELERA para la CGC (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2012).

El modelo ACCELERA es cíclico y se basa en principios socio-constructivistas que se estructuran a través de comunidades de práctica en las que los participantes intercambian conocimientos, informaciones y datos que quedan sistematizados a partir de actas de trabajo que permiten la externalización de los conocimientos. Durante el proceso, el objeto de análisis va variando para permitir el desarrollo de un resultado útil par ala organización, así, se inicia por acordar el concepto y las características del trabajo a desarrollar, se sigue con la identificación de ejemplos y buenas y malas prácticas relacionadas con la temática de la red, se sigue con el

análisis de instrumentos que permitan dar respuesta a la necesidad detectada, el análisis de las problemáticas que se pueden generar y finalmente el establecimiento de pautas que permitan implementar mejoras organizativas (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2012).

En el modelo, que se basa para su implementación en el uso de recursos tecnológicos tales como wikis, foros, repositorios, chat o repositorios online, las personas son clave, motivo por el que se han concretado los agentes claves para garantizar el éxito del proceso de creación y gestión de conocimiento (Rodríguez-Gómez, Armengol, Fuentes y Muñoz, 2010): (1) responsable de la institución, que toma la decisión de ofrecer, proporcionar, sugerir e incluso impulsar una formad e trabajo centrada en la CGC; (2) director de la red, que propone a las instituciones la participación, proporciona respuestas a demandas concretas, coordina la fase de diagnóstico y planifica y supervisa la intervención y funcionamiento de la red; (3) facilitador TIC, que realiza las gestiones necesarias para que los participantes puedan participar en el proceso, garantizando que los medios técnicos no suponen un obstáculo para ello; (4) moderador de redes, que desempeña un papel clave (Gairín, Rodríguez-Gómez y Armengol, 2010), regulando el debate de la red, proponiendo contenido exterior para fomentar el debate y motivando a los participantes en la socialización de conocimiento; (6) los participantes, son los protagonistas al adquirir la responsabilidad de participar en el proceso compartiendo sus conocimientos, estableciendo un diálogo entorno a las directrices que reciben.

En el desarrollo del modelo la organización juega un papel clave como facilitadora de los recursos necesarios para el desarrollo del proceso de creación y gestión de conocimiento, de todas formas, las personas son un factor clave al considerarse en su implementación los principios definidos por Nonaka y Takeuchi (1996): Socialización, exteriorización, combinación e interiorización.

3.4. Las Comunidades de Práctica

Para Wenger (2007, p. 1) las comunidades de práctica son grupos de personas que comparten un interés o pasión por algo que hacen, y aprenden como hacerlo mejor, por lo que interactúan regularmente. El aprendizaje y la generación de conocimiento es algo inherente a su desarrollo fruto de los intercambios constantes entre sus miembros (Dalkir, 2005), coincidiendo con Ward y Peppard (2002), que consideran

que las comunidades de práctica existen para construir e intercambiar conocimientos y en el proceso, desarrollo las capacidades de sus miembros.

Los siguientes indicadores que sirven para identificar una comunidad de práctica son (Wenger, 1999): relaciones mutuamente sostenidas entre sus miembros; métodos de actuación compartidos; flujo rápido de información; ausencia de preámbulos previos al intercambio de información; y conocimiento del conocimiento que los otros pueden aportar.

Además, Wenger (2007) define 3 características cruciales para poder definir una comunidad como "Comunidad de Práctica". A saber:

- El Dominio: la comunidad de práctica no es un grupo de amigos o una red de conexiones entre personas, sino que su identidad queda definida por el hecho que sus miembros comparte un dominio de interés. Ser miembro de la comunidad, por tanto, implica un compromiso con el dominio de interés y una competencia compartida que los distingue del resto de la gente.
- La Comunidad: persiguiendo el interés por su dominio, los miembros se implican en actividades y discusiones, ayudándose y compartiendo información. Se construyen relaciones que les posibilitan aprender de unos de otros. Sin embargo, no es necesario que los miembros de la comunidad trabajen conjuntamente, sino que la base de la comunidad de práctica debe ser la de ofrecer un espacio de reflexión conjunta e interacción que permita inventar conjuntamente.
- La Práctica: La comunidad de práctica no es únicamente una comunidad de interés, en el que la gente comparte una afición. Los miembros de la comunidad de práctica deben ser también practicantes que desarrollen un reportorio compartido de recursos: experiencias, historias, herramientas, modos de afrontar problemas recurrentes, etc.… Para desarrollar la comunidad de práctica los miembros tienen que ser conscientes de ello.

Es importante, por tanto, distinguir entre lo que es una CoP y lo que son otras tipologías de organización de grupos de trabajo que, si bien pueden presentar características similares, no serían consideradas como CoP. Al respecto, Gairín (2015) presenta una propuesta de distinción entre las diferentes tipologías de grupos de trabajo en función del propósito por el que se crea el grupo, el proceso de afiliación de sus miembros, la cohesión grupal que se general y la perdurabilidad del grupo. La tabla 2 resume de forma sintética las características mencionadas.

Forma de	Propósito	Afiliación	Cohesión	Perdurabilidad

organización				
Comunidad de Práctica	Desarrollar las capacidades de sus miembros; construir e intercambiar conocimientos	Autoselección	Pasión, compromiso, identificación con el conocimiento experto del grupo	Hasta que desaparezca el interés en mantener la comunidad
Grupo de interés	Compartir conocimiento, aprender, crear conocimiento	Implicación voluntaria y abierta	Compromiso e identificación con el objeto de interés	Hasta que desaparezca el interés
Grupo de trabajo formal	Proporcionar un producto o servicio	Afiliación formal	Requerimientos laborales y objetivos comunes	Hasta la próxima reorganización
Equipo de proyecto o Comunidad de objetivo	Cumplir con las tareas específicas	Asignación formal (por un directivo o sénior)	Hitos y objetivos del proyecto	Hasta que se complete el proyecto
Red formal	Cumplir con tareas específicas en un determinado dominio de conocimiento	Asignación formal (por un directivo sénior)	Requerimientos laborales y objetivos comunes	Hasta la próxima reorganización o hasta que se complete la tarea
Red informal	Intercambio de conocimientos en un determinado dominio de conocimiento	Implicación voluntaria (colegas, amigos, conocidos, etc.)	Necesidades mutuas e interés individual	Hasta que los interesados pierdan el interés en estar conectados

Tabla 2: Estructuras similares a las CoP (Rodríguez-Gómez, 2011 y Gairín, 2015a)

Para Wenger (2007, p. 4) las CoP suscitan el interés de las organizaciones porque permiten el desarrollo de capacidades consideradas estratégicas que concreta en: (1) permiten que los participantes asuman una responsabilidad colectiva en la gestión del conocimiento que necesitan, reconociendo así que disponer de una estructura adecuada facilita su realización; (2) crean un enlace perfecto entre aprendizaje y rendimiento, ya que las personas que forman parte de las mismas también son miembros de otras unidades organizativas; (3) los participantes pueden abordar tanto los aspectos dinámicos y tácitos de compartir y crear como los aspectos más explícitos; y (4) no están limitadas por estructuras formales, superando las conexiones entre sus miembros las limitaciones organizativas o geográficas.

Además, Rodríguez-Gómez (2011) identifica las ventajas que tienen las CoP para los miembros que las componen y para las organizaciones (ver tabla 3), distinguiendo

entre las que tendrán un efecto a corto plazo y aquellas que tendrán un efecto a largo plazo.

	A corto plazo	A largo plazo
Miembro	• Contribuyen a la resolución de desafíos • Facilitan el acceso a la pericia / conocimiento experto • Generan confianza • Fomentan la diversión con colegas • Contribuyen a un trabajo significativo	• Potencian al desarrollo profesional • Promueven el aprendizaje individual y grupal • Contribuyen a la mejora de la reputación • Construyen la identidad profesional • Establecen redes • Promueven la accesibilidad
Organización	• Contribuyen a la resolución de problemas • Ahorran tiempo • Permiten compartir conocimiento • Generan sinergias entre diferentes unidades organizativas • Potencian la reutilización de recursos • Fuente de innovación (mediante la creación, desarrollo y aplicación de conocimiento)	• Desarrollan capacidades estratégicas • Mantiene a la organización actualizada • Retiene el talento • Genera nuevas estrategias • Mejoras en los procesos de toma de decisiones

Tabla 3: Utilidad de las comunidades de práctica (Rodríguez- Gómez, 2011)

Las ventajas tanto para las personas como para la organización son diversas y el buen funcionamiento de la CoP es el que asegurará que las mismas se producen y que todas las partes salen ganando. La vinculación entre las CoP y la organización puede ser muy diversa, pudiendo ser una completa falta de reconocimiento por parte de la organización o una institucionalización completa (Despres y Chauvel, 2000), en cualquier caso, para que el impacto sea en ambos lados es importante integrar las CoP en la dinámica organizacional y, para ello, se deben considerar cuatro aspectos (McDermont y O'dell, 2001):

- Gestión: se debe asegurar que las personas disponen de tiempo y predisposición para participar en la comunidad, involucrando a personas respetadas y reconocidas dentro de la organización e introducir en las mismas los valores esenciales de la organización.

- Comunidad: los líderes de la organización deben involucrarse en el desarrollo de la CoP, creando un grupo nuclear implicado e interesado en el trabajo, al que se le deben facilitar foros para compartir conocimientos y pensar juntos.
- Tecnología: se debe garantizar que la comunidad tiene facilidad de acceso a las tecnologías para compartir contribuciones.
- Personal: se debe propiciar el diálogo y la discusión sobre temáticas importantes y actuales del contexto organizativo.

Por tanto, no es posible esperar un impacto positivo de las CoP sobre las personas y la organización si en su gestación y promoción no se consideran los aspectos anteriores. En cualquier caso, y como queda reflejado en Barrera-Corominas, Fernández-de-Álava, Rodríguez-Gómez y Gairín (2015) es importante considerar las diferentes fases de desarrollo de la CoP para implementar estrategias que puedan contribuir a maximizar sus resultados.

3.4.1. Ciclo de vida de las Comunidades de Práctica

Distintos autores (Gongola y Rizzuto, 2001; Wenger, McDermont y Snyder, 2002; Pérez-Montoro y Martínez, 2008; Armengol, Navarro, y Carnicero, 2015) han analizado los momentos que explican el desarrollo de las CoP, coincidiendo todos ellos en la existencia de diversas fases, cada una de las cuáles tiene unas características específicas que la definen, aunque no en todos los casos se contemplan el mismo número de momentos, siendo algunos de ellos más concretos que otros.

Hay coincidencia en la existencia de una fase previa, denominada proto-comunidad (Pérez-Montoro y Martínez, 2008), en estado potencial (Gongola y Rizzuto, 2001; Wenger, McDermont y Snyder, 2002), o de gestación (Armengol, Navarro, y Carnicero, 2015), en la que la comunidad empieza a formarse, y un grupo de personas observan que comparten intereses, problemas o actividades, con lo que analizan las formas de poder analizar de forma conjunta y fluida los mismos. A continuación, Gongola y Rizzuto (2001 y Wenger, McDermont y Snyder (2002) observan una fase intermedia en la que según el primer la comunidad empieza a definirse a sí misma y a concretar cuáles van a ser sus principios operativos, mientras que para el segundo lo más importante es la negociación de objetivos por parte de los miembros y la exploración de formas de conectarse o vincularse.

Para Armengol, Navarro, y Carnicero (2015) la segunda fase es denominada “de desarrollo”, y durante la misma las personas exploran formas de implicarse en la mejora de su práctica profesional, consensuando métodos de trabajo y estableciendo

las responsabilidades y roles de cada uno de los miembros, aspectos que para Pérez-Montoro y Martínez (2008) se producen en la tercera fase, considerando que en la segunda fase se producen encuentros presenciales entre los futuros participantes y se inicia la transferencia de conocimiento, aspecto este último que comparte con la concreción de Armengol, Navarro y Carnicero (2015).

La figura 8 muestra las diferentes fases identificadas por Wenger, McDermont y Snyder (2002), y se puede apreciar que en la tercera fase los miembros están involucrados e inician el desarrollo de una práctica, buscando la mejora de su práctica profesional, aspectos que comparten con la misma fase definida por Gongola y Rizzuto (2001). Ambos autores coinciden también en las actividades que se desarrollan durante la cuarta fase, dónde los miembros de la misma trabajan de forma activa, comparten conocimiento, favorecen el trabajo colaborativo y se enfatiza la comunicación entre todos sus miembros.

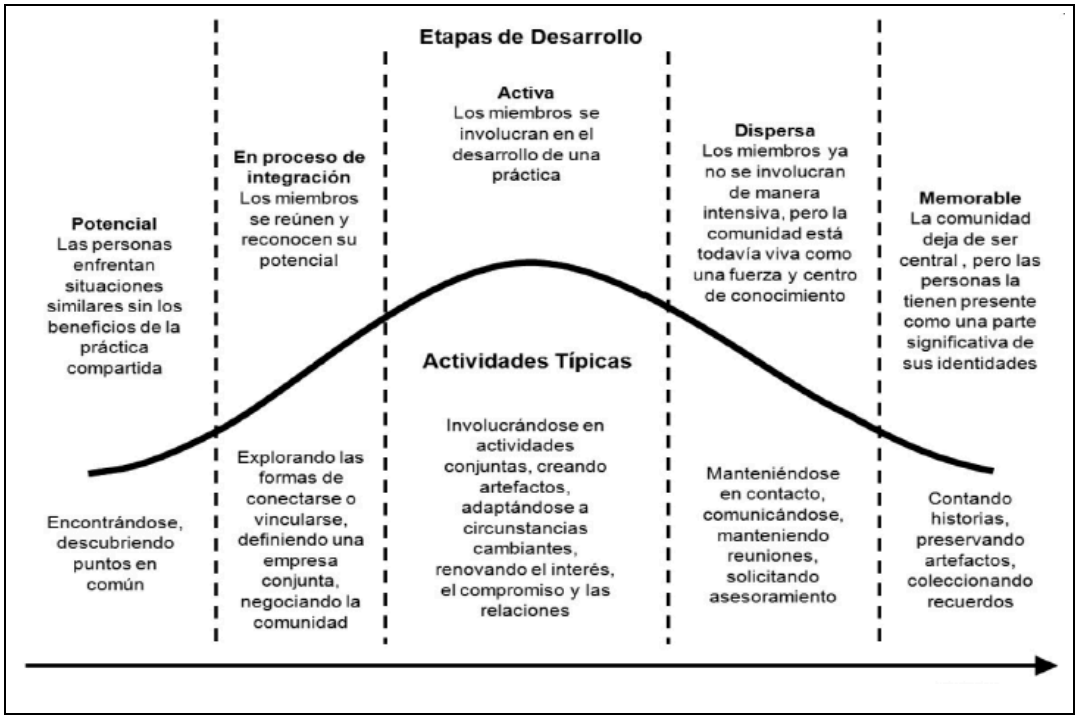


Figura 8: Etapas en el desarrollo de las CoP (Wenger, McDermont y Snyder, 2002).

Para Pérez-Montoro y Martínez (2008) esta cuarta fase es el momento en el que la Comunidad queda integrada y consolidada dentro de la organización, pasando a ser una parte importante de los procesos diarios que desempeñan los miembros de la misma, aspectos que comparten con Armengol, Navarro y Carnicero (2015). Para Gongola y Rizzuto (2001) esta plena integración se produciría en una quinta fase, dónde la generación de innovaciones y conocimiento por parte de la CoP se convierte en algo indispensable para asegurar la ventaja competitiva de la organización. Sin embargo, para Wenger, McDermont y Snyder (2002) existe una quinta fase en la que

la CoP deja de ser algo central en el seno de la organización, aunque los miembros de la misma siguen considerándola algo importante y los productos generados siguen teniendo un uso, la misma ya no tiene el mismo dinamismo que en fases anteriores.

Por tanto, mientras que para algunos autores las CoP pueden llegar a integrarse dentro del seno de la organización y convertirse en una forma más de funcionamiento y coordinación de actividades vinculadas a la innovación y la mejora, para otros las CoP tienen un ciclo de vida en el que después de una etapa de plena actividad la misma poco a poco dejaría de existir, o derivaría en la creación de otro tipo de estructuras para creación y gestión de conocimiento (Martínez Marín, 2013).

3.4.2. Factores de éxito en las Comunidades de Práctica

Definidas las características que definen una CoP, así como las diferentes fases por las que estas pasan a lo largo de su desarrollo, es momento de considerar aquellos factores que pueden contribuir al éxito de las mismas. Al respecto, Gairín, Rodríguez-Gómez y Barrera-Corominas (2015) presentan los resultados de una investigación desarrollada en el marco de la administración pública catalana en el que el objetivo era analizar los factores que condicionaban el éxito de las CoP. Estos agrupan los factores que determinan el éxito de la CoP alrededor de cuatro grandes dimensiones: en primer lugar los factores organizativos, que incluyen aspectos vinculados con la infraestructura, la cultura organizativa o el rol que desempeñen los superiores jerárquicos; en segundo lugar aparecen factores relacionados con la propia dinámica de la CoP, dónde uno de los papeles clave los desempeña el moderados, aspecto también destacado por (Armengol, 2007; Rodríguez-Gómez, Gairín y Armengol, 2011), seguido de la definición de objetivos, el propio contenido de la CoP y las facilidades para la realización de reuniones presenciales; en tercer lugar aparecen factores vinculados con las personas que se vinculan a la CoP, dónde la motivación (Fuentes y Muñoz, 2011), la actitud o la formación previa son aspectos clave; y por último, los resultados de la CoP y el uso que se haga de los mismos garantizará también el éxito, siendo aspectos especialmente sensibles la utilidad del producto final para la organización, la contribución a la mejora del clima o la utilidad que los resultados tengan para favorecer la formación de los participantes.

Capítulo 4:
La evaluación de la formación

4.1. Introducción

Este capítulo presenta los referentes teóricos de los que parte la evaluación de programas formativos y que son el paso previo para entender el contexto en el que se enmarca la evaluación de la transferencia de la formación en el ámbito de la formación profesional continua.

Empieza con una aproximación a la definición del concepto de evaluación para observar como este ha cambiado desde que en 1949 Ralph W. Tyler lo definiera como "esencialmente es el proceso de determinar hasta que punto los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados", y se continua con un repaso de las perspectivas actuales de evaluación, las cuáles no rehúyen esta perspectiva inicial basada en la medición inicial y posterior al programa para comparar en que medida se han cumplido unos determinados objetivos.

Así, las definiciones actuales tienen una perspectiva más sistémica, tomando en consideración las distintas fases del desarrollo de la actividad formativa, pudiéndose diferenciar distintos niveles o fases de evaluación. Estas son: evaluación inicial o diagnóstica, consistente en valorar la situación inicial del objeto de evaluación; evaluación procesual, consistente en la valoración de todos los elementos que confluyen en el desarrollo de la actividad formativa; evaluación sumativa, que pretende valorar la utilidad de la actividad formativa al finalizar la misma, obviando aspectos importantes del proceso; finalmente la evaluación diferida o de impacto permite valorar en que medida al finalizar la acción formativa, y pasado un tiempo, los efectos de esta perduran en aquellos que se han formado y si se han producido cambios a nivel organizativo como consecuencia de la actividad formativa.

Una vez descrito y analizado el concepto de evaluación sobre el cuál se enmarca el trabajo, se analizan diferentes modelos de evaluación de programas formativos, sobre todo los enfocados al ámbito de la formación continua y para la empresa. El objetivo de este análisis es presentar distintos puntos de vista sobre la evaluación de programas, haciendo especial hincapié en las fases, momentos, aspectos y criterios utilizados para la valoración de los distintos elementos que intervienen en el

programa formativo. Por último se describen diferentes modelos de evaluación de programas formativos.

4.2. Aproximación al concepto de evaluación

El origen latino de la palabra evaluación se encuentra en el término *valere*, asociado al concepto de valorar, tasar o atribuir valor a las cosas o los hechos. Centrado en el ámbito de la educación y la formación, la evaluación implica la valoración de los diferentes elementos que componen el acto educativo en tanto que estos influyen directamente en su proceso y resultados

En el ámbito anglosajón se distingue entre el concepto *evaluation* y *assessment*, diferentes significantes, con distintos significados también, que ayudan a entender y dar sentido a las que pueden ser las distintas fases o procesos evaluativos. El *assessment* se relaciona con el valor que tienen los aprendizajes y la forma como las personas aprenden, mientras que el término *evaluation* adquiere un significado más amplio que le dota de una dimensión organizativa, esto es, permite valorar los efectos que un aprendizaje produce no únicamente sobre la persona que se ha formado, sino sobre el contexto en el que se encuentra. En cualquier caso, se observa que ambos conceptos tienen en común el acto de evaluar, aunque el momento, la finalidad y el uso de esta valoración sean distintos.

Una primera constatación que se hace en el momento de introducirse en el concepto de evaluación es la gran amplitud que presenta, habiendo incluso quien ha hablado de "inflación del concepto" (Barbier, 1993). Según el autor el concepto de evaluación se utiliza para definir una amplia variedad de actividades, tanto dentro como fuera del ámbito educativo, lo que conlleva que algunas veces este concepto sea usado para la definición de prácticas que poco o nada tienen que ver con una actividad evaluativa en sentido estricto. Desde este punto de vista, quizás en algunos casos se debe seguir a Glass y Ellet (1980, p. 211) citados por Pozo y otros (2004), cuándo afirman que la "evaluación es lo que la gente dice que es; y la gente dice que es muchas cosas diferentes". Con el objetivo de precisar el concepto de evaluación, Pozos y otros (2004, p. 35-43) lo contraponen con otros conceptos que habitualmente se pueden asociar a evaluación, pero que son cosas diferentes.

El cuadro 2 resume sus aportaciones de los autores citados.:

Conceptos	Semejanzas	Diferencias
Evaluación *vs* investigación positivista (IP)	• Buscan conocimiento • Rigurosidad en el proceso • Uso de metodologías e instrumentos validados y fiabilizados. • Pueden desarrollarse internamente o externamente a la institución	• La evaluación concluye con la emisión de juicios de valor. El método científico se presume libre de valores. • La evaluación apoya la toma de decisiones. La IP solo aporta información. • La evaluación usa métodos cuantitativos y cualitativos. La IP casi de forma exclusiva los cuantitativos.
Evaluación *vs* investigación social aplicada (ISA)		• La evaluación se orienta a la decisión. La ISA se orienta al conocimiento y las conclusiones. • La evaluación clarifica las opciones, y la ISA comprueba teorías. • La evaluación reduce incertidumbres, y la ISA contrasta hipótesis. • La evaluación aporta información, y la ISA establece generalizaciones • La evaluación se orienta a la acción, y la ISA se orienta a la verdad. • La evaluación parte de problemas de interés para los responsables, y la ISA parte del interés del Investigador. • La evaluación tiene que imbricarse en la organización, la ISA puede desarrollarse sin necesidad de ello.
Evaluación *vs* contabilidad	• Ayudan a conocer la viabilidad de determinados programas • Ambas pueden tomar como referente los objetivos del programa a evaluar.	• La evaluación es una estrategia más global para averiguar los efectos de los programas. La contabilidad actúa de control de los gestores en el uso que estos hacen de los recursos. • La evaluación analiza los procesos. La contabilidad solo es un mecanismo de control económico. • La evaluación usa indicadores cuantitativos y cualitativos, la contabilidad solo de tipo cuantitativo.
Evaluación *vs* ideología y política	• Interés por la búsqueda del bienestar social y la calidad de vida. • La evaluación complementa la toma de decisiones políticas. • La evaluación, como actividad que	• En la evaluación interesa saber el qué y porqué del funcionamiento del programa, para tomar decisiones. El político solo quiere justificar el interés, o no, del programa. • En la evaluación lo importante es la consecución de los objetivos del programa y los aspectos organizativos. Para el político no son el problema inmediato. • Evaluación y política comparten la fase previa diseño, pero la evaluación se centra en la fase diseño,

	emite juicios de valor, está estrechamente vinculada a la ideología.	implantación y desarrollo, mientras que el político se interesa en la toma de decisiones a partir de los resultados.
Evaluación *vs* medición y estimación	• Ambas usan técnicas de cuantificación.	• La evaluación determina el valor, mientras que la medición solo se limita a cuantificar. • La evaluación implica emitir juicios de valor, la medición no la necesita. • La evaluación pretende la objetividad y precisión, mientras que la estimación es más subjetiva y no requiere de un gran rigor metodológico.
Evaluación *vs* seguimiento y control	• En ambos casos se busca la recopilación, medida y procesamiento de información.	• La evaluación pretende enjuiciar el grado de consecución de los objetivos y proponer medidas par ala mejora, mientras que el seguimiento solo pretende lograr las metas. • La evaluación conlleva la ponderación de los resultados, el control se limita a la verificación de los resultados.

Cuadro 2 Semejanzas y diferencias entre evaluación y otros conceptos afines. (A partir de Barbier, 1993; Aguilar, 1998 y Pozos y otros, 2004).

La definición que aporta Prieto (1996) involucra a diferentes de los conceptos afines a evaluación que se han descrito en el cuadro anterior, con lo que reafirma la idea de que la evaluación es un concepto más complejo que la simple valoración, medición o análisis. Así, considera que toda evaluación debe: *medir*, pues se asignan unidades para puntuar de forma objetiva; *contrastar*, ya que permite observar la congruencia entre los resultados obtenidos y los objetivos previos; *enjuiciar*, esto es determinar si el objeto evaluado está a la altura de las expectativas; *analizar*, acumulando información que permita la toma de decisiones; *cuestionar*, dando entrada a opiniones, impresiones y creencias personales sobre la idoneidad del objeto evaluado; y como no, *valorar* la rentabilidad y la función de utilidad que se obtiene de la inversión realizada.

Una concreción actualizada del concepto de evaluación puede ser la que realiza Gairín (1999, p. 96), dónde la define como *"*el proceso de recopilación y análisis de información relevante dirigido a describir una determinada realidad y emitir un juicio de valor sobre la adecuación a un referente preestablecido, como base para la toma de decisiones dirigida al cambio de la realidad analizada".

Por otra parte, según Escudero, (1995, p. 99) la evaluación debe cumplir con tres grandes usos, que son: instrumental, pues debe servir para la toma de decisiones sobre aquello evaluado; conceptual, pues ayuda a la comprensión del

funcionamiento y resultados del objeto y persuasivo, ya que ayuda a conseguir compromisos y apoyos respecto un programa.

Cabrera (2003, p. 17), quién en una definición que se enmarca más el contexto de referencia en este trabajo, dice lo siguiente: "la evaluación es un proceso sistemático de obtención de información objetiva y útil en la cual sostener un juicio de valor sobre el diseño, la ejecución y los resultados de la formación con la finalidad de ser utilizada como base para la toma de decisiones pertinentes y para promover el conocimiento y la comprensión de los éxitos y los fracasos de la formación".

A partir de las definiciones anteriores, se puede concluir que la evaluación no debe ser un proceso automático ni puntual, sino más bien un proceso complejo y dinámico que debe realizarse tomando en consideración el contexto en el que se va a realizar y las medidas técnicas que sean necesarias. Asimismo, se esta de acuerdo en que todo proceso de evaluación debe contribuir a la generación de conocimiento que permita la comprensión y análisis del objeto a evaluar, permitiendo así un acercamiento que permita la emisión de juicios de valor y la posterior toma de decisiones con el fin de mejorar y promover el cambio hacía el éxito. Todo ello sin olvidar lo que toda evaluación debe convertirse en un proceso de diálogo, comprensión y mejora, considerando que debe ser comprometida, cualitativa, democrática, procesual, participativa y colegiada (Santos Guerra, 1993, p. 34-35).

Tomando como referente la visión de la evaluación como proceso de diálogo, comprensión y mejora, se está de acuerdo con Gairín (1996) en que la evaluación debe ser una intervención caracterizada por:

- *Sistematismo*: Presupone una actuación planificada que incluye, como mínimo, una delimitación previa de la finalidad y de la metodología que se utilizará.
- *Contextualización y dimensiones implícitas*: El análisis debe incluir elementos que rodean al proceso que se evalúa, así como aspectos implícitos, internos y efectos secundarios.
- *Globalidad*: Que incluya a diferentes ámbitos, además de los estudiantes, como el centro, los programas, el profesorado, etc..
- *Rigor y utilidad*: El rigor debe ser no solamente en el diseño y la planificación de las actividades de evaluación, sino que debe reflejarse en la aspiración de objetividad, lo que obliga a cuidar los aspectos técnicos. La utilidad, por un lado, hace referencia a la relación entre lo que se persigue y los procedimientos que se utilizan (una proporción realista entre rigor y posibilidades reales de aplicación tanto en la recogida de datos como en la incorporación de los resultados) y, por otro lado, a que los problemas de estudio sean relevantes para los implicados.

- *Actitud reflexiva*: Exige una actitud positiva hacía la reflexión, un espíritu de indagación que procure mantener la calidad de las actuaciones, incluso por encima de la configuración técnica.
- *Proceso permanente*: Planteada como un proceso de soporte continuo a la planificación y la intervención educativa.
- *Intersubjetividad*: Se hace referencia a la intersubjetividad colectiva como forma de contrarrestar los efectos que esto puede tener sobre los resultados de la evaluación, dada la relatividad que acompaña la selección y aplicación de los instrumentos de medida y la importancia de unos y otros criterios de valoración.
- *Participación*: En tanto que evaluación, tiene un carácter ideológico, se encuadra en un contexto democrático y con garantía de la necesaria intersubjetividad, la participación debe acompañar a todo proceso evaluativo.
- *Proceso ético y valorativo*: Incluye la consideración de los límites de acceso, tratamiento y difusión de la información y los resultados de la evaluación.
- *Evaluación como propuesta de cambio*: La evaluación evidencia los mecanismos de poder y los valores dominantes existentes dentro del contexto. Refleja lo que la institución considera importante, por lo que puede eludir el conflicto.

Sin embargo, cabe considerar que la finalidad y objetivos de la evaluación, así como la forma como esta se organiza y se desarrolla puede variar en función de los diferentes enfoques o paradigmas a partir de los cuales se pueden analizar la realidad. Así, no es lo mismo evaluar bajo la perspectiva del paradigma tecnológico que bajo la perspectiva cultural o la socio-crítica. En este sentido, Gairín (2009, p. 15-17) resume las principales características de la evaluación bajo las diferentes perspectivas. Así, desde la perspectiva tecnológica la evaluación enfatiza en la valoración de acuerdo a un modelo preestablecido, que hace uso de indicadores y instrumentos variados, y se aplica de forma uniforme sin tomar en consideración el contexto en el que se sitúa. Es usado, principalmente, para la realización de evaluaciones externas y sus variables e indicadores tienen un sesgo importante hacía los resultados y procesos medibles.

Bajo la perspectiva cultural lo más importante es conocer una realidad determinada. Las instituciones son entendidas como marcos de análisis que quedan mediatizados por los significados, ideas, concepciones, etc. que tienen las personas que se vinculan a ellas. En estos casos, la evaluación puede convertirse en una herramienta para el intercambio de puntos de vista, compartir criterios y la realización de propuestas participativas. Por último, bajo la perspectiva socio-crítica la evaluación debe tomar en consideración la naturaleza política de las instituciones, que las considera como

estructuras de poder y como entes capaces de promover y transformar su realidad y la que las rodea. En estos casos la evaluación servirá para evidenciar disfunciones y servir de base para favorecer el cambio que permita la mejora de las organizaciones.

4.3. Conceptualización y finalidad de la evaluación de programas formativos

En el punto anterior se ha trabajado desde una visión genérica lo que es la evaluación, pudiendo resumirlo aquí en que es una actividad procesual que exige de la participación de diversas personas que, mediante la recogida de evidencias e información sobre un determinado objeto y su contexto, intentan comprenderlo y crear conocimiento y comprensión con el objetivo de emitir un juicio de valor que facilite la toma de decisiones enfocada a la mejora y el cambio.

Sin pretender ser exhaustivos, el centro de atención se focaliza ahora en la evaluación de programas formativos estrictamente, con lo que se analizan aquellos aspectos que deben ser tomados en consideración en una evaluación de estas características. Para ello, sin embargo, se empieza por definir brevemente lo que se entiende por programa formativo, para posteriormente analizar distintas concepciones en la evaluación de programas formativos.

4.3.1. Aproximación a la definición de programa formativo

Si lo que se pretende es determinar las características que debe tener una evaluación de programas formativos, en primer lugar deben especificarse cuáles son las características de un programa formativo, puesto que ello condiciona el diseño, estructura y desarrollo de la evaluación.

De forma simple y clarificadora, Le Boterf (1991, p. 23) define un programa pedagógico como aquello "Elaborado por los formadores sobre la base del pliego de condiciones de la acción de formación, especifica los objetivos pedagógicos de la acción de formación, su desarrollo concreto, su guión y sus contenidos".

La definición anterior tiene consonancia con la visión que tiene de programa formativo Pérez Juste (2006), que la resume a partir del cuadro 3:

Estructura y complejidad del programa
Necesidad de compaginar los aspectos científico/técnicos propios de la materia de enseñanza con otros psico-pedagógicos (el alumno que aprende y la forma de facilitar el aprendizaje, y sociales (las demandas de la sociedad en relación con la materia).
1- **Contenidos** de diversa naturaleza 2- El enfoque de estudio, ligado a los **Objetivos** 3- Los **Medios y Recursos**, facilitadores del aprendizaje • Información • Metodología y recursos didácticos • Motivación • Enseñanza • Actividades • Materiales • Ambiente educativo del centro y del aula • Evaluación (formativa) 4- La **Evaluación** (sumativa)

Cuadro 3: Estructura y complejidad de los programas educativos. (Pérez Juste, 2006:184)

Bajo la estructura de programa formativo que dibuja Pérez Juste, el elemento vehicular son los contenidos, que actúan como hilo conductor que sirven de vía para la consecución de los objetivos. Objetivos que, por otro lado, sirven de directriz para determinar que metas se deben conseguir al finalizar el programa, esto es, determinan que se debería aprender, en que grado, y para que fines. Por último, los medios y los recursos son los elementos que se disponen para conseguir la consecución de los objetivos formativos, esto es, están subordinados a los objetivos y deben contribuir a su logro. La evaluación deberá servir para poner de manifiesto si estos medios y recursos han resultado adecuados, suficientes y han ayudado de forma eficiente y eficaz al desarrollo del programa y sus consecuciones.

4.3.2. Conceptualizando la evaluación de programas formativos

Se presenta a continuación una aproximación al concepto de evaluación de programas focalizando la atención en algunos autores que permiten observar la evolución del concepto así como las distintas interpretaciones que este pude tener. También el hincapié en algunos aspectos concretos de los que componen el acto evaluativo. Así, Pozo y otros (2004), sentencian que las definiciones pueden centrarse en los siguientes aspectos:

- La recogida de información sistemática y científica: tratan de recoger toda la información que esté al alcance, garantizando unos estándares científicos, y con la intención de analizar los resultados del programa en relación a los objetivos propuestos.

- Emisión de juicios de valor: destacan que la evaluación debe tener como fin la emisión de valoraciones respecto los resultados obtenidos en relación a los objetivos. Centrarse excesivamente en los juicios de valor puede producir la sobreestimación o subestimación del programa en función de dónde se sitúen las metas.
- La toma de decisiones: los resultados deben ser útiles para que quienes tienen el poder puedan influir en los escenarios. Tejada (2003) denomina esta visión de la evaluación como "modelo de evaluación respondiente", dónde la intención final debe ser la resolución de problemas.
- La forma para perfeccionar los programas: la evaluación debe servir para mejorar los programas día a día, permitiendo la máxima adaptación a las necesidades de los usuarios y al mismo tiempo la máxima adaptación de los recursos así como la adecuación de la intervención.
- La solución de problemas sociales: el propósito último de la evaluación debe ser la disminución o erradicación del problema que originó la intervención.
- Definiciones integrales: bajo esta perspectiva los autores consideran a aquellas definiciones que integran en su desarrollo las actividades anteriores, no focalizando su atención en un aspecto concreto, sino dando a la evaluación un sentido global de recogida de información para la emisión de juicios de valor que permitan la toma de decisiones y la mejora de los problemas.

Se presentan a continuación alguna de las definiciones que dan de evaluación de programas autores que han trabajado esta temática desde perspectivas educativas y/o de la formación en las organizaciones.

Pereda y Berrocal (2006) consideran que "El objetivo de la evaluación de la formación es conocer hasta que punto, con los programas y acciones formativas, se ha alcanzado los objetivos de aprendizaje y los operativos definidos previamente. La evaluación se debe diseñar y llevar a cabo en dos momentos diferentes: evaluación inmediata, se realiza al finalizar la acción formativa y la evaluación a corto/largo plazo, que proporciona información sobre la transferibilidad de la formación, esto es, su aplicación al puesto de trabajo".

Para Kirkpatrick[1] (2004, p. 51): "Evaluar es determinar la efectividad de una acción formativa". Para este autor la efectividad de la acción formativa se traduce en que los resultados de la misma sean positivos y gratificantes para los responsables de la actividad formativa como para los directivos que tomarán las decisiones en relación a las actividades formativas. En este sentido, además, considera que los resultados que se obtengan de la evaluación deben permitir:

[1] Reedición de la obra original de 1959.

- *Decidir la continuidad o no de las acciones formativas:* Permiten conocer la relación entre coste-beneficio.
- *Conseguir información sobre como mejorar futuras acciones formativas:* Aporta información sobre aquellos aspectos que necesitan mejora y sobre aquellos que funcionan, siendo información útiles en la planificación de nuevas actividades formativas.
- *Justificar la existencia del departamento de formación,* señalando *en que medida contribuye a los objetivos y metas de la organización.*

La visión de este autor es interesante, aunque es criticable que los resultados de la evaluación no sirven para la mejora de la actividad en su proceso, sino que se trata de una evaluación final, que permite únicamente la mejora de actividades futuras, no siendo posible la aplicación de medidas correctoras.

Por otro lado, Le Boterf, G. (2001) conceptualiza la evaluación como "Se evalúa el cumplimiento de los objetivos propuestos en el plan de formación, por lo tanto se analiza el cumplimiento de los objetivos globales, objetivos pedagógicos y objetivos específicos de aplicación de los conocimientos adquiridos en la formación al puesto de trabajo". En este caso la evaluación se centra también en evaluar la efectividad de la acción formativa en tanto esta ayuda a la generación de cambios en el puesto de trabajo. Añade de interesante la visión de la evaluación como algo que debe estar presente en todo el proceso de desarrollo de la actividad formativa, desde su concepción inicial al desarrollo de la acción propiamente, pasando por el diseño previo, y finalizando con la evaluación de la aplicación al puesto de trabajo.

La definición de evaluación que facilita Pineda (2002, p. 250), se encuentra contextualizada en el marco de las organizaciones: "análisis del valor total de un sistema o de una acción de formación en términos tanto sociales como financieros para obtener información sobre el logro de sus objetivos y sobre el coste-beneficio global de la formación que oriente la toma de decisiones". En este caso se entiende que la evaluación debe ser la herramienta que permite a la organización observar si se han producido cambios que han dado respuesta a sus necesidades, y si estos permiten considerar que se ha obtenido una rentabilidad de la inversión realizada en formación. Lo más destacable de esta definición son las funciones que se asignan a la evaluación. Estas son:

- *Función Pedagógica:* Se analiza el proceso formativo en si mismo con el objetivo de mejorar las actividades formativas y adecuarlas de tal forma que permitan la consecución de los objetivos formativos *propuestos*.
- *Función Social:* La evaluación sirve para certificar la adquisición de unos determinados conocimientos por parte de los participantes en la formación,

lo que podrá ser usado posteriormente en procesos de selección, promoción, cambio de puesto de trabajo, etc.…

- *Función económica:* Se pueden identificar los beneficios y la rentabilidad de la formación para la organización. A nuestro *entender* este aspecto es también importante al permitir la persuasión de quienes administran los recursos para que inviertan en los programas formativos que se proponen desde el área de formación, siendo esta idea acorde con las ya expuestas de Escudero (1995, p. 99) y Krikpatrick (2004).

Retomando en este punto la definición que proporciona Cabrera (2003, p. 27) "la evaluación es un proceso sistemático de obtención de información objetiva y útil en la cual sostener un juicio de valor sobre el diseño, la ejecución y los resultados de la formación con la finalidad de ser utilizada como base para la toma de decisiones pertinentes y para promover el conocimiento y la comprensión de los éxitos y los fracasos de la formación". La definición presenta dos elementos que se deben consideran de vital importancia en la evaluación de programas:

- *Juicio de valor sobre el diseño, la ejecución y los resultados*: la evaluación debe tomar en consideración los distintos momentos que marcan el desarrollo de un programa formativo, no centrándose únicamente en la etapa final y como puntuación del grado en el que se han cumplido los objetivos iniciales.
- *Conocimiento y comprensión de los éxitos y los fracasos*: es importante que toda evaluación proporcione conocimiento sobre el objeto a evaluar, en este caso, los programas formativos. Así, la evaluación que se realiza sobre un programa formativo debe darnos la información suficiente como para poder comprender el porque de los éxitos y los fracasos que este ha tenido.

Pero para que la evaluación adquiera realmente sentido, debe ser planificada con rigurosidad por parte de lo evaluadores. En este sentido, es importante destacar que el diseño de un plan de evaluación debe tomar en consideración diferentes fases, tal y como queda reflejado en el cuadro 5. Cada una de estas fases debe ser la previa a la siguiente, de tal manera que se consigue tanto la rigurosidad del método, como su adaptación a la organización en la que deberá realizarse la evaluación, consiguiendo así una mejor aceptación por parte de los responsables de la misma, así como sus miembros en general.

Fase	Propósito	Actividades que implica
Formulación de la Evaluación	Identificación y precisión de la naturaleza de la evaluación	• Definir la audiencia • Determinar el propósito • Identificar los aspectos relevantes

Valoración de la evaluación	Análisis de la credibilidad y utilidad de la evaluación que se realizará	• Listado de los componentes básicos: objetivos, resultados y efectos • Elección de los más relevantes • Análisis critico de la posibilidad de analizarlos a través de un estudio evaluativo
Planificación de la evaluación	Implementación de la evaluación	• Elección del modelo • Determinación de la metodología
Ejecución de la evaluación	Ejecución de la evaluación	• Elaboración del diseño • Recogida de la información • Análisis e interpretación de la información
Utilización de la evaluación	Toma de decisiones a partir de las conclusiones elaboradas en el informe evaluativo y otros aspectos a considerar.	• Informe de evaluación • Toma de decisiones
MetaEvaluación	Evaluación de la Evaluación	• Elección de los criterios referenciales evaluativos • Análisis y valoración efectuada en base a los objetivos.

Cuadro 4: Resumen del proceso de evaluación según Mateo (1994)

No se puede finalizar este punto sin enumerar una de las definiciones más citadas en los documentos que tratan sobre la evaluación de programas, y que proporcionan Stufflebeam y Shinkfield (1987, p. 183): "la evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el aporte de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados". La definición presenta de forma integrada y combinada los elementos que se resaltan en las definiciones de otros autores ya expuestos. Así, Stufflebeam y Shinkfield conciben la evaluación como una descripción y explicación de una situación determinada para la emisión de un juicio que debe permitir la valoración y al mismo tiempo guiar la toma de decisiones respecto del programa evaluado.

Como se ha podido observar, la evaluación de programas ha tenido un desarrollo notable en el ámbito académico, pues ha pasado de considerarse como un aspecto terminal y útil únicamente para medir los cambios que un determinado programa ha generado en un contexto concreto, y siempre en relación a los objetivos previamente marcados a modo de referente, a ser una actividad de proceso, que permite valorar el programa en su totalidad, no solamente en sus resultados finales sino también en

diseño y desarrollo. A modo de resumen, el cuadro 5 muestra los elementos más significativos de la Evaluación de Programas Formativos.

Forma de investigación social aplicada
Sistemática y planificada
Dirigida a identificar, obtener y proporcionar información y datos suficientes y relevantes
Permite la emisión de juicios acerca de los méritos y el valor del objeto
Toma en consideración los diferentes componentes del programa (diagnóstico, programación y ejecución)
Considera las actividades específicas realizadas con el propósito de producir efectos y resultados concretos
Comprueba la extensión y el grado en que los logros se han alcanzado
Sirve de guía para una toma de decisiones racional entre cursos de acción
Ayuda a solucionar problemas y promover el conocimiento y la comprensión de los factores asociados al éxito y el fracaso de sus resultados

Cuadro 5: Elementos del concepto de evaluación. (Adaptación de Aguilar, 1998, p. 107)

4.4. Cinco modelos de evaluación de programas formativos

Se describen en este punto algunos de los modelos de evaluación de la formación más utilizados en el ámbito empresarial. Desde el primero presentado por Kirkpatrick la evolución de los modelos ha seguido siempre patrones vinculados con el establecimiento de diferentes niveles de evaluación que sirven para valorar la formación realizada en función de diferentes objetivos y en diferentes momentos.

4.4.1. Modelo "Cuatro Niveles" de Donald Kirkpatrick (1959)

En Noviembre de 1959 Donald Kirkpatrick presentaba su modelo de evaluación de la formación por primera vez en la revista *Journal of the ASTD*, propuesta metodológica de evaluación de la formación que serviría de referencia para muchas organizaciones, así como para otros estudiosos que plantearon sus modelos de evaluación siguiendo una estructura parecida a la diseñada por el autor De hecho, a lo largo de medio siglo

el modelo de evaluación ha ido incluyendo matices y variables, pero sin perder de vista la estructura básica de cuatro niveles (Krikpatrick y Kirkpatrick, 2006).

El modelo que presenta este autor parte de la idea de que la actividad evaluativa debe integrar diez factores en el momento de idear y poner en práctica la acción formativa (Kirkpatrick, 1994), que son:

1- Detección de necesidades: la formación tiene que tener una funcionalidad dentro de la organización.

2- Establecimiento de objetivos: debe servir para valorar de antemano que resultados se quieren obtener con las acciones formativas.

3- Determinar los contenidos: deben aparecer como consecuencia directa de los dos factores anteriores.

4- Selección de participantes: se tiene que escoger que personas van a participar en las acciones formativas, tomando en consideración unos criterios que sean explícitos y conocidos por todos los integrantes de la organización.

5- Elección del plan de trabajo: consiste en determinar cual va a ser la duración de la acción y su temporalización, tomando en consideración los participantes y los contenidos.

6- Selección de la Infraestructura: debe asegurarse que esta se adapta a los contenidos propuestos, así como al plan de trabajo que se haya establecido.

7- Selección y contratación de personal docente: debe ser quien desarrollo la acción formativa, en este sentido, su elección debe tomar en consideración los factores mencionados anteriormente.

8- Selección y preparación de los medios didácticos y los materiales a emplear.

9- Coordinación de la formación: quien coordina la formación debería ser alguien independiente a la propia acción, siendo posible así conseguir un cierto grado de objetividad.

10- La evaluación de la formación se convierte en la cúspide de los planteamientos sobre la formación continua según Kirkpatrick.

A partir de las premisas anteriores, el autor presenta un modelo que se basa en el desarrollo secuencial y cronológico de 4 niveles de evaluación, cada uno de los cuáles permite aproximarnos a los resultados que la formación tiene sobre la organización. En este sentido, parte de un primer nivel llamado de satisfacción o reacción, dónde se recogen las valoraciones de la actividad formativa por parte de los participantes, un segundo nivel de aprendizaje, en el que el objetivo es media los conocimientos y habilidades que han adquirido los participantes. El tercer nivel se centra en evaluar

los cambios de conducta de los participantes en su puesto de trabajo y, finalmente, en el cuarto nivel se analiza el impacto que la formación tiene sobre de la organización. La figura 9 muestra gráficamente la estructura del modelo. A continuación se describen con más detalle los 4 niveles citados.

Nivel 1: Evaluación de la satisfacción:

También se denomina evaluación de la satisfacción de los participantes, puesto que evalúa como los participantes en la actividad formativa han reaccionado ante el programa formativo y como valoran el desarrollo de su experiencia de aprendizaje. El objetivo es comprender las percepciones de los participantes, como por ejemplo si les ha gustado el programa de formación, si el material utilizado era pertinente, el método ha sido adecuado entre otros. Los instrumentos que utiliza en esta fase de la evaluación acostumbran a ser cuestionarios de fácil realización y análisis, y sirven para poder mejorar la actividad formativa en si misma. Además, según el mismo autor, esta fase de la evaluación sirve para predecir en que medida se han podido producir aprendizajes en los participantes, pues una valoración positiva de la actividad formativa se relaciona favorablemente con los aprendizajes, mientras que una valoración negativa del curso se acostumbra a relacionar con un menor nivel de conocimientos adquiridos.

Nivel 2: Aprendizajes conseguidos

En este nivel el objetivo es evaluar las diferencias que se han producido entre el nivel de conocimiento previo y posterior al programa formativo que poseen aquellos que han participado en el mismo. Para poder realizar esto, Kirkpatrick considera que es necesaria la realización de un pre-test antes de realizar la formación, y un post-test una vez realizada la misma. En este momento, la importancia ya no radica en el grado de satisfacción o la valoración que los participantes puedan hacer de la actividad formativa, sino que lo importante es valorar que nuevos conocimientos y habilidades han adquirido estos como consecuencia de la formación realizada. Los instrumentos que utiliza en esta fase de la evaluación pueden ser diversos, puesto que además de la realización de pre-test y post-test, pueden realizarse pruebas en el puesto de trabajo, observaciones y entrevistas con los interesados.



Figura 9: Fases del modelo de evaluación de la formación de Kirkpatrick

Nivel 3: Transferencia de la formación

En este nivel se evalúan los cambios acontecidos en la conducta de los participantes en las actividades formativas como consecuencia de la actividad formativa. Lo más importante en esta fase es valorar si las nuevas habilidades, conocimientos y actitudes que se han adquirido en la formación son utilizados por los participantes en su puesto de trabajo. Asimismo, se debe valorar si el cambio que ha tenido lugar se mantiene en el tiempo, así como en que grado este ha ayudado a mejorar su rendimiento y desempeño en el puesto de trabajo (Kirkpatrick, 2005). También es importante valorar si son capaces de transmitir los nuevos conocimientos adquiridos en la formación a otros compañeros de trabajo. Este es según Kirkpatrick una de las partes más sensibles en la evaluación de la formación para determinar si un programa formativo ha tenido realmente éxito, o no. Sin embargo, su evaluación puede presentar algunos problemas que se relacionan con el desarrollo de la evaluación misma, pues surge la pregunta de ¿cuánto tiempo debe pasar desde la realización de la formación hasta que se realiza la evaluación?.

El autor propone que para este nivel de evaluación deben ser utilizados instrumentos de evaluación como la observación y la entrevista, y contando siempre con el soporte de los superiores jerárquicos de aquellos que han recibido la formación.

Fase 4: Impacto de la formación

Este nivel trata de evaluar como la formación ha contribuido en los resultados de la organización, por ejemplo, medir si ha revertido en una disminución de los errores, una mejora de la satisfacción de los usuarios, etc.… Esta es la prueba final de que la

formación ha tenido éxito, y es la que más valoran los responsables de las organizaciones al considerar que este nivel es el que les permite valorar los resultados de la formación en términos financieros, a pesar de que puede resultar difícil medir el nivel en el que la formación ha tenido influencia en esos resultados. Para ello considera que es de suma importancia trabajar con los participantes en la formación, previa a su realización, la forma como esta se va enlazar con las actividades de su puesto de trabajo, determinando ya en el inicio los indicadores que permitirán medir su impacto una vez realizada la misma. Si no se realiza este paso previo de determinación de los factores que pueden cambiar como consecuencia de la formación, posteriormente será imposible determinar la influencia de la formación en los resultados.

El modelo presentado ha sido, y sigue siendo, uno de los más utilizados por organizaciones de todas las naturalezas, tamaños y sectores. Además, su forma de estructuración, a partir de diferentes niveles, ha servido de inspiración y base para el desarrollo de modelos posteriores desarrollados por autores de contextos diversos. Sin embargo, una crítica que se hace al modelo es que muchas de las organizaciones se quedan estancadas en la evaluación de los primeros dos niveles, puesto que son los más fáciles de evaluar, y dejan de evaluar los niveles superiores que, por otro lado, son los que proporcionan una información más útil para los gestores de la formación y los directivos de la organización. En este sentido, a pesar de ser un modelo de evaluación muy importante en el ámbito empresarial, solo el 63% de las organizaciones lo usan, según investigaciones realizadas por Epise (2000) y Pineda y otros (2002).

4.4.2. Modelo “Ingeniería de la formación” de Guy Le Boterf (1991)

El modelo que presenta este autor resulta interesante porque adopta una orientación al cliente, caracterizado por los participantes de las acciones formativas y por la organización misma. Bajo este punto de vista, el modelo que presenta estructura la sistemática de un plan de formación entorno a las demandas concretas que hace la organización, que contrapone con las necesidades y características de los participantes de la formación, para diseñar así lo que serán las actividades formativas propiamente. Supone, asimismo, concebir la formación como un servicio que se presta por un lado a la organización, y por otra a los empleados, con lo que en relación a la primera toma en consideración aspectos como son período de formación deseado, masa crítica que se debe atender, competencias necesarias para el puesto de trabajo, etc.… y para los segundos ocupa un lugar esencial las experiencias anteriores, los ritmos y modos de aprendizaje, los proyectos y aspiraciones así como las representaciones.

Se trata de un modelo dónde lo esencial es la obtención de información antes y durante el desarrollo de las actividades formativas con el fin de que estas sean lo más viables posibles, en palabras del mismo autor "ingeniería es el conjunto coordinado de actividades que permiten dominar y sintetizar las informaciones necesarias para la concepción y la realización de una obra (…) una ingeniería participativa de la formación permite la confrontación y el enriquecimiento mutuo entre la aportación metodológica de los especialistas de la ingeniería y el enfoque más pragmático de los actores de la empresa" (Le Boterf, 1991, p. 29-30). Su propuesta se estructura entorno a la creación de una red de comunicación que deber permitir el intercambio articulado y asiduo de información entre los diferentes agentes de la institución que deben intervenir en el proceso formativo.

El autor basa su modelo en la evaluación de un determinado momento del proceso que conforma el desarrollo de un programa formativo. Estos momentos son:

- Orientación: Este momento de evaluación se identifica con la fase de definición de las políticas formativas en la organización. En ella se toma en consideración la forma como interactúan los diferentes actores, medios y procedimientos que fundamentan la orientación de la formación. La calidad en este punto se expresa comparando la mayor o menor adecuación y consistencia de una política de formación en relación con las exigencias de los otros socios y de los participantes.
- Concepción: Se vincula directamente con la etapa de ingeniería de la formación, esto es la de diseño y definición de las actividades formativas, concretando su implementación y características básicas definitorias. Es este también el momento de definir objetivos que posteriormente podrán ser evaluables. La calidad en este punto intenta expresar en que medida los planes y programas operativos de formación reflejan la orientación que se ha marcado en el momento previo.
- *Interface* o conexión pedagógica: Se relaciona con la etapa de desarrollo de la actividad formativa propiamente, siendo los protagonistas aquellos que van a formarse. En este momento lo importante es evaluar la adecuación de la actividad formativa al alumno, velando por que todos los recursos que se disponen en el entorno formativo contribuyan en el proceso de aprendizaje.
- Aplicación de competencias: La formación debe producir competencias que puedan ser transferidas al puesto de trabajo. Así pues, el factor de calidad en este momento será la transferencia efectiva de la formación al puesto de trabajo.

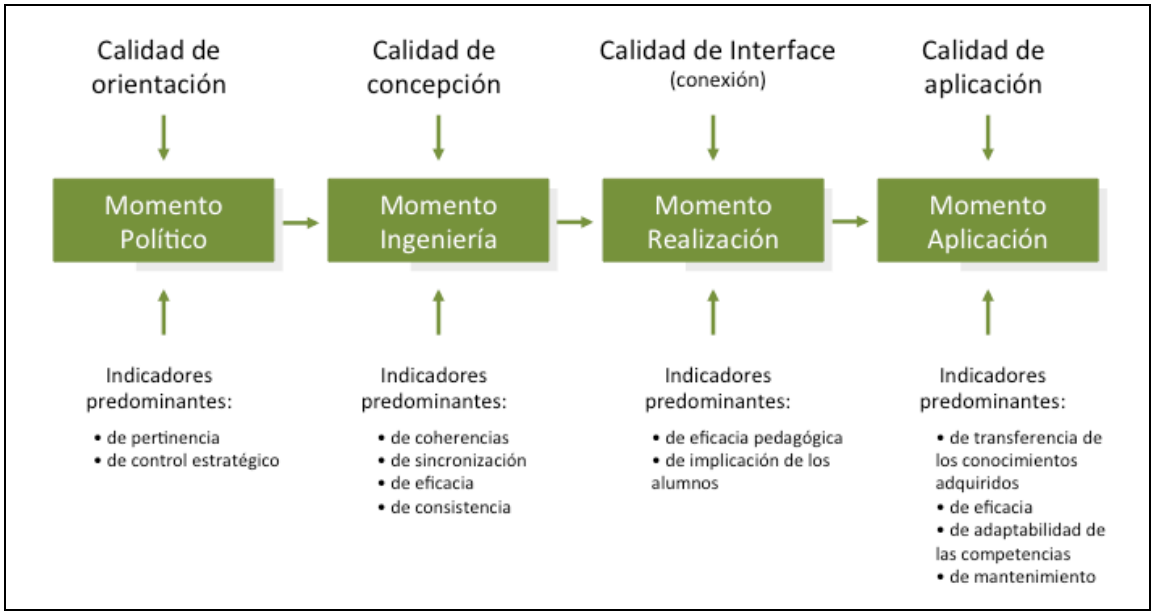


Figura 10: Momentos del proceso de formación y los indicadores de calidad (Le Boterf y otros, 1993, p. 49)

El desarrollo de este modelo parte de la idea que la formación debe proporcionar a aquellos que la reciben la posibilidad de mejorar y/o incrementar sus competencias, entendidas como la "combinación de conocimiento, capacidades y comportamientos que se pueden utilizar e implementar directamente en un contexto profesional" (Le Boterf y Otros, 1993, p. 33) y para ajustar su perfil profesional a las características de su puesto de trabajo y de la organización. En este sentido es como se estructura toda la propuesta de evaluación y calidad, siendo el objetivo conseguir el máximo ajuste entre las demandas de la organización y las características de los empleados, para conseguir una formación que permita el desarrollo de competencias efectivas para el puesto de trabajo. Es por este motivo por el que en el momento de diseño del plan formativo se definen ya los criterios de evaluación.

De los momentos definidos por este autor, el más interesante para este trabajo es el momento posterior a la realización de la formación: evaluación de la aplicación. Es en este momento que se pueden conocer realmente los conocimientos adquiridos por los participantes en la formación, así como la transferibilidad que ha tenido la formación al puesto de trabajo y el impacto que esta puede tener sobre la organización. En este sentido, el modelo de calidad establece unos criterios o referenciales, que se agrupan entorno a 3 grandes paquetes que son (Le Boterf y otros, 2003, pp. 74-77 y Le Boterf, 1991, pp. 166-167):

- Evaluar capacidades y conocimientos: consiste en verificar si los objetivos pedagógicos que se han determinado en el momento de diseño de la actividad formativa se han conseguido. Para ello pueden usarse pruebas

clásicas de evaluación o generar situaciones similares a las del puesto de trabajo dónde deberá aplicarse el conocimiento.

- Evaluar los efectos sobre los comportamientos en situación de trabajo: este momento de evaluación debe realizarse una vez los participantes en la formación han vuelto ya a su puesto de trabajo habitual y llevan un cierto tiempo en el. En este nivel se pretende evaluar como las competencias adquiridas en la formación se mantienen transcurrido un tiempo en el puesto de trabajo, tomando también en consideración aquellos factores que de alguna o otra forma han podido facilitar o frenar la aplicación de las competencias.
- Evaluar los efectos sobre las condiciones de explotación: Si la formación ha permitido la introducción de cambios en el puesto de trabajo, entonces cabe la posibilidad de observar variaciones en los parámetros de explotación de la organización. Previamente a la realización de la actividad formativa se definen aquellos parámetros de explotación en los que se considera que la formación puede tener una influencia significativa, y posteriormente a la valoración de los efectos que la formación ha tenido sobre los comportamientos en el puesto de trabajo, se puede medir la variación siempre partiendo de la definición de una escala de magnitudes previa.

El autor del modelo de Ingeniería de la Formación no presenta meramente un modelo de evaluación de la formación en su término final, sino que se trata de un modelo que permite gestionar la calidad de la formación desde su fase de gestación hasta los efectos que dicha formación ha tenido sobre la organización. En nuestro caso el momento más interesante es el de desarrollo de la evaluación una vez finalizada la actividad formativa, en el que se toman en consideración aspectos directamente vinculados con la persona que ha recibido la formación (conocimientos adquiridos, aplicación en el puesto de trabajo e impacto sobre la organización). De todas formas, y a pesar de determinar que estos son los puntos “calientes” del modelo de calidad en cuánto a evaluación terminal de la formación, no se deja de lado la evaluación de la satisfacción que los participantes de la formación tienen sobre la misma como mecanismo para poder introducir mejoras en las actividades, considerando siempre que esta información debe estar mediatizada por otros actores que hayan intervenido en el desarrollo de la misma (formadores, jefes de área, *staff*, etc.…)

4.4.3. Modelo "Holístico" de Pilar Pineda (2003)

El modelo holístico debe su origen al modelo desarrollado por Kirkpatrick. Si bien este autor, *olvida toda una serie de* elementos *que dese nuestro punto de vista son fundamentales: los aspectos pedagógicos de la formación y su coherencia interna* Pineda (2002, p. 256). Es por este motivo que Pineda elabora el modelo holístico, en el que incorpora la dimensión pedagógica de la formación, dotando la evaluación de la formación de una visión integral del proceso formativo.

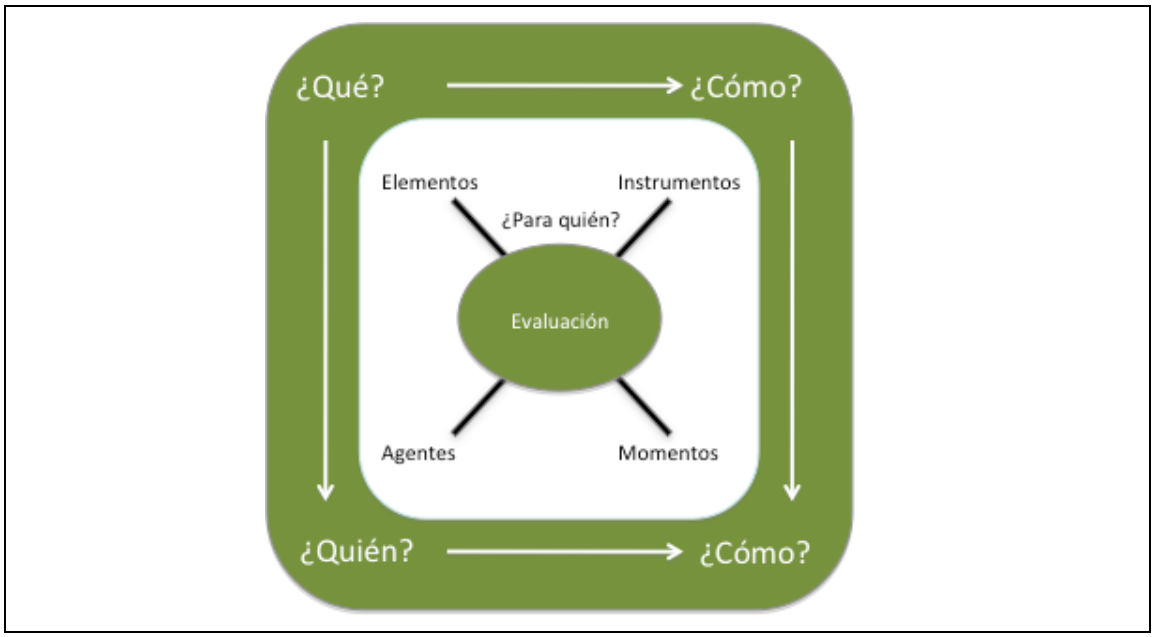


Figura 11: Modelo holístico de evaluación de la formación.

El plan de formación que se desprende del modelo holístico es sistemático, riguroso y coherente. El modelo pretende superar las limitaciones que presentan las prácticas de evaluación y ofrece una propuesta de evaluación global y sistemática. El modelo parte de cinco interrogantes básicos a partir de los cuáles se define el proceso de evaluación (ver figura 11).

Cada uno de los interrogantes a partir de los que nace el modelo agrupa un conjunto de elementos a tomar con consideración en el proceso de diseño del proceso de evaluación. Es a partir del cruce entre las respuestas que aparecen a las diferentes cuestiones planteadas, y su cruce en un todo global que puede entenderse el modelo de evaluación que presenta Pineda.

- ¿Para quién evalúo? Es necesario conocer quién es el destinatario de las evaluaciones. En función del destinatario cambiará la finalidad de la evaluación así como el enfoque y el diseño de la misma. El destinatario de la evaluación puede ser desde la propia empresa, hasta un determinado departamento, pasando por el formador así como el participante entre otros.

- ¿Qué evalúo? Son los aspectos a evaluar, los objetivos de la evaluación. El modelo holístico identifica seis niveles, que son los siguientes:
    - Primer Nivel. Satisfacción del participante con la formación: Consistente en detectar la opinión de los participantes sobre la formación recibida y la satisfacción al respecto.
    - Segundo Nivel. Logro de los objetivos de aprendizaje por los participantes: Pretende determinar en que grado los objetivos determinados previamente a la formación se han alcanzado al finalizar la misma.
    - Tercer Nivel. Coherencia pedagógica del proceso de formación: Indaga sobre la adecuación pedagógica tanto del diseño como de la impartición de la formación, para alcanzar los objetivos de formación fijados de la forma más eficaz y eficiente.
    - Cuarto Nivel. Transferencia de los aprendizajes al puesto de trabajo: Pretende detectar los cambios acontecidos en el puesto de trabajo como consecuencia de la formación, es decir, si las competencias adquiridas son aplicadas en el entorno de trabajo.
    - Quinto Nivel. Impacto de la formación en los objetivos de la organización: Desvela las repercusiones que tiene la formación en la organización en cuanto a las respuestas ante las necesidades, resolución de problemas y contribución al alcance de los objetivos estratégicos que la organización tiene planteados.
    - Sexto Nivel. Rentabilidad de la formación para la organización: Se centra en traducir el impacto en términos económicos de la formación impartida, es decir, expresa el retorno de beneficios monetarios que genera la inversión realizada en la formación.
- ¿Quién evalúa? Se deben conocer los agentes de la evaluación, los cuales emitirán los juicios sobre la formación en la cual han participado de forma más o menos directa. Entonces, puede evaluar desde el formador hasta el superior del participante, pasando por el propio participante e incluso sus compañeros de trabajo.
- ¿Cuándo evalúo? Este interrogante está basado en los cuatro momentos básicos en los que se puede dar la evaluación, estos momentos se corresponden con las modalidades de evaluación:
    - Evaluación inicial o diagnóstica: Antes de iniciar la formación, permite conocer en que situación se encuentran los alumnos antes de empezar.

  - Evaluación procesal o formativa: Durante la formación, ayuda a conocer como avanzan los aprendizajes de los participantes e introducir cambios para corregir lagunas durante el proceso.
  - Evaluación final o sumativa: Al acabar la formación, utilizada para comprobar el nivel de competencias adquirido por los participantes.
  - Evaluación diferida o de transferencia e impacto: Un tiempo después de acabar la formación, permite conocer las competencias adquiridas que se han trasladado al puesto de trabajo y perduran en el tiempo.

- ¿Cómo evalúo? Este apartado indica cual sería la metodología e instrumentación que se utilizaran para obtener la información necesaria para medir y cuantificar el nivel de aprendizajes y conocer los puntos débiles del proceso de formación.

El modelo holístico de evaluación surge del encuentro de las respuestas a los cinco interrogantes básicos y de su integración en un todo global, permitiendo así el diseño de un plan de evaluación eficaz adaptado a cada situación formativa. El modelo holístico permite responder a estos interrogantes de forma integrada, cruzando las respuestas y proponiendo estrategias de evaluación eficaces.

4.4.4. Modelo "ROI" de Jack Phillips (2006)

El modelo ROI que presenta Jack Phillips es una herramienta útil para medir la efectividad y eficiencia de los programa formativos que tienen lugar en las organizaciones. Se trata de una estrategia sistemática cuyo objetivo principal es la de medir en términos económicos la influencia que la formación tiene sobre el desarrollo de la organización, considerando que es útil conocer como la inversión que se ha destinado en formación ha influenciado en el incremento de los beneficios.

El modelo parte del modelo de evaluación de cuatro niveles de Kirkpatrick, pero añadiendo un nuevo nivel, el que permite medir el impacto en términos económicos. Los niveles que trabaja son:

- Reacción: mide la satisfacción de los participantes en la actividad formativa en relación a la misma.
- Aprendizaje: se encarga de observar los cambios en los conocimientos, habilidades y actitudes que han tenido los participantes en la formación una vez esta ha finalizado.
- Aplicación/implementación: el objetivo en este punto es observar los cambios que se producen en el puesto de trabajo como consecuencia de la aplicación,

por parte de los participantes en la formación, de los nuevos conocimientos y habilidades adquiridos.

- Impacto en el negocio: en este momento se mide las variables que tienen una relación directa con el impacto sobre la organización.
- Retorno de la inversión (ROI): es la fase que da nombre al modelo, el objetivo en este momento será medir los beneficios que la formación ha tenido para la organización.

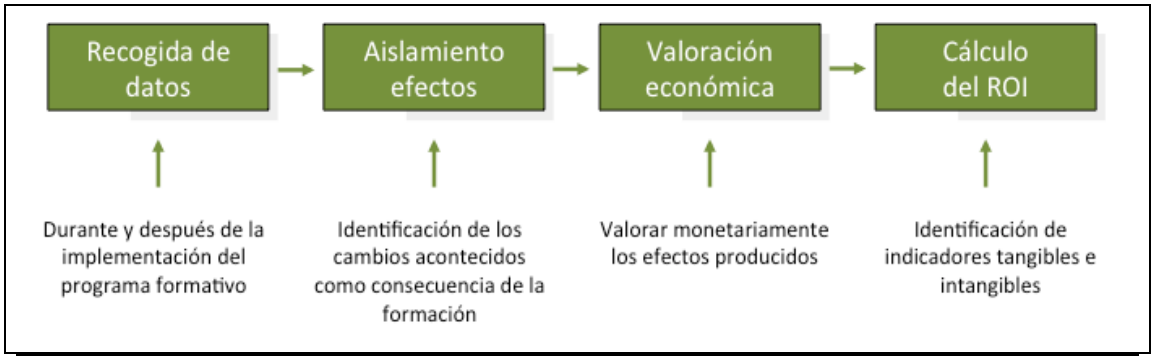


Figura 12: Fases en el desarrollo del modelo de Phillips.

Lo más destacado del modelo de Phillips es el cálculo para el retorno de la inversión, puesto que parte de la idea de que si la formación que proporcionan las organizaciones a sus empleados debe ser una inversión, es importante conocer cual ha sido su rentabilidad.

Para el cálculo del ROI se hace imprescindible la identificación de indicadores que sirvan para medir los cambios que se producen en el puesto de trabajo y en la organización como consecuencia de la formación. Estos indicadores deben estar definidos de tal manera que permitan, a su vez, medirlos en términos económicos que ayuden a contabilizar con unidades monetarias como la formación proporcionada ha servido para mejorar los beneficios. Según Phillips y Phillips (2007), todos los beneficios de una organización deben poder traducirse en valores monetarios, de todas formas, para facilitar el proceso de evaluación, considera que existen beneficios tangibles, que son aquellos que los evaluadores podrán convertir de forma fácil en unidades monetarias, y los beneficios intangibles, que son los que no se convertirán en unidades monetarias porque su valoración es difícil o implica poco para conocer como la inversión ha resultado útil para la organización. En cualquier caso, es importante que los evaluadores definan previamente en que posición, tangible o intangible, se encuentra cada tipo de beneficio.

Para la determinación del valor que tienen los beneficios tangibles, Phillips y Phillips (2007, p. 130) propone diferentes métodos, a saber:

- Valores estándar: son valores que ya se utilizan en el seno de la organización para medir la productividad, calidad, eficacia, eficiencia, etc.… de los empleados y la organización en general.
- Costos históricos: se consigue revisando situaciones pasadas que han contribuido a mejoras de la productividad o la calidad.
- Expertos internos y externos: cuando no es posible identificar el valor estándar, o no hay suficiente memoria histórica como para poder hacer una valoración de ese tipo, se puede recurrir a expertos para que realicen su valoración técnica.
- Bases de datos externas: que pueden ser de organismos estatales.
- Vinculación con otras mediadas: requiere estimar que vínculos se establecen entre determinados aspectos que aparecen como consecuencia de la formación, y otros elementos que tengan una valoración monetaria más sencilla.
- Estimaciones: de los participantes, supervisores, directivos o gestores de formación.

Este modelo es considerado por Kirkpatrick (citado por Pineda, 2002, p. 254) y por la misma Pineda como excesivamente reduccionista, al centrar su análisis únicamente en los resultados económicos, y olvidando otra parte importante de los efectos de la formación, ya sea sobre las personas o sobre la organización. Además, su implementación es compleja e implica de una gran experticia y dedicación por parte de los evaluadores.

Sin embargo, como señalan los autores anteriores, es una herramienta que aporta nuevas ideas y luz en relación a la medición y cuantificación de la formación, aspecto muy importante para los gestores de la formación cuando deben justificar el gasto en formación ante sus directivos.

4.4.5. Modelo “EIFO” de Ana Garzón (2008)

El modelo EIFO parte del modelo de ingeniería de la formación elaborado por Guy Le Boterf (1991), motivo por el que incorpora en su diseño un análisis exhaustivo tanto del entorno externo como interno de la organización, que sirve de base para el análisis posterior del plan formativo y su desarrollo y que culmina con la evaluación del impacto de la formación.

El modelo se divide en 3 grandes fases, cada una de ella interrelacionada con la anterior, y todas ellas necesarias para cumplir con el objetivo último de evaluar el impacto que la formación tiene sobre de la organización. Estas etapas y sus características son:

Etapa 1: Identificación de características de contexto externo e interno de la organización

En esta primera fase se analizan los factores externos que afectan a la organización, así como los aspectos internos que se desarrollan en su seno. Por tanto, se toman en consideración los aspectos relativos a la situación socio económica de su entorno, y la posición que ocupa la organización, así como un análisis del entorno legal y político que afecta de forma directa a la contratación y vinculación del personal con la institución.

También se hace en esta fase un análisis detallado de la situación de los recursos humanos en el seno de la organización, determinando el nivel de competencias que tienen, su satisfacción con el trabajo, motivación, actitudes, aptitudes y capacidad para el aprendizaje y la toma de decisiones. En este momento también se crea una estructura de la plantilla que describe y diagnostica aquellas actividades que puede desarrollar la institución para mejorar la situación de sus empleados. A continuación, se realiza un análisis de la estructura de la organización, que se acompaña de un análisis de la estrategia de la misma, a partir de la cual se pretende conocer, por un lado, la jerarquía y niveles de autonomía de cada departamento y, del otro, los objetivos definidos a corto, medio y largo plazo.

El análisis interno debe considerar también la relación que se establece entre los recursos y las capacidades de que dispone la organización, considerando las personas, los recursos físicos y la infraestructura, así como la relación que se establece entre estos para poder realizar su actividad diaria.

Etapa 2: Evaluación del plan de formación

En esta fase de evalúa el plan de formación como documento de referencia que informa a los directivos de la organización, así como la carta de navegación para los gestores del mismo. El plan de formación se valora tomando en consideración criterios de pertinencia, coherencia, consistencia, aceptación, legalidad, eficiencia y calidad. En segundo término, se evalúan también las metas del plan de formación, entendidas como identificación en el mismo del impacto previsto de la formación, ya sea a nivel de la organización, ya sea a nivel de cambios de conducta en el puesto de trabajo. También es en esta fase dónde se evalúa el desarrollo de las actividades formativas, tomando en consideración los contenidos que se tratan, la metodología y el proceso de evaluación seguido. Por último, se recoge la valoración que del plan formativo hacen los actores implicados en el mismo, que incluye a los propios participantes y a los formadores.

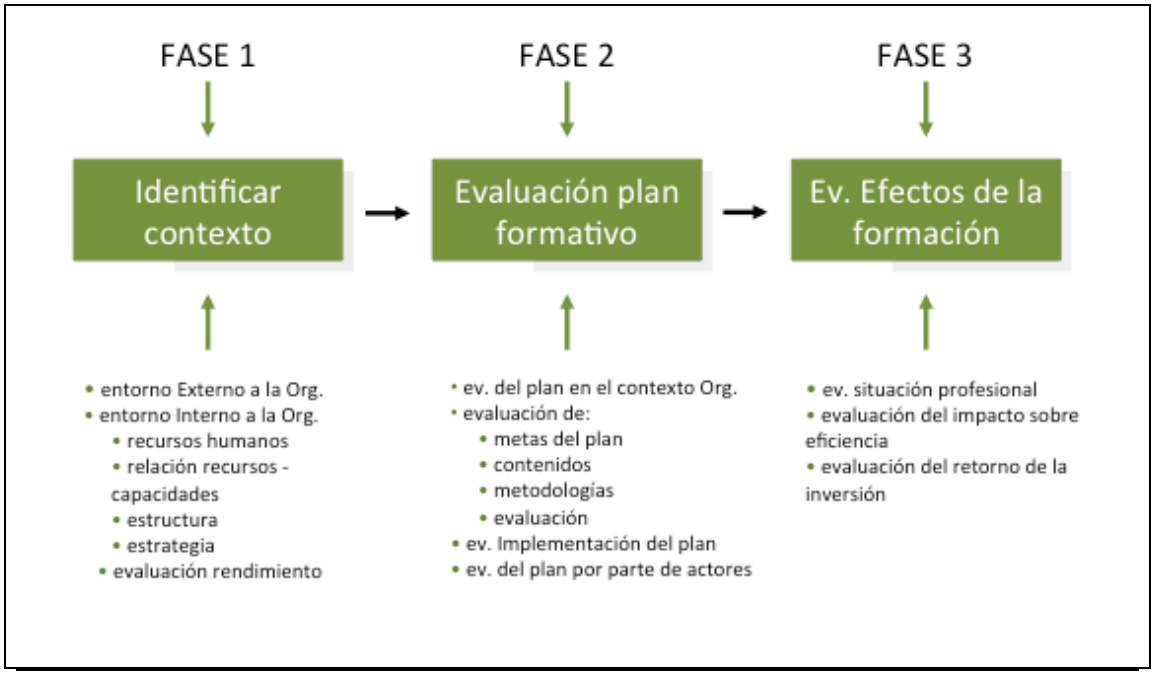


Figura 13: Esquema simplificado del modelo de evaluación EIFO.

Etapa 3: Evaluación de los efectos de la formación en la organización

La evaluación de esta etapa toma en consideración tres evaluaciones diferentes que tienen un orden independiente en el tiempo y son independientes (Garzón, 2008, p. 157):

- La evaluación de la situación profesional, que evalúa la transferencia de las competencias adquiridas en la formación al puesto de trabajo.
- La evaluación de impacto sobre los parámetros de eficiencia de la Organización dirigida a valorar los resultados obtenidos en la evaluación de la situación profesional en términos de productividad y de calidad; y
- La evaluación del retorno de la inversión que pretende cuantificar la relación entre beneficios tangibles/inversión.

El modelo EIFO de evaluación de la formación en las organizaciones presenta una estructura basada en tres fases, que engloba elementos del modelo de ingeniería de la formación de Guy Le Boterf, así como la fases de análisis propias de la valoración del plan formativo propias del modelo de Kirkpatrick y los modelos afines aparecidos más tarde, como son el de Phillips y el de Pineda. Si bien, el modelo EIFO, por su complejidad y minuciosidad de análisis, se puede plantear no únicamente como un modelo para evaluar la formación, sino que su puesta en marcha obliga a una revisión general de la organización y la relación que esta establece con sus recursos

humanos. Todo ello conlleva que, al mismo tiempo, se requiera un importante empleo de recursos en su implantación, lo que lo convierte en una propuesta poco útil para instituciones pequeñas.

Capítulo 5:

La transferencia de la formación y su evaluación

5.1. Introducción

El capítulo anterior ayuda a enmarcar la evaluación de programas en el seno de las organizaciones y, al mismo tiempo, presenta diferentes modelos de evaluación de programas formativos, detallando sus diferentes fases y procesos. Se ha podido observar que no son pocos los autores que han planteado la necesidad de evaluar la transferencia de lo que se ha aprendido en las acciones formativas al puesto de trabajo como paso previo a la evaluación y medición de su impacto (Kirkpatrick, 2004; Pineda, 2000; Philips, 2006; Le Boterf, 1991 y Garzón, 2008)

Diferentes estudios han tratado de caracterizar las variables que influyen en el proceso de transferencia de la formación al puesto de trabajo, produciéndose en la mayoría de casos acuerdos a la hora de definir los grandes factores que causan influencia sobre de la formación. Sin embargo, parece no haber acuerdo a la hora de determinar cuál de estos factores resulta el más importante para predecir y asegurar una correcta transferencia de la formación al puesto de trabajo, apareciendo modelos de transferencia de la formación que intentan establecer las relaciones existentes entre diferentes variables. Sin embargo, en algo parecen coincidir los autores, y es que la transferencia de la formación contribuye al aprendizaje y mejora organizativa (Dermol y Cater, 2013).

Sin embargo, y a pesar de que lo que se evalúa es la formación, y como esta influye en el puesto de trabajo, no se debe olvidar que formarse no siempre implica aprender (Antonacopoulou, 1999), para lo cual a la hora de caracterizar los factores que pueden influir sobre la transferencia de la formación siempre debería partirse de que realmente ha habido un aprendizaje en la formación, ya sea vinculado directamente con el contenido de la misma, ya sea de forma indirecta a la misma.

El presente capítulo trata de analizar cuáles son aquellos factores que pueden influir en la transferencia de la formación al puesto de trabajo. Para ello se han analizado diferentes perspectivas que intentan sistematizar variables y grupos de variables de tal forma que pueda explicarse la transferencia de la formación y, al mismo tiempo, preparar a las organizaciones para permitir que sus empleados puedan hacer el máximo uso de sus nuevos conocimientos con el fin de mejorar el desarrollo de la institución.

5.2. Concepto y principios básicos

El análisis de la transferencia de la formación es un ámbito de análisis y estudio que ha interesado a profesionales de la gestión empresarial, el desarrollo de recursos humanos, la educación, la formación de adultos y la psicología (Burke y Hutchins, 2007), puesto que es importante analizar los factores que intervienen e influyen en la fase de aplicación y consolidación de los aprendizajes realizados en las actividades formativas al puesto de trabajo. De nada sirve la inversión realizada por las empresas en la formación de sus empleados si esta no tiene una aplicación posterior en el puesto de trabajo, contribuyendo de este modo a una mejora de los procesos y resultados de la organización y sus productos.

Transferencia de la formación se define comúnmente como la *evidencia de que los nuevos conocimientos y habilidades se están aplicando en el puesto de trabajo* (Baldwin y Ford, 1988, Cheng y Ho, 2001, Holton et al. 1997, Saks, Salas, Lewis, 2014). Además, estas nuevas incorporaciones deben mantenerse en el puesto de trabajo en el tiempo, esto es, no únicamente es necesario que los cambios se produzcan, sino que lo importante es que estos tengan una permanencia. La transferencia debe tener así una dimensión organizacional que atañe a la transferencia, pues como expone el autor, que el empleado transfiera al puesto de trabajo lo que ha aprendido genera cambios en cuánto a la productividad y el funcionamiento de la organización. En este mismo sentido lo menciona Kontoghiorghes (2004), que en el último eslabón de su análisis sobre la transferencia sitúa la mejora personal y organizacional, tal y como puede apreciarse en la figura 14.

Baldwin y Ford (1988) fueron los primeros en agrupar las variables que influyen en la transferencia de la formación a partir de 3 grandes factores: características de los participantes, diseño de la formación y entorno de trabajo. Estos bloques han sido analizados y utilizados posteriormente por otros autores a la hora de realizar revisiones bibliográficas (Burke y Hutchins, 2007; Ford y Weissbein, 1997; Tannenbaum y Yukl, 1992; Noe y Ford, 1992), considerándose que continúa siendo una definición valida actualmente.

Barnet y Ceci, (2002) y Blume, Ford, Baldwin y Huang (2009) incorporan en su definición del concepto de transferencia dos nuevos conceptos, que se vinculan con la relación existente entre la actividad formativa desarrollada y el puesto de trabajo desarrollado por aquel que se ha formado. En este sentido, presentan el concepto de *transferencia próxima* (“near transfer” en inglés) para aquellas acciones formativas que han basado el proceso de aprendizaje en la realización de actividades

estrechamente vinculadas con el puesto de trabajo dónde se van a tener que desarrollar las competencias aprehendidas. Por otro parte presentan la *transferencia lejana*, ("far transfer" en inglés) que implica que el participante en la formación transfiere lo aprendido a su puesto de trabajo, sin necesidad que durante el proceso de aprendizaje se haya aplicado la competencia, o lo que es lo mismo, la transferencia debe producirse en situaciones distintas a las generadas en el aula, pues se distingue entre lo que pasa en ella, y los factores contextuales del puesto de trabajo.

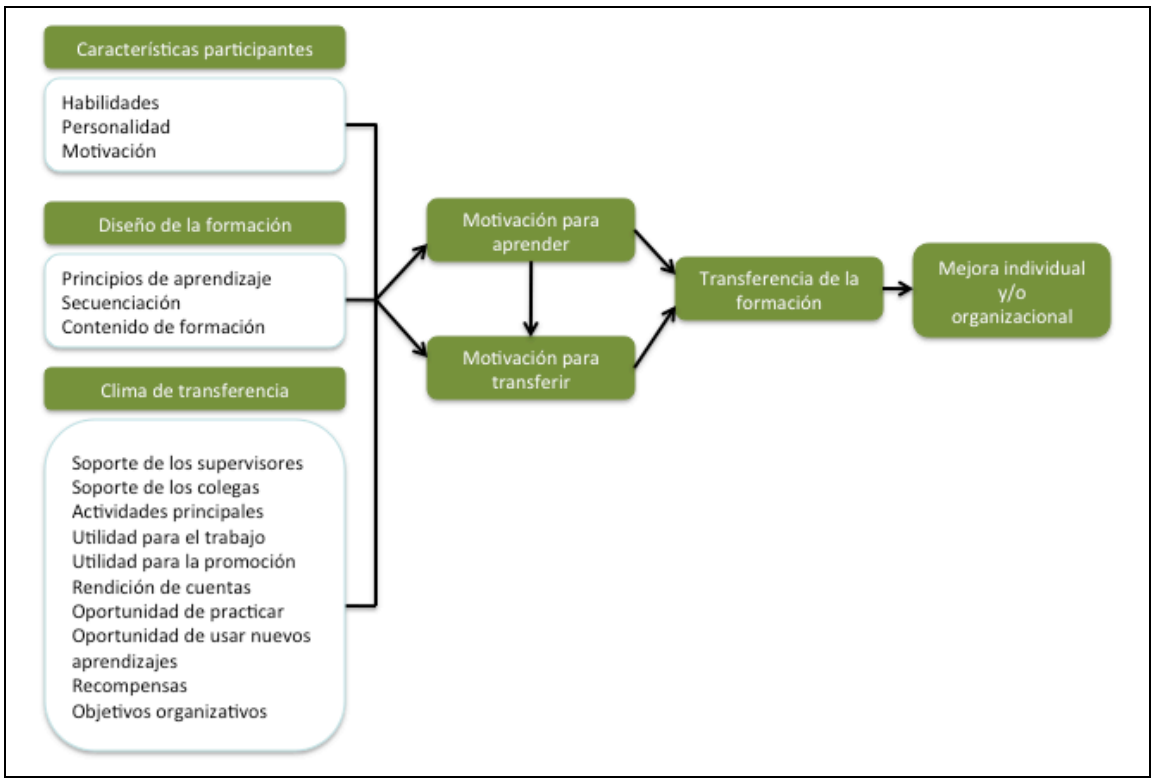


Figura 14: Modelo básico a partir del cual surge la investigación sobre transferencia (Kontoghiorghes, 2004)

En el primer caso, para transferir la formación el empleado sólo tendría que repetir lo aprendido a su puesto de trabajo, pues las habilidades y conductas requeridas se han puesto en práctica a lo largo de la actividad formativa. El segundo tipo de transferencia permite observar mejoras en el proceso de trabajo, cambios en la dinámica organizativa y, en definitiva, la que permite en un nivel superior evaluar el impacto que la formación tiene sobre la institución. La transferencia próxima se puede asociar con aquella formación que se hace para cubrir una carencia o vacío de conocimientos del empleado en relación a su puesto de trabajo, mientras que la transferencia lejana se produce en aquella formación vinculada al desarrollo profesional y personal de los empleados. Keith *et al.* (2009) hablan también de una transferencia próxima y lejana, pero la denominan como transferencia análoga,

cuándo la formación se asemeja a las actividades a desarrollar en el puesto de trabajo, y *transferencia adaptativa*, cuándo las actividades a desarrollar son diferentes a las actividades realizadas durante la formación.

Yamnil y Mclean (2001) recogen diferentes afirmaciones que ayudan a entender la importancia de la transferencia próxima en los resultados de un programa formativo. Estas son:

- Cuánto más refleja el puesto de trabajo el contenido de la formación, más éxito tendrá la transferencia próxima.
- Cuánto más se práctica y aprende un contenido, más éxito tendrá la transferencia.
- Cuánto más se especifique el dónde y como se tiene que aplicar, más éxito tendrá la transferencia.
- Cuánto más se enfatice en el procedimiento que tiene que ponerse en práctica, más éxito tendrá la transferencia.
- Cuánto más se concrete la aplicación de la formación a las áreas por las cuáles el participante ha sido formado, más éxito tendrá la transferencia.

5.3. Factores que influyen en la transferencia de la formación

Como se ha descrito brevemente en el punto anterior, los factores que afectan a la transferencia de la formación se agrupan normalmente en 3 grandes grupos. En el presente apartado se presentan de forma detallada las variables implícitas a la trasferencia de la formación y, cuándo es posible, se presentan modelos específicos que pretenden establecer las relaciones que se establecen entre las diferentes variables.

5.3.1. Características de los participantes:

Las características de las personas que se forman son un aspecto importante a tener en consideración a la hora de analizar y estudiar la transferencia de la formación al puesto de trabajo (Baldwin y Ford, 1988). En la revisión de literatura efectuada por Burke y Hutchins en 2007, señalan como factores personales trabajados por diferentes autores los siguientes: habilidad cognitiva, auto-eficacia, nivel de motivación, personalidad, utilidad percibida de la formación y posibilidad de carrera profesional.

Por otro lado, Lim y Morris (2006, p. 88) señalan que, en relación a las variables analizables empíricamente, y que tienen que ver con las características de los participantes en las acciones formativas, los diferentes estudios de investigación se han focalizado en el examen de la influencia de la satisfacción del empleado en relación a su trabajo, motivación para la transferencia, y variables de personalidad como pueden ser la auto-eficacia, relaciones interpersonales y autoestima.

En un análisis más reciente realizado por Blume *et al* (2010) consideran en el análisis de las habilidades que ayudan a predecir la capacidad de transferencia la habilidad cognitiva, la experiencia, la percepción de autoeficacia previa y posterior a la formación, la motivación, la competencia interpersonal y los conocimientos posteriores a la formación.

5.3.1.1. Habilidad cognitiva

La habilidad cognitiva como factor influyente en la transferencia de la formación ha sido estudiada des del ámbito de la educación y de la psicología. Así, Burke y Hutchins (2007, p. 266) citan a diferentes autores que en los estudios que han realizado han concluido que tener un buen nivel de inteligencia general ayuda a una mejor transferencia de los aprendizajes. En este sentido, los resultados evidencian que las personas con una habilidad cognitiva más elevada tienen más capacidad para poder transformar sus conocimientos previos a partir de la formación y, en consecuencia, cambiar su conducta en el puesto de trabajo.

5.3.1.2. Auto-eficacia

Se entiende la auto-eficacia como aquellos pensamientos que sobre si mismos tienen las personas en relación a su eficacia o competencia para desarrollar determinados tipos de cambios (Bandura (1986) citado por Cheng y Ho, 2001, p. 107). Distintos estudios han demostrado que existe una relación directamente proporcional entre la percepción de eficacia que tienen los participantes en acciones formativas previa a su realización, y el aprovechamiento que tienen de la formación. Asimismo, en relación a la transferencia de la formación, hay estudios que confirman que a más percepción de autoeficacia por parte de los empleados, más transferencia de la formación se produce, a la par que ésta se mantiene durante más tiempo (Marx, 1982 citado por Axtel, Maitlis y Yearta (1997, p. 204).

Combs y Luthans (2007) realizan una investigación en la que pretenden determinar el rol que juega la auto-eficacia en la transferencia de la formación. Para ellos, la auto-eficacia se define como la percepción y la creencia (la confianza) que uno puede

obtener la motivación necesaria, los recursos cognitivos para poder actuar y cambiar sus comportamientos para lograr los objetivos deseados y consecuentemente atender a la diversidad de objetivos e iniciativas de su puesto de trabajo (p. 92). Para estos autores el diseño de las acciones formativas debe tomar en consideración también la autoeficacia de los empleados, que puede estar condicionada por la auto-regulación (Sitzmann y Ely, 2011), organizando las actividades en función de la autopercepción que estos tienen y la intención que muestran de desarrollar a la vuelta a sus puestos de trabajo iniciativas que hayan podido aprender en la formación. Roussel (2014) detecta que junto con los recursos personales anteriores la auto-regulación juega también un rol importante para facilitar a la persona adaptar los nuevos conocimientos al contexto de trabajo. En esta línea, sitúa la persona en el centro de la transferencia, vinculándose con el modelo propuesto por Gessler y Hinrichs (2015).

5.3.1.3. Percepción de utilidad de la formación

Estrechamente vinculada con la motivación para la transferencia se encuentra la percepción de utilidad que se tiene de una determinada acción formativa. Esta variable se asocia tanto a las personas que han realizado la acción formativa como a los superiores que deben supervisar su trabajo. En este sentido, aquellos superiores que consideran que la formación va a ser una herramienta útil para la mejora de la actividad laboral proporcionan más facilidades para que los participantes apliquen lo aprendido. Como indican Axtel, Maitlis y Yearta (1997, p. 210), si una determinada actividad formativa debe ser transferida al puesto de trabajo, el primer paso será hacer que los empleados sientan que esta formación les aportará algo nuevo y que les servirá para mejorar.

Cabe considerar además los resultados de Lim y Morris (2006) obtenidos en un estudio realizado a 181 empleados coreanos en relación a un programa de formación de tres días. A través de este análisis determinaron que la utilidad de la formación esta influenciada por 4 factores:

- Credibilidad de las nuevas habilidades para mejorar el rendimiento,
- reconocer la necesidad de mejora del rendimiento en el puesto de trabajo,
- creer que aplicar el nuevo aprendizaje comportará mejoras en el rendimiento
- y la visión práctica de las nuevas habilidades para ser transferidas al puesto.

Dicho lo anterior, cabe pensar que el rol que desempeñen los superiores jerárquicos, o en su defecto los responsables de recursos humanos, será importante para conseguir que los empleados perciban la formación como útil y generadora de

nuevas habilidades que les pueden resultar de interés para el desempeño de las funciones de su puesto de trabajo.

Otros autores, sin embargo, en sus investigaciones han observado que se producen correlaciones débiles entre la percepción de utilidad que tienen los participantes en relación a la formación, y la aplicación o transferencia que hacen de la misma a sus puestos de trabajo (Ruona, Leimach, Holton, y Bates, 2002). Sin embargo, estos mismos autores, en una investigación realizada a una muestra de más de 1.500 empleados de organizaciones de diferente índole, detectaron que la percepción de utilidad de la formación si que se puede asociar con variables que se asocian a la transferencia como pueden ser la habilidad y la motivación, sin constatar que se produzcan cambios significativos en la conducta de los empleados, ni detectan que haya un impacto significativo sobre la transferencia de los aprendizajes al puesto de trabajo.

5.3.1.4. Carrera profesional y Características del trabajo

La transferencia de la formación puede verse influenciada por las variables que afectan directamente la relación que establece el participante con su puesto de trabajo. En este sentido, aquellos empleados que perciben que la formación tiene un potencial importante para facilitar la mejorar su trabajo actual o futuro tienden a tener unos niveles de transferencia de la formación superior. La transferencia está influenciada por la implicación de los empleados con sus puestos, que se identifica con el grado en que un empleado se identifica con su trabajo, participa en el, y considera que la mejora en los resultados de ese puesto es su propia mejora (Burke y Hutchins 2007, p. 270)

Además, como muestran Noe y Schmit (1986), la planificación que cada empleado hace de su propia carrera profesional se convierte en una variable que influye en la mejora y el cambio de la conducta en el puesto de trabajo, pues aquellos empleados que tienen claro hacía dónde quieren evolucionar profesionalmente se preocupan también de mejorar sus habilidades para así poder promocionar. Al mismo tiempo, destacan que aquellos profesionales que están más involucrados con sus puestos de trabajo y la organización son los que planifican su carrera profesional en el sí de la organización.

A través del análisis de cómo influyen las características personales de los participantes en la transferencia de la formación que han recibido, se observa que en muchas ocasiones no son aspectos que no demuestran de una forma concluyente que, de cumplirse, habrá una mayor transferencia. Siguiendo a Burke y Hutchins (2007), las variables personales más influyentes en la transferencia de la formación

son: habilidad cognitiva, autoeficacia, motivación previa a la formación, percepción de utilidad, y características de la organización. De todas formas, ninguna investigación delimita un perfil claro, en lo personal, que permita definir cuál debe ser la combinación de variables personales que garanticen la transferencia de la formación.

Quizás porque el proceso de transferencia no es solo algo que dependa únicamente de una sola persona, pues esta se encuentra circunscrita en una institución dónde hay muchos otros factores.

5.3.1.5. Locus de control

El locus de control es definido por Rotter (1966) como la expectativa generalizada de que los resultados organizativos en términos de recompensa o reforzamientos están controlados, o bien por la propia persona con sus acciones (interno) o por otras fuerzas (externa).

En el marco de la psicología y el aprendizaje social se denomina así el origen dónde se genera la fuerza de motivación de las personas para actuar ante determinados estímulos, este origen puede ser interno o externo. Este aspecto está estrechamente vinculado con la adquisición y el desarrollo de habilidades y conocimientos, que afectaran de forma directa su conducta en el puesto de trabajo. (Durán, 2001; Ng, Sorensen y Eby, 2006; Ng y Butts, 2009)

Los participantes en acciones formativas que tienen un Locus de Control interno más elevado son los que posteriormente transfieren la formación en mayor grado, además de ser estos los que tienen una mayor predisposición (Parker, 1993) para aplicar los nuevos aprendizajes adquiridos a sus puestos de trabajo (Tziner, Haccoun y Kadish (1991) citados por Burke y Hutchins, 2007; Ng, Soresnen y Eby, 2006)

A lo anterior, Noe (1986) aporta una revisión de diferentes estudios hechos por sus coetáneos en relación a este aspecto y como influye sobre la formación y sus resultados en el puesto de trabajo. En su aportación señala que los participantes en formación con un locus de control interno se muestran más interesados en adquirir conocimientos y habilidades en las acciones formativas, tienen una mayor planificación de su carrera profesional y visualizan que deben hacer para conseguirla, se sienten más satisfechos con los logros conseguidos en sus puestos de trabajo y se sienten más involucrados en con la organización que las personas con un locus de control externo.

El locus de control se vincula estrechamente con la motivación, puesto que tal y como identifica Gegenfurtner *et al.* (2009), se puede hablar también de motivación interna y de motivación externa, relacionando la primera con las personas que se

motivan por interés, y una satisfacción inherente, y la segunda con aquellas que actúan y se motivan a partir de factores externos a ellos mismos como son la recompensa o evitar sanciones. De todas formas, se ha mostrado como aquellas personas que tienen un locus de control interno acostumbran a ser también aquellas que buscan en mayor medida la interacción con otras personas para el desarrollo de sus actividades, puesto que perciben que los otros les pueden ayudar a conseguir lo que se proponen (Vanderzee, Buunk y Sanderman, 1997) así como facilitar información para el desarrollo de sus actividades (Lefcourt, Gronnerud y McDonald, 1973).

5.3.1.6. Motivación

La motivación no debe entenderse como algo puntual, sino que tiene un carácter transversal en el proceso de formación, desde la fase previa al proceso formativo, hasta el momento en el que el participante vuelve a estar en su puesto de trabajo, sin olvidar el desarrollo de la propia acción formativa (Orpen, 1999). En base a este principio, Noe y Schmit (1986) apuntan que la motivación previa puede describirse como una fuerza que influye en el entusiasmo sobre el programa, la motivación durante el proceso formativo la describen como el estímulo que dirige a los participantes a aprender y tratar de dominar el contenido del programa, mientras que la motivación final la relacionan con la fuerza que influye en el uso de los nuevos conocimientos y habilidades adquiridos. Esta última Axtel, Maitlis y Yearta (1997, p. 209) la vinculan con el mantenimiento del cambio de conducta en el puesto de trabajo pasado un período de tiempo largo.

Sin embargo, Noe, (1986) sostiene que si los empleados que han recibido la formación no perciben que disponen del equipamiento necesario, el soporte económico, o la información necesaria para conocer las demandas de sus puestos de trabajo, los nuevos conocimientos adquiridos en la formación no serán trasladados al puesto de trabajo.

La figura 15 presenta el modelo que Noe (1986) y Noe y Schmit (1986) proponen para definir las influencias que la motivación tiene sobre la efectividad de la formación. En el se relacionan algunas de las características personales ya definidas en este apartado. Éstos sitúan en un primer término el locus de control de los participantes, que influye de forma directa en las reacciones y actitudes que estos tendrán en relación al *feedback* que tengan de su trabajo, expectativas en relación a como la formación influirá en la mejora de su eficacia laboral y también en su opinión hacía la carrera profesional y las características del puesto de trabajo.

Según los autores que proponen el modelo son necesarias cuatro condiciones para conseguir un alto nivel de motivación para el aprendizaje. En primer lugar los empleados deben sentir que las valoraciones sobre las fortalezas y debilidades que motivan su participación en un programa formativo son precisas. En segundo lugar los empleados deben sentir que su participación en una acción formativa supondrá mejoras en su puesto de trabajo, ya sea por movilidad, incrementos salariales, asunción de más responsabilidad, etc.… En tercer lugar los empleados estarán motivados si perciben que la formación será valiosa para su mejora en el puesto de trabajo, mejora de sus habilidades y puntos débiles. En cuarto lugar destacan que los empleados que en sus puestos de trabajo tienen los recursos necesarios para mejorar sus tareas, así como el soporte de sus compañeros y superiores, traducible en una buena comunicación e intercambio de opiniones, tendrán también un nivel de motivación superior para formarse.

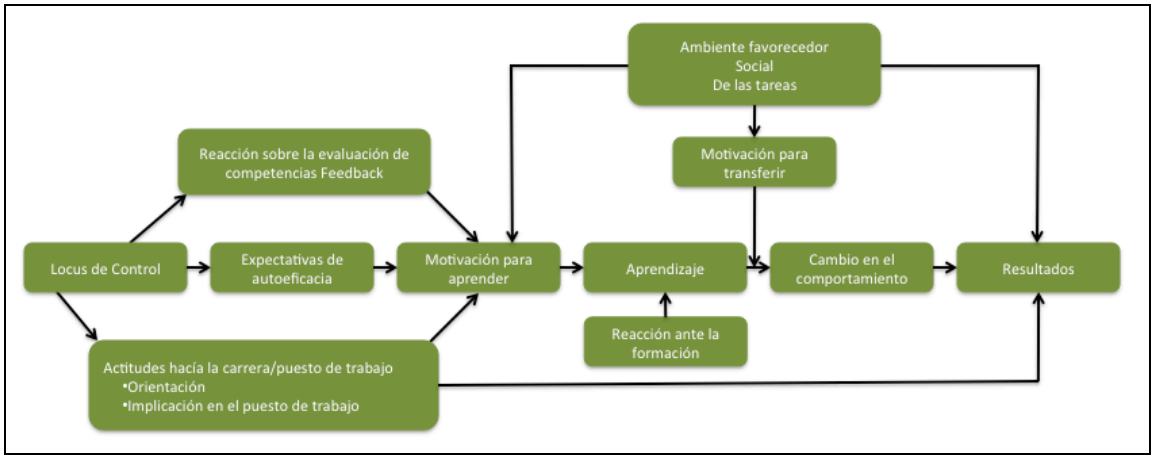


Figura 15: Influencias de la motivación en la efectividad de la formación (Adaptado de Noe, 1986 y Noe y Schmit, 1986)

Por otro lado, Cheng y Ho (2001) a partir de un análisis de estudios realizados en le período 1989 y 1998, consideran que dentro del factor motivación pueden integrarse otras variables que engloban en 4 grandes dimensiones:

- Actitudes hacia la profesión y el puesto de trabajo
- Sentimiento de pertinencia a la organización
- Decisiones y reacciones en relación a la formación
- Intervenciones posteriores a la formación

Sin dejar de lado las dimensiones que pueden afectar a la motivación, Burke y Hutchins (2007) describen diferentes estudios a partir de los cuáles identifican que para una correcta transferencia de la formación es necesaria una motivación previa a la misma. En este sentido, consideran que la motivación para aprender es un factor

clave a la hora de determinar los resultados posteriores de aprendizaje y, en consecuencia, los resultados de la formación en el puesto de trabajo. Sin embargo, no olvidan también mencionar la importancia de la motivación para transferir que deben tener los participantes en la formación. En este sentido, identifican que tener una buena predisposición y motivación hacía la transferencia de los aprendizajes una vez terminada la formación se relaciona positivamente con un mantenimiento de los cambios generados en el puesto como consecuencia de la formación pasado un año desde la misma. Analizando otros autores, Burke y Hutchins también constatan la importancia del locus de control como factor que influye en la motivación hacía la transferencia. Así, aquellas personas con una motivación intrínseca más elevada serán también los que atiendan a la formación con más interés y ganas de aprender, mientras que aquellos que tienen una motivación extrínseca acudirán con más recelos y conseguirán menos beneficios de la formación recibida.

Sin embargo, otros autores como Gegenfurtner *et al* (2009, 2013) considera que a pesar de que diferentes autores expertos en motivación constatan que esta se compone de diversas dimensiones, los autores que han analizado la motivación como factor calve en la transferencia de la formación la tratan como si fuera un elemento uni-dimensional. Como ya se ha visto, estos autores identifican la motivación desde un punto de vista interno y externo. En el caso de la motivación externa identifican la motivación controlada, que asume regulaciones externas del locus de control, y la motivación autónoma, que considera que se produce cuando la persona ha asimilado los factores externos y actúa ya en función de ellos sin necesidad de percibidlos externamente. Por otro lado, la motivación interna es identificada como aquella que surge de la propia persona fruto de sus intereses. Tanto en la motivación interna como en la motivación autónoma el locus de control es interno, puesto que es el sujeto quien los regula, sin embargo, se diferencian porque en la motivación interna los impulsos que mueven a la persona son internos e innatos, mientras que en la motivación autónoma son fruto de la internalización de los estímulos externos a la propia conducta.

Bajo el último punto de vista descrito, lo importante para los gestores de la formación debe ser detectar el tipo de motivación sobre el que actúan los empleados de su organización con el fin de dar a cada uno aquello que necesita para aplicar la formación recibida. Asimismo, determinar las motivaciones que mueven a cada persona a aplicar la formación en su puesto de trabajo debe ser tomado en consideración también en el diseño de la propia acción formativa, así como en el proceso de soporte que posteriormente proporcionen los superiores jerárquicos cuando el participante en la formación ha vuelto a su puesto de trabajo.

5.3.2. Diseño y desarrollo de la acción formativa

La transferencia de la formación se reconoce como algo clave para poder asegurar que la formación ha tenido éxito y, por tanto, que la inversión realizada en formación ha tenido frutos y ha generado beneficios para la organización. En este sentido, tan importante como analizar los factores que actúan como barreras y facilitadores en el puesto de trabajo, así como las propias características de la persona, lo es analizar la propia actividad formativa, desde su fase de diseño hasta la de desarrollo.

Para aquellos que se encargan del diseño de la formación debe ser una tarea crucial adecuar ésta a las necesidades que los empleados tienen en sus puestos de trabajo, y no únicamente a sus necesidades de formación; proveyendo intervenciones posteriores a la formación vinculadas con esta, monitorizando, dando soporte; y construir el contenido de aprendizaje en relación a los puestos dónde debe transferirse (Lim y Morris, 2006, p. 90)

Burke y Hutchins (2007, p. 272-279) hacen un repaso por los diferentes factores que han sido analizados por diferentes autores en relación al diseño y desarrollo de las acciones formativas. Estos factores son: necesidades de formación, objetivos de aprendizaje, relevancia del contenido, practica y *feedback*, exceso de formación, sobrecarga cognitiva, aprendizaje activo, moldeamiento de la conducta, ejemplos basados en el error, estrategias de auto-gestión y soporte tecnológico.

5.3.2.1. Detección de necesidades

En los procesos de formación, uno de los aspectos más importantes a tomar en consideración es la etapa del diseño, pues de ella depende el éxito posterior de la formación. En este sentido, la detección de necesidades formativas se convierte en un elemento esencial para poder garantizar que la formación realmente será la adecuada a la necesidad que los empleados tienen en su puesto de trabajo y que, por tanto, podrán luego utilizarla en el mismo.

Según Rummler y Brache (1995), parte de los problemas que se detectan en la no transferencia de la formación se deben a no haber realizado una correcta identificación de necesidades formativas, que haya tomado en consideración el ambiente de trabajo, los recursos disponibles, el soporte que pueden dar los superiores y el *feedback* que los empleados puedan hacer llegar a los gestores de la formación y directivos. Al mismo tiempo, consideran que un buen análisis de necesidades debe servir también para escoger a los mejores candidatos para recibir la formación, pues consideran que no todos los empleados poseen las competencias y las habilidades para poder recibir cualquier tipo de formación, sino que cada formación debe adecuarse a las necesidades del puesto pero, al mismo tiempo, a las

características de la persona. En este mismo sentido, Font y Imbernón (2002, p. 37) consideran que toda detección de necesidades formativas debe considerar los siguientes puntos:

- Reconocer los principios que mueven a actuar;
- Analizar el contexto en donde se va a realizar la formación;
- Identificar y reconocer las necesidades de formación;
- Valorar si la/s personas o la institución en la que se va a desarrollar la formación tiene capacidad para suministrar los elementos adecuados, y
- Analizar qué modalidades y estrategias de formación son las más indicadas para el desarrollo de la innovación.

Para Le Boterf, Barzucchetti y Vincent (1993) también es muy importante la detección de las necesidades competenciales para una correcta planificación de la formación. En este sentido proponen la necesidad de que las organizaciones realicen una gestión preventiva de competencias, aspecto que según los autores puede conseguirse si se relaciona la formación con el conjunto de medios de que se disponen para alcanzar el objetivo final (ver figura 16).

Como puede observarse, la propuesta de Le Boterf, Barzucchetti y Vincent (1993), presenta de forma esquematizada las diferencias que generan entre las competencias reales de los empleados, y las requeridas para su puesto de trabajo actual, aspecto también analizado por Sulivan (2001), y al mismo tiempo analizan las competencias actuales y las comparan con las que se requerirán a medio plazo para ese puesto de trabajo. Asimismo, y con el objetivo de anticiparse a necesidades futuras, también hace una previsión de las competencias que serán necesarias a medio/largo plazo, con aquellas que previsiblemente habrán alcanzado los empleados en este período de tiempo. Para Navío (2001), la propuesta de estos autores permite plantear diferentes tipologías de necesidades como son las reales, las sentidas y las potenciales por el impacto que las mismas pueden tener en la gestión preventiva de competencias, posibilitando atender a las necesidades futuras antes de que se conviertan en un problema.

Por otro lado, Peñalver (2010) plantea cuatro criterios básicos que los responsables de formación deben tomar en consideración a la hora de delimitar y priorizar las necesidades de formación de sus organizaciones. Estos criterios son: relevancia, entendida como la importancia para cubrir nuevos desafíos de la organización; alineación, considerando si se alinea con la oferta de formación y la dificultad de su implantación; medición, considerando la posibilidad de medir el impacto de la

formación; viabilidad, con la que se tienen que analizar las posibilidades de llevar a cabo la acción formativa garantizando su eficacia pedagógica.

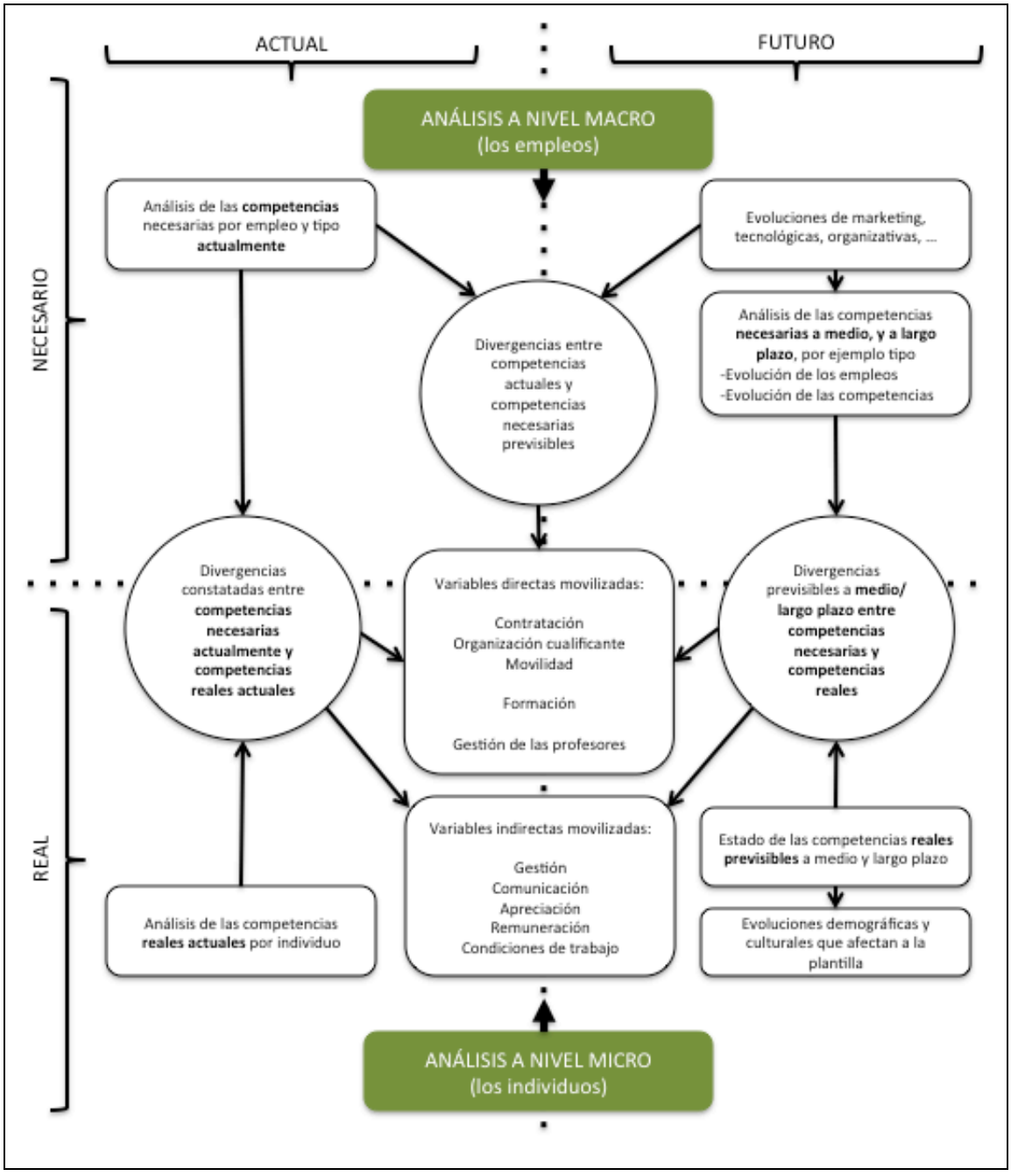


Figura 16: Esquema simplificado de una gestión preventiva de competencias (Le Boterf *et al.*, 1993, p. 111)

En definitiva, se puede resumir que la detección de necesidades formativas debe tomar en consideración un análisis real y detallado de las características de los puestos de trabajo y la organización para poder identificar si lo que se requiere es realmente formación, o si la necesidad detectada requiere de recursos o cambios en los procesos, y no formación. Asimismo, es necesario detectar el nivel de

competencias de los empleados en relación a su puesto de trabajo, y a las demandas futuras que va a recibir en función de los objetivos estratégicos de la organización. A partir del cruce de todas estas variables se podrá definir un plan formativo, que debería ser individualizado, en la medida del posible, para poder garantizar una máxima adecuación a las características de los empleados. Ello debe permitir definir también unos **objetivos de aprendizaje** que permitan planificar correctamente las actividades formativas.

Mager (1997) considera que una buena definición de los objetivos de aprendizaje, así como comunicar a los empleados cuales son los objetivos de aprendizaje previstos, que cambios en su puesto de trabajo se espera que puedan introducir a partir de la formación que reciban, y cuáles van a ser los criterios a partir de los cuáles se considerará que la formación ha tenido un impacto aceptable en el puesto de trabajo, se convierte también en un elemento esencial para la transferencia de la formación.

5.3.2.2. Contenidos de Aprendizaje y Metodologías utilizadas

Vinculado con los contenidos de formación, diferentes autores se han encargado de analizar la relación que se establece entre estos, y la forma como están planteados, y la transferencia de la formación al puesto de trabajo. En este sentido, comúnmente se asocia a los contenidos el concepto de transferencia próxima y de transferencia lejana. Según autores como Barnet y Ceci (2002) y Blume, Ford, Baldwin y Huang (2009), la formación será más aplicable cuánto más relación haya entre los contenidos de la formación que se trabajen y el puesto de trabajo que ocupa el trabajador. Por tanto, es importante que los contenidos se adecuen al máximo al puesto de trabajo que ocupa el participante en la formación, consiguiendo así que no intervengan factores cognitivos en el proceso de transferencia, puesto que el esfuerzo a realizar en la transferencia será menor cuánto más parecido haya entre aquello aprendido, y aquello que se espera en el puesto de trabajo.

Por otro lado, los contenidos de la formación deben ser relevantes para los participantes, puesto que si no lo son, no verán el sentido de aplicarlos en sus puestos de trabajo (Axtel, Maitlis y Yearta, 1997).

Tan importante como la selección de los contenidos debe ser considerar la realización de acciones formativas que se desarrollen con metodologías diferentes, puesto que así asegura que los empleados podrán recibir la formación que requieren en función de sus propias características. En este sentido, Combs y Luthans (2007) señalan que las organizaciones, cada vez más, tienen en sus filas personas de orígenes diversos, con unos valores culturales diferentes, y una forma de ver el trabajo y la vida diferentes. Para ellos, la formación es una herramienta importante

para promover el buen ambiente de trabajo en la organización. Además, adaptar la formación a los empleados garantiza que se cumpla la máxima que todas las organizaciones deberían buscar en la formación, y que es hacer que la formación pueda ser el máximo de útil posible para ser aplicada en el puesto de trabajo.

Para Burke y Hutchins (2007) existen diferentes estrategias y metodologías que se vinculan de forma directa con una mayor transferencia de la formación. Estas se concretan en:

- *Práctica y feedback*: los participantes en la formación deben poder poner en práctica aquello que se les está enseñando y al mismo tiempo se les debe proporcionar un *feedback* sobre como lo hacen para poder reforzar las conductas buenas, y poder remediar y aprender más sobre aquellas que todavía no han conseguido mejorar.
- *Sobre aprendizaje (overlearning*: esta estrategia la recomiendan especialmente para aquellas actividades formativas cuyos aprendizajes no serán utilizados de forma continuada, sino que sirven para dar respuestas a momentos concretos que se pueden producir en el puesto de trabajo, por ejemplo, en el caso de emergencias. Gracias a este "sobre aprendizaje" lo que se consigue es automatizar tareas. Para conseguir eso se recomienda el aprendizaje en contextos similares a los que deberá ser aplicado el nuevo aprendizaje.
- *Aprendizaje activo*: se basa en las teorías del aprendizaje adulto, y que dicen que estos aprenden más por la interacción con sus iguales que a partir de la lectura o la exposición unidireccional de un tema. Con este tipo de metodología se consigue una mayor atención de los participantes durante la actividad formativa.
- *Modelación de la conducta*: este tipo de estrategia se utiliza sobretodo en formación de tipo industrial, que pretende la mejora del comportamiento de la persona en su puesto de trabajo, esto es, el desempeño de actividades normalmente manuales.
- *Ejemplos basados en el error*: consistente en compartir con los participantes en la acción formativa ejemplos de cosas que podrían pasar si no aplican lo que se les va enseñar en su puesto de trabajo. Según algunos estudios citados por los autores, mostrar estas evidencias crea una mejor predisposición de los participantes en aprender, pues le ven una aplicación mas instrumental, puesto que les permite evitar resultados negativos.

Como se puede observar, estas estrategias o principios de aprendizaje lo que buscan es la máxima interacción entre el formador y el participante en la acción formativa, al

mismo tiempo que, para determinados contenidos, se busca la interiorización y modelación de la conducta para conseguir así respuestas automáticas que permitan al empleado seguir realizando las actividades cognitivas que pueda requerir su puesto de trabajo, o dar respuesta a determinados acontecimientos que den lugar en el mismo.

5.3.3. Características del entorno de trabajo

Una vez que los empleados han participado en una determinada actividad formativa, o han recibido algún tipo de formación ya sea en el puesto de trabajo o por medios virtuales, es importante que el entorno en el que deban aplicar los nuevos aprendizajes les favorezca dicha aplicación. Baldwin y Ford (1988) ya identificaban el soporte de los superiores y la posibilidad de introducir cambios en el puesto de trabajo como dos factores clave para asegurar la el mantenimiento de las nuevas competencias en el puesto de trabajo.

5.3.3.1. Clima de la organización

El clima de trabajo se puede entiende como las percepciones que tiene la persona en relación al entorno de trabajo en el que debe desarrollar sus actividades (Yamnil y McLean, 2001, p.203). El clima de transferencia será entendido como la variable que media entre las variables que forman parte del contexto organizativo, y las variables individuales que tienen que ver con las actitudes y comportamientos en el trabajo (Ruona *et al.*, 2002).

El clima de trabajo debe ser propicio para que la formación pueda transferirse satisfactoriamente al puesto de trabajo (Thayer y Teachout, 1995, Peters, Cossette, Bates, Holton, Hansez, y Faulx, 2014). Los superiores jerárquicos deben jugar un papel clave en facilitar este buen clima de trabajo, pero también son los mismo empleados quienes deben percibir que son una pieza importante de la organización, y que los resultados de la misma dependen de ellos (Orpen, 1999). Para Holton (1996, p.14) las condiciones de transferencia tienen un relación directa con la introducción de mejoras, y un efecto indirecto sobre la motivación para transferir. Los participantes que trabajan en condiciones en las que se da soporte para transferir los aprendizajes son más propensos a transferir sus aprendizajes al puesto de trabajo. Asimismo, la gente que trabaja en climas de trabajo positivos se sienten mucho más motivados para transferir.

Para Rouillller y Goldstein (1993, p. 383) el clima de trabajo incluye 8 dimensiones diferentes, a saber:

- *Aspectos situacionales*: estos sirven para recordar a los participantes su formación, o dotarles de oportunidades para utilizar su formación una vez vuelven a su puesto de trabajo.
- *Objetivos*: consiste en plantear a los participantes en la formación objetivos que deben conseguir haciendo uso de la formación que han recibido.
- *Aspectos sociales*: tienen que ver con el grupo en el que se incluye el participante y el comportamiento e influencia que muestra el superior, los compañeros, y los colaboradores.
- *Aspectos de la tarea*: se relacionan con el diseño y organización del trabajo en si mismo. Este debe propiciar que haya los recursos y elementos necesarios para poder hacer uso de la nueva formación.
- *Aspectos de auto*-control: el participante en la formación tiene que tener la oportunidad de transferir lo que ha aprendido, para ello debe gozar de la suficiente autonomía en su trabajo como para poder tomar decisiones vinculadas con la introducción de nuevos conocimientos o conductas en el desarrollo de su actividad diaria.
- *Consecuencias*: una vez que vuelven a su puesto de trabajo y utilizan lo que han aprendido, los participantes recibirán unas consecuencias en relación a su nuevo desempeño. Dependiendo de cómo sean estas consecuencias, se mantendrá, o no, el uso del nuevo conocimiento.
- *Castigo o crítica*: se produce cuando a utilizar los nuevos conocimientos que se han aprendido en la formación el participante recibe inputs negativos por parte de otros miembros de la organización. Esto irá en contra de la transferencia de la formación.
- *Feedback*: Entendido como la información que reciben los informantes en relación a la aplicación de sus nuevos conocimientos y habilidades. Describen tres posibilidades:
    - *Feedback negativo*: los participantes en la formación serán informados de las consecuencias negativas de no usar su nuevo conocimiento, esto es, se les advierte de lo que puede pasar si no cambian su conducta en el trabajo.
    - *Feedback positivo*: se ofrece a los participantes de la formación que están usando su nuevo conocimiento una opinión positiva respecto al uso que están haciendo de sus nuevas competencias.
    - *Falta de feedback*: los participantes en las actividades formativas no reciben ningún tipo de *feedback* de sus superiores en relación a la

aplicación, o no, de los nuevos conocimientos en su puesto de trabajo. Esta dimensión también es considerada negativa para la transferencia.

Goodman, Wood, y Chen, (2011) identificando el *feedback* como un elemento clave para favorecer la transferencia de la formación, puesto que aquellos empleados que reciben más aportes de sus superiores y compañeros aprenden mejor de las actividades que realizan en su puesto de trabajo y mejoran su desempeño.

Los factores descritos muestran que para que se produzca la transferencia de la formación no es importante únicamente que la persona ponga de su parte, o que el diseño de la acción formativa haya sido el más adecuado, sino que las variables del entorno de trabajo, ya sean de tipo estructural o relacional, juegan un rol de vital importancia. Además, será necesario que haya un clima de comunicación abierta y de apertura hacia al cambio (Rouiller y Goldstein, 1993), propiciando una cultura de aprendizaje organizacional que facilite la transferencia de la formación (Bates y Khasawneh, 2005), que puede verse facilitado por el establecimiento de redes internas de colaboración (Van den Bossche y Seagers, 2013).

Holton (2008), identifica que el clima de transferencia está influenciado por la cultura de aprendizaje organizativo que tenga la organización, así como por los efectos directos e indirectos que este tipo de cultura tiene sobre la innovación. En este sentido, considera que las organizaciones que vinculan los objetivos con el aprendizaje tienen mayores resultados de transferencia que las que no. Además, estas organizaciones tendrán muchas más influencias indirectas sobre los participantes en la formación para que apliquen los nuevos conocimientos y cambien sus conductas en pro de la mejora organizativa.

5.3.3.2. Soporte del superior jerárquico

El soporte de los superiores jerárquicos, por ejemplo animando a sus colaboradores a usar las nuevas competencias adquiridas, o tolerando que puedan producirse algunos errores como consecuencia de la incorporación de nuevas formas de trabajar, se considera por algunos autores como uno de los factores más importantes para asegurar que la formación será transferida al puesto de trabajo y, en última instancia, de que esta se mantendrá en el tiempo (Axtel, Maitlis y Yearta, 1997, Ford, Quiñones, Sego, y Sorra, 1992, Martin, 2010, Govaerts, y Dochy, 2014). Es por este motivo que se convierte en algo imperativo para la transferencia de la formación el que los superiores jerárquicos conozcan y comprendan que pueden hacer para garantizar la efectividad de la formación, y qué deberían evitar para no ir en contra de la misma (Orpen, 1999), siendo así importante el rol que estos desempeñen (Lancaster, Di Milia, y Cameron, 2013).

El soporte de los superiores jerárquicos influye positivamente en la mejora de la motivación para transferir, así como en aumentar la sensación de autoeficacia que tienen las personas que se han formado (Chiaburu, Van Dam y Hutchins, 2010, p. 194). Por otro lado, Pidd (2004) sostiene que la influencia que tendrá el soporte de los superiores jerárquicos en las personas dependerá también de las características personales, concretamente de la identificación que éste tenga con su puesto de trabajo, algo que puede mejorarse con la mejora del clima laboral (Nijman, Nijhof, Wognum y Veldkamp, 2006) y de la comunicación entre supervisores y colaboradores (Van der Klink, Gielen y Nauta, 2001).

De acuerdo con Lim (2000) las actividades que pueden llevar a cabo lo superiores para incidir en una mayor transferencia de la formación, se relacionan con la supervisión de proyectos en los que participan los empleados y en los que se prevé que podrán utilizar los conocimientos adquiridos durante la formación. Esta participación, debería empezar previa realización del curso, se debería extender durante la realización del mismo, y debería finalizar, o mantenerse, una vez finalizado el curso. Por otro lado, el mismo autor señala que los aspectos vinculados con los superiores que más influencia tienen en la transferencia de la formación tienen que ver con: *feedback* positivo por parte de los supervisores cuando el nuevo aprendizaje se está realizando, conocimiento y familiarización por parte del superior con los nuevos conocimientos que ha adquirido el empleado y, por último, las discusiones entre supervisores y participantes en la formación sobre la manera como pueden implementarse los nuevos conocimientos.

Van den Bossche, Segers y Jansen (2010) analizan el rol del *feedback* en la transferencia de la formación. El resultado de su estudio revela que tan importante es la retroalimentación que los empleados que se han formado reciben de sus superiores jerárquicos, como la que pueden recibir de sus compañeros de trabajo, o de los propios formadores durante la actividad formativa. Sin embargo, también detectan que no cualquier tipo de *feedback* es bueno para favorecer la transferencia de la formación. Asimismo, consideran que, por un lado, se debe considerar el número de veces que la persona que se ha formado recibe retroalimentación, así como el número de personas de las que lo recibe. Por el otro, la frecuencia con el que una persona, sea superior o compañero, da su opinión a la persona que se ha formado. Según sus resultados, el número de veces que una persona recibe *feedback* es positivo para la transferencia, sin embargo, que una única persona ofrezca retroalimentación muchas veces puede actuar en contra de la transferencia. Cabe considerar, al mismo tiempo, que los hallazgos de McSherry y Taylor (1994) denotan que para que el *feedback* ofrecido sea más efectivo debería considerar 4 aspectos básicos: (1) los superiores deben usar la misma terminología utilizada durante la actividad formativa; (2) se debe crear oportunidades para que los participantes en la

formación puedan aplicar los nuevos conocimientos; (3) se debe animar a los participantes a que usen los nuevos aprendizajes; (4) se deben crear oportunidades para practicar las nuevas habilidades; y (5) ofrecer *feedback* cuándo el nuevo conocimiento se está utilizando.

5.3.3.3. Oportunidad para cambiar

Axtel, Maitlis y Yearta (1997) y en concordancia con Ford, Quiñones, Sego y Sorra (1992), encuentran en su estudio que se establece una correlación directa entre la autonomía y control sobre los cambios a realizar en el puesto de trabajo y la transferencia de la formación que se recibe. Sentirse libre para usar nuevas formas de trabajar es importante, pero según Axtel y sus colegas, el factor que más influye en el mantenimiento del cambio a largo plazo es la autonomía y control de que gozan los participantes en la formación en sus puestos de trabajo.

Para asegurar que los empleados que participan en formación tendrán la oportunidad de aplicar los nuevos conocimientos en el puesto de trabajo se debe asegurar, previa realización de la formación, que los aprendizajes que se van a realizar están vinculados con las necesidades de transferencia que tiene el empleado en su puesto de trabajo. Para ello, típicamente la gestión de la transferencia se ha representado como la intersección entre el diseño de las actividades que realizan los supervisores, los formadores, los participantes en la formación, los compañeros de trabajo y otras personas que, de alguna u otra forma, se vinculan con la formación, como pueden ser los clientes, los reguladores, etc.… antes, durante y después de la intervención formativa para garantizar la máxima utilidad de la formación y su transferencia para mejorar el desempeño profesional (Lim y Morris, 2006, p. 92)

Autores como Reio y Sutton (2006) consideran la socialización del empelado en el seno de la organización como un factor básico para que estos puedan desarrollar de forma competente su trabajo y con autonomía. Esta socialización, según los autores, se consigue a través del soporte de los compañeros de trabajo, de los superiores, y también de textos y documentos elaborados por la propia organización.

5.4. Seis modelos de evaluación de la transferencia de la formación

En contraposición con modelos de evaluación del impacto de la formación como los presentados en punto 4.4 de este trabajo, que parten prácticamente en su totalidad del modelo inicial de 4 niveles de Kirkpatrick (1959), se han presentado a lo largo de las últimas 3 décadas modelos que centran su foco de análisis en la transferencia de

la formación, considerando que esta es la fase crítica para que la formación tenga una utilidad real. Así sin transferencia no es posible observar la mejora individual de los participantes en la formación y, al mismo tiempo, es gracias a la transferencia que es posible observar como los conocimientos y habilidades adquiridos contribuyen a la mejora de la organización.

Este punto presenta los cinco modelos que se consideran de los más representativos, al incorporar variables diversas y presentar, en la mayoría de casos, una evolución natural hacía la identificación de factores que influyen en la transferencia de la formación y que se concretan en los de índole personal, los vinculados con las propias actividades formativas y los que tienen que ver directamente con el contexto organizativo en el que la formación deberá ser aplicada.

5.4.1. Modelo de Noe (1986)

El modelo presentado por Noe (1986) y que es analizado por Noe y Schmit (1986) parte de un análisis de diferentes estudios que pretenden identificar como las características de los participantes en acciones formativas influye en la efectividad de la formación, esto es, en el resultado que esta formación tiene en el puesto de trabajo y, en consecuencia, en su impacto sobre la organización. Para ello el modelo toma en consideración principalmente aspectos que se vinculan con la persona, como pueden ser el locus de control, la motivación para aprender, las expectativas de realización profesional con la formación recibida, etc.. Po otro, aspectos vinculados con el entorno organizativo, que identifica con la organización propia de las tareas en el puesto de trabajo, así como el soporte de las personas que se relacionan con aquél que ha recibido la formación.

Para Noe (1986), el modelo básico de cuatro niveles presentado por Kirkpatrick (1959) presupone que hay una correlación directa y lineal entre lo diferentes niveles de análisis que propone en su modelo (reacción ante la formación, aprendizajes adquiridos, cambio de conducta e impacto de la formación). Sin embargo, para Raymond Noe este modelo deja de lado factores importantes vinculados con la persona, como son las actitudes, los intereses, los valores o las expectativas que las personas tienen puestas en la formación que van a recibir. Desde su punto de vista, "determinar las características individuales que influyen en la efectividad de la formación es importante si se quiere entender como incrementar el vinculo que se establece entre el cambio de conducta y la mejora como resultado de la participación en una actividad formativa" (p. 737).

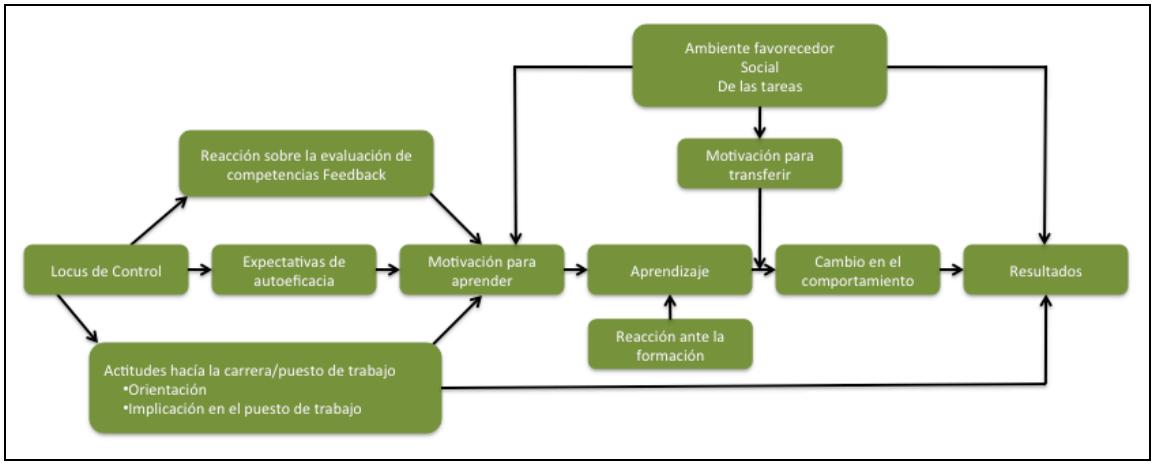


Figura 17: Modelo de Noe (1986)

El elemento central del modelo propuesto por Noe es la motivación, y diferentes variables que influyen de forma directa en la motivación para aprender, y en la motivación para transferir lo aprendido al puesto de trabajo (ver figura 17).

El modelo incorpora, además, las diferentes fases de evaluación propuestas por Kirkpatrick, puesto que no deja de lado medir la reacción ante la formación, el aprendizaje, el cambio de conducta o los resultados. Estos elementos quedan, sin embargo, en un segundo plano, siendo el principal foco la persona y sus atributos.

Según los autores que proponen el modelo son necesarias cuatro condiciones para conseguir un alto nivel de motivación para el aprendizaje. En primer lugar los empleados deben sentir que las valoraciones sobre las fortalezas y debilidades que motivan su participación en un programa formativo son precisas. En segundo lugar los empleados deben sentir que su participación en una acción formativa supondrá mejoras en su puesto de trabajo, ya sea por movilidad, incrementos salariales, asunción de más responsabilidad, etc.… En tercer lugar los empleados estarán motivados si perciben que la formación será valiosa para su mejora en el puesto de trabajo, mejora de sus habilidades y puntos débiles. En cuarto lugar destacan que los empleados que en sus puestos de trabajo tienen los recursos necesarios para mejorar sus tareas, así como el soporte de sus compañeros y superiores, traducible en una buena comunicación e intercambio de opiniones, tendrán también un nivel de motivación superior para formarse.

5.4.2. Modelo de Baldwin y Ford (1988)

El modelo de análisis de la transferencia de la formación presentado por Baldwin y Ford en 1988 fue una revolución, puesto que incorporaba en su análisis factores vinculados con las características de los participantes, con las características de la

actividad formativa, y finalmente con el contexto organizativo en el que la formación deberá ser aplicada.

Visualmente, el modelo se divide también en tres momentos o fases diferenciados, aunque no por ello independientes. La primera de estas fases guarda una relación directa con los factores de entrada a la formación que se han tomado en consideración, la segunda se vincula con los conocimientos que ha adquirido la persona y como los traslada a su puesto de trabajo y, finalmente, cuando valora la transferencia pasada un año tiene en cuenta las condiciones que favorecen la transferencia o, por el contrario, la entorpecen.

En lo relativo a las características del participante, lo que interesa a los autores es la motivación que estos tienen, así como la autoeficacia que tienen. Según los autores, el nivel de motivación será clave para asegurar que el empleado transfiere os conocimientos realizados en el curso al puesto de trabajo cuando vuelve a este, pero al mismo tiempo, será necesaria una elevada motivación para que esta se mantenga a lo largo del tiempo y pueda servir para la mejora organizativa. También considera la autoeficacia, entendida como la percepción que tiene el empleado de poder realizar su trabajo de forma competente y cumplir con los objetivos planteados.

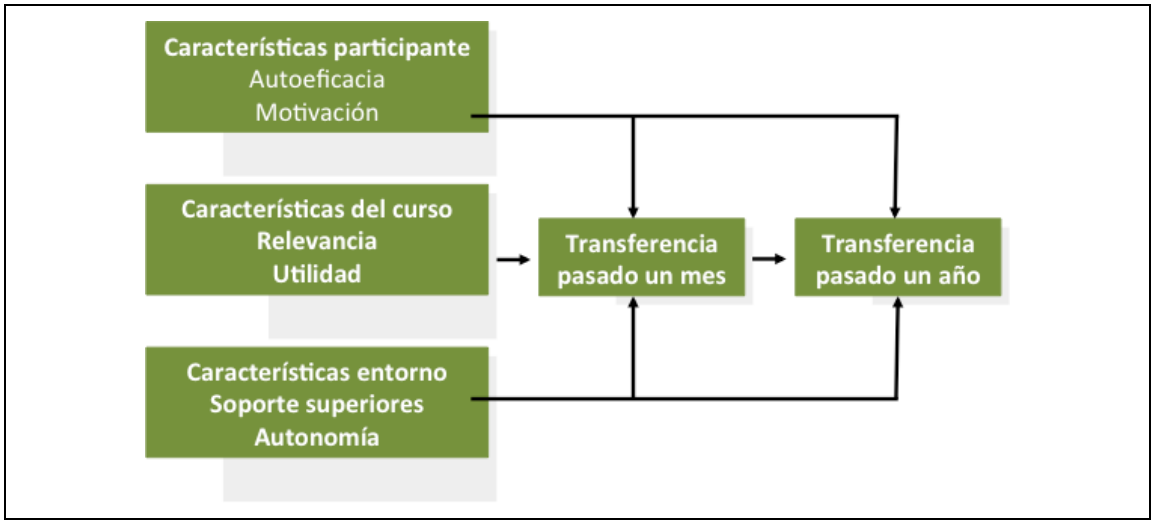


Figura 18: Modelo de Baldwin y Ford (1988)

En lo relativo a las características del curso, además de que los contenidos deben ser pertinentes para el puesto de trabajo que ocupa el empleado, destacan que estos deben ser relevantes para la persona que realiza la formación, así como útiles para el cometido profesional que esta debe llevar a cabo. Estas características afectan de forma directa a la transferencia que se haga del curso de forma directa a su finalización, y mediara en la transferencia a largo plazo.

Por último, toman en consideración las características del entorno de trabajo en el que el participante en la formación deberá realizar la transferencia de la formación.

Las variables tomadas en consideración en este punto tienen que ver con el soporte que reciben los empleados para transferir la formación que han recibido, así como la autonomía que tienen en su puesto de trabajo, entendida como oportunidad para aplicar lo que han aprendido sin que ello dependa de lo que hagan otras personas, como pudieran ser sus compañeros, o sus superiores.

El modelo de Baldwin y Ford es interesante porque parte de la base que para que la formación pueda ser transferida al puesto de trabajo intervienen factores tanto de la propia persona, como del entorno de trabajo y el diseño de la propia acción formativa. A partir de su investigación, y de su propuesta, se han generado otras muchas propuestas de modelos de transferencia de la formación que toman en consideración también estas tres dimensiones, y han intentado, a su vez, explicar las relaciones que se establecen entre las diferentes variables analizadas y analizando, cuando es posible, nuevas variables que ayudan a definir mejor las dimensiones previstas.

5.4.3. Modelo de Rouiller y Goldstein (1993)

El modelo presentado en 1993 por Rouiller y Goldstein fue novedoso en el momento que apareció por vincular el clima de la organización con la transferencia de la formación. De esta manera, según los autores, la transferencia de la formación se produce si se reúnen tres aspectos, cada uno de ellos necesario para que la formación tenga una validez real en el cambio de conducta en el puesto de trabajo. Estos elementos son, por un lado, el aprendizaje que ha realizado la persona en la acción formativa, en segundo lugar aparecen los condicionantes propios de la organización y, en tercer lugar, la implicación del grupo o entorno social con la transferencia de la formación.

Respecto a la primera de las variables analizadas, los autores consideran que para poder asegurar que se produzca un cambio en la conducta que incluya la aplicación de nuevos conocimientos o habilidades que se hayan adquirido en la formación es necesario analizar el nivel de aprendizajes que ha adquirido el empleado en su participación en dicha actividad formativa. En este sentido, se puede afirmar que los principios básicos que acompañan la definición de este modelo parten también del primer supuesto presentado por Krikpatrick (1959), en el que el segundo nivel de evaluación era el aprendizaje, y este era el paso previo para medir la transferencia o cambio de conducta de los empelados.

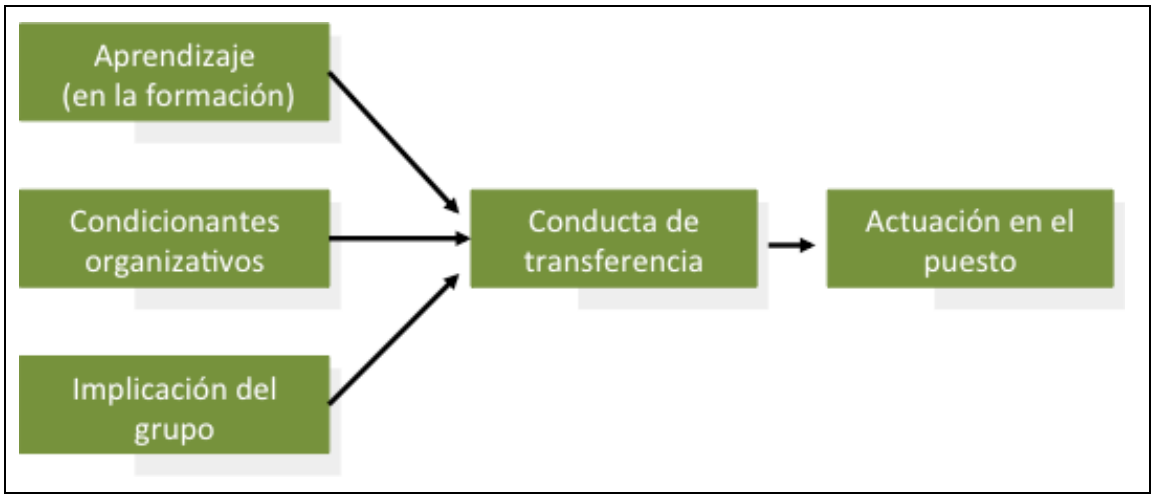


Figura 19: Esquema lógico del modelo de Rouiller y Goldstein (1993)

Sin embargo, y a diferencia del primero, el que haya una conducta de transferencia no dependerá únicamente de la acción formativa que se haya desarrollado, sino que tomará en consideración los factores contextuales en el que se encuentra la persona que debe cambiar su conducta. Estos factores los aglutinan alrededor de los que ellos convienen en determinar "clima organizativo de transferencia", y que se compone de dos grandes paquetes de variables (ver figura 19)

Al hablar de condicionantes organizativos, los autores consideran que debe tomar se en consideración una serie de dimensiones para que pueda producirse la conducta de transferencia. En este sentido, de nada serviría que se ofreciera la formación, y los participantes aprendieran, si a su vuelta al puesto de trabajo la organización no ha dispuesto los elementos necesarios para que la formación pueda ser aplicada. Las dimensiones que engloban entre los condicionantes de transferencia son:

- *Aspectos situacionales*: lo explican como aquellos factores que dispone la organización para los participantes para que puedan hacer uso de la nueva formación.
- *Objetivos*: la organización debe ofrecer a los participantes nuevos retos en los que sea necesario el uso de las nuevas competencias adquiridas.
- *Aspectos de la tarea*: las tareas que debe desempeñar el participante en la formación deben guardar relación con la formación que ha recibido previamente.
- *Aspectos de auto*-control: consideran que de poco sirve que el empleado reciba formación si el puesto de trabajo que ocupa no le permite introducir cambios. En este sentido, destacan que es necesario que la organización les dote de la suficiente autonomía como para poder introducir cambios a partir de la formación.

- *Consecuencias*: la organización debe prever una serie de incentivos para los empleados que utilizan los nuevos aprendizajes que han realizado en la formación.

Por otro lado, los autores de este modelo consideran que el tercer factor básico para que la formación pueda repercutir en un cambio de conducta en el puesto de trabajo es el entorno social en que deba desempeñar sus funciones el empleado que ha recibido la formación. Bajo esta perspectiva considera que son importante tanto los superiores jerárquicos como los compañeros de trabajo, así como los colaboradores o subordinados en el caos que aquel que ha participado en la formación ostente un cargo de mando. Las dimensiones que analizan, y que se engloban en este bloque son:

- *Aspectos sociales*: el grupo en del que forma parte el participante, como estructura de trabajo básico, debe ser consciente de los nuevos aprendizajes que este ha logrado y de los cambios que puede sugerir, dando soporte en lo necesario.
- *Castigo o crítica*: consiste en los aspectos negativos que puede recibir el participante en la formación una vez se ha formado y quiere usar los nuevos conocimientos, por ejemplo, críticas por parte de sus compañeros, falta de apoyo por parte de su superiores, etc.. Esto siempre irá en detrimento de la transferencia de la formación.
- *Feedback*: los autores entienden que el *feedback* o retroalimentación que reciben los participantes en la formación cuando vuelven a su puesto de trabajo y quieren aplicar y aplican los nuevos conocimientos puede ser de 3 tipos:
    - *Feedback negativo*: a pesar del nombre, lo que indica es que se informará a los participantes de lo que puede pasar si no usan los nuevos conocimientos, por tanto, consiste en alertar de posibles problemas antes de que estos ocurran, animando así a utilizar la nueva formación.
    - *Feedback positivo*: consiste en valorar positivamente por parte de los miembros de la organización la nueva aplicación de conocimientos y habilidades en el puesto de trabajo.
    - *Falta de feedback*: puede producirse una falta de *feedback* en relación a la aplicación de los nuevos conocimientos. En estos casos puede producirse una falta de transferencia, o un no mantenimiento de la nueva conducta en el puesto de trabajo.

Como se puede observar, el modelo que se presenta es bastante simple. Sin embargo, algunas de las críticas que recibe son que no plantea con suficiente fuerza las relaciones que se establecen entre las distintas variables que intervienen en el proceso de transferencia (Holton, 1996, p. 14)

5.4.4. Modelo de Holton (1996)

El modelo presentado por E. Holton el año 1996 plantea que los resultados de las acciones formativas se concretan en cambios de índole personal, como son el aprendizaje y la mejora a nivel individual, y con cambios a nivel organizacional, que tienen que ver con los resultados de la organización. Para ello establece una secuencia en la que considera que lo primero e indispensable para que se produzcan resultados a nivel de organización es que se haya producido un aprendizaje, en segundo lugar este aprendizaje tiene que permitir que la persona pueda mejorar, ya sea a nivel de conocimientos como de habilidades y actitudes, y finalmente esto permitirá que se produzcan resultados a nivel de la organización (ver figura 20)

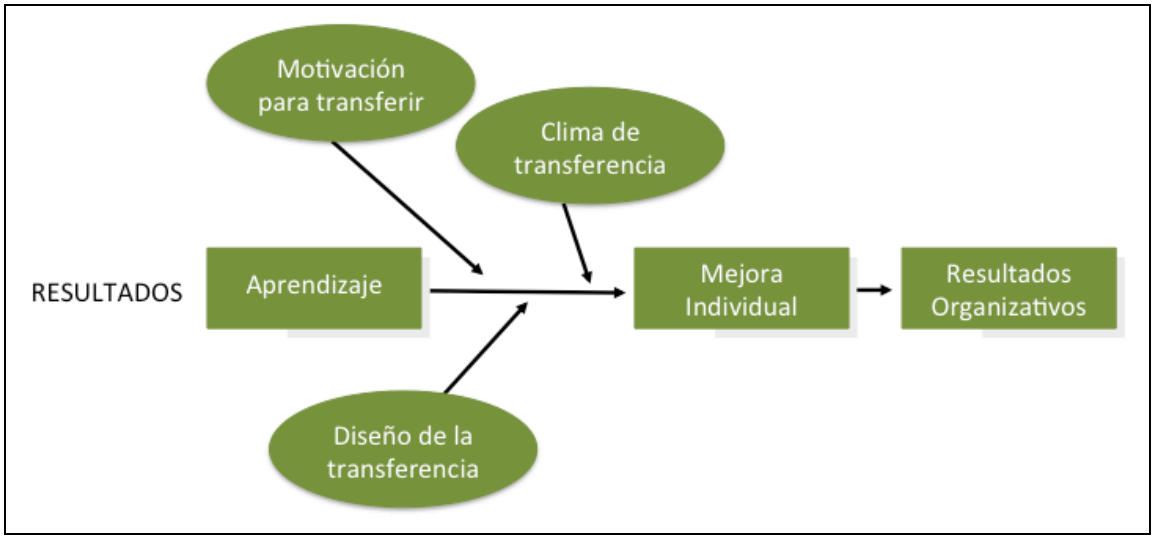


Figura 20: Adaptación del modelo de Holton (1996, p. 17)

En este modelo el punto crítico se produce en la mejora individual, puesto que la adquisición de nuevos aprendizajes finalizada la actividad formativa no es, según Holton, indicativo de que la formación vaya a ser generadora de mejoras individuales, ni mucho menos vaya influir en los resultados de la organización. Para que se produzca la mejora individual es importante que intervengan factores personales, que vincula con la motivación por transferir, así como factores vinculados con la organización, y que se concretan con el clima de transferencia y el diseño que se haga de la transferencia.

La creación de este modelo por parte de Holton es una contraposición al modelo de 4 niveles de evaluación del impacto de la formación propuesto por Kirkpatrick (1959), puesto que considera que este modelo no presenta de forma concreta las relaciones que se establecen entre los diferentes niveles, ni tampoco los factores que pueden influir en que se produzca el paso de un nivel a otro. Para Holton el planteamiento de este autor es demasiado simple y lineal, y por tanto, no permite validar correctamente la transferencia de la formación. En este sentido, elimina el primer nivel de evaluación, destinado a conocer la reacción y satisfacción de los participantes de la formación en relación a la acción formativa, y pone como punto nuclear el aprendizaje. Si no se produce aprendizaje, será imposible que se produzca una transferencia de la formación, mientras que una baja satisfacción con la formación no tiene porque condicionar el nivel de aprendizajes ni tampoco la mejora personal y resultados organizacionales que se puedan generar.

Asimismo, Holton se plantea que pasa si en uno de los niveles de evaluación de Krikpatrick los resultados son negativos. Según el modelo de 4 niveles, la conclusión será que la actividad formativa no respondía a las necesidades del puesto de trabajo que ocupa el trabajador. Sin embargo, Holton considera que para que se produzca la transferencia de la formación, y esta tenga un impacto real en el puesto de trabajo, lo único importante no es la acción formativa, sino que deben tomarse en consideración todas las variables que median entre la generación de nuevos aprendizajes y la transferencia al puesto de trabajo. Estos factores, en parte, dependerán de la acción formativa, pero en un porcentaje muy alto dependerán también de la persona que ha participado en la formación, y del entorno en el que desempeñe sus funciones.

En su modelo incorpora, por tanto, parte de los desarrollos efectuados por Noe (1986) y Noe y Schmit (1986), en todo aquello relativo los factores personales que intervienen en la transferencia de la formación y explican que esta tenga una mayor o menor incidencia en unos y otros empleados, a pesar de haber recibido todos los mismos inputs formativos.

5.4.5. Modelo de Holton (2005)

El año 2005 Elwood F. Holton presentó en la revista “Advances in Developing Human Resources” una actualización de su modelo inicial de transferencia de la formación, al que incorporaba nuevos elementos que partían de los resultados encontrados por diferentes autores que, bajo su autorización, habían aplicado el modelo en diferentes contextos organizativos, sociales y culturales. Sin embargo, el mismo autor es consciente que el uso del modelo en su totalidad no es posible porque no presenta,

todavía, los instrumentos necesarios para medir cada uno de los factores que intervienen en la transferencia de la formación (ver figura 21)

El autor plantea diferentes variables secundarias que, a su entender, afectan sobre la transferencia de la formación, ya sea en la generación de aprendizajes, en la mejora individual o en la mejora de la organización. Los primeros de estos aspectos tienen que ver con la personalidad de la persona que recibe la formación. Estos se concretan en:

- *Consciencia*: la entiende como el nivel en que una persona es perseverante en lo que hace, disciplinado y orientado a trabajar duro para llevar a cabo los objetivos.
- *Estabilidad emocional*: es concebida como la falta de ansiedad, inseguridad, nerviosismo. Para Holton, las personas con una estabilidad emocional son más propensas a transferir los nuevos conocimientos, puesto que son menos ansiosos y intentan la implementación hasta conseguirla.
- *Apertura hacía la experiencia*: entendida como la orientación de las personas a explorar nuevos horizontes, a poner a prueba las posibilidades que les ofrece el contexto en el que se desenvuelven probando nuevas cosas.
- *Orientación a resultados*: las personas con más orientación a resultados tienen unos resultados de aprendizaje superiores.
- *Locus de control*: los participantes en formación que tienen un locus de control interno acostumbran a tener mejores actitudes y motivación hacía la formación porque creen que podrán iniciar cambios por si mismos.

Por otro lado, las actitudes que tiene la persona en relación a su trabajo, y que pueden influir en la motivación de estos para formarse, así como para transferir la formación. Entre estos factores señala el *compromiso con la organización* y el *entorno de trabajo* como aquellos más importantes y que una mayor influencia tienen sobre la motivación para transferir.

Dejando de lado ya los aspectos secundarios que influyen sobre la transferencia, Holton plantea también la importancia de la motivación. En este sentido identifica en una misma dimensión la motivación para aprender, la motivación para transferir y la relación que se establece entre el esfuerzo que hace la persona para cambiar su actuación en el puesto de trabajo y convertir la formación recibida en resultados visibles. Además, plantea la necesidad de ver conjuntamente la motivación para aprender y la motivación para transferir, puesto que a su entender durante mucho tiempo ha sido visto como elementos separados (sirva ver, por ejemplo, el modelo de Noe (1986), cuando realmente actúan de forma conjunta.

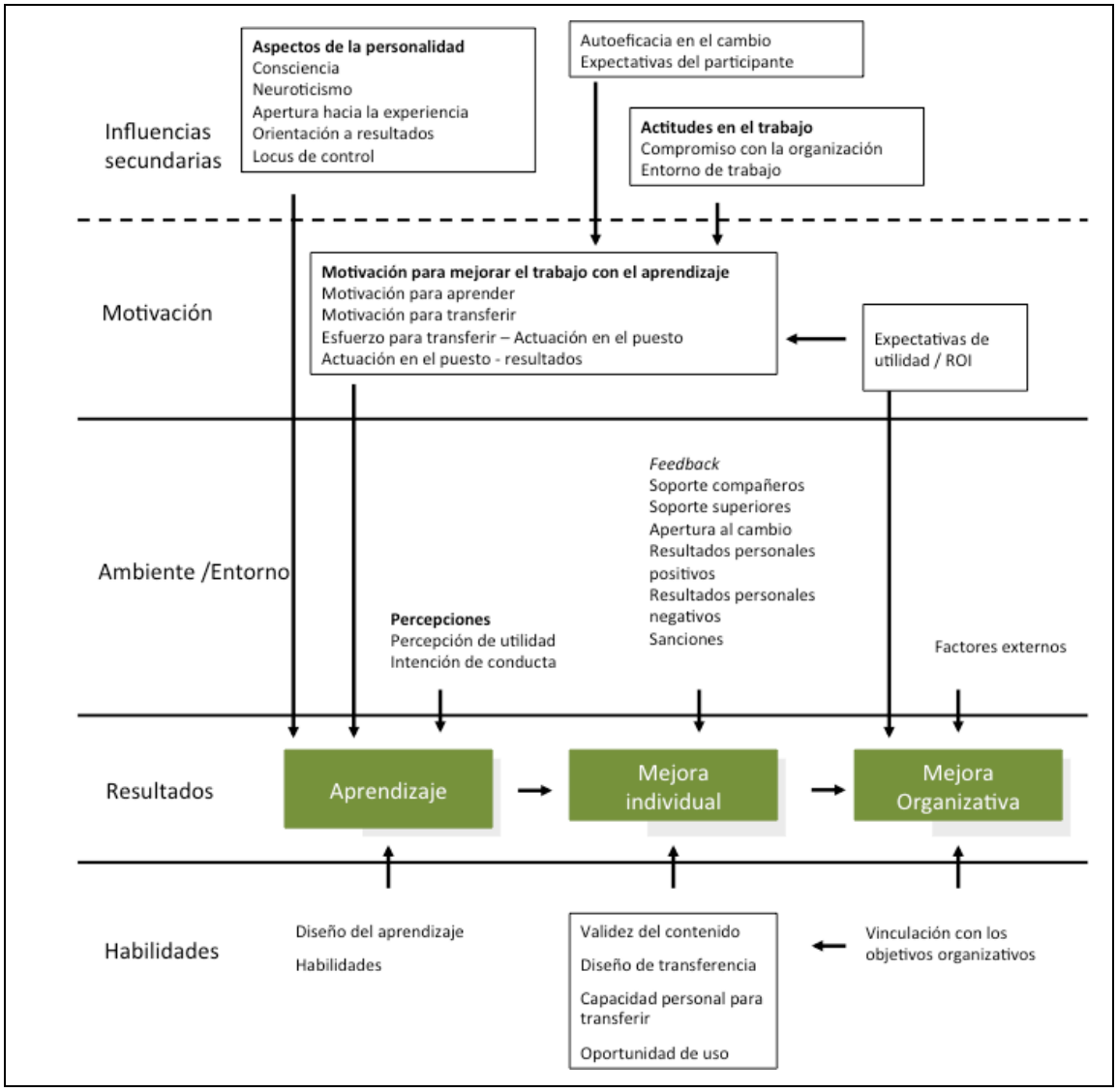


Figura 21: Modelo de evaluación e investigación de Holton (2005).

Otro de los aspectos interesantes del modelo de Holton es la incorporación de intenciones de conducta que tiene la persona que ha recibido la formación como elemento que influye en el nivel de aprendizajes que esta conseguirá con su participación en la actividad formativa. Esto lo acompaña de la percepción de utilidad, que si ha sido tratado por otros autores.

El ultimo racimo de elementos que considera en su modelo tienen que ver con el entorno social que encuentra el participante en la formación cuando llega a su puesto de trabajo, y que influye de forma directa sobre la actuación individual que este va a desarrollar. En este apartado considera el *feedback* que reciba de su actividad, el soporte que pueda recibir de sus compañeros y de sus supervisores, así como la resistencia al cambio y los resultados personales esperados.

En resumen, el modelo de Holton incorpora un análisis minucioso de las variables que influyen en el aprendizaje, la transferencia de la formación y los resultados sobre la organización para poder intervenir en el contexto, en el proceso formativo, o sobre el entorno de trabajo para conseguir la máxima aplicación de la formación por parte de los participantes en acciones formativas diseñadas por y para la organización. En este sentido, y ya para finalizar, considera que es importante analizar el diseño de la acción formativa, así como la validez del contenido y el diseño de la transferencia que se haya hecho previa a la realización de la actividad formativa, considerando, asimismo, los elementos y recursos que va a necesitar la persona para poder transferir esa formación a su puesto de trabajo. Señala, asimismo, la necesidad de que estos contenidos y diseño se adapte se vincule con los objetivos de la organización para que esta pueda tener un resultado sobre la misma.

5.4.5. Modelo de Gessler y Hinrichs (2015)

Los modelos de evaluación de la transferencia se centran habitualmente en analizar los factores y variables que pueden influir en la transferencia de la formación continua al puesto de trabajo desde una posición que toma como punto de partida el diseño de la formación realizada y los objetivos perseguidos.

Gessler y Hinrichs (2015) proponen un modelo teórico que toma como punto de partida en su desarrollo la vinculación entre la formación y las características del puesto de trabajo u organización, en contraposición con la propuesta de Holton (2005), que considera la transferencia como un proceso lineal y secuencial estructurado a través de tres momentos: aprendizaje, mejora individual y mejora organizativa.

Desde este punto de vista, Gessler y Hinrichs (2015), a pesar de que parten de las variables previstas en el modelo de Holton (2006), consideran como elemento básico para que produzca la transferencia la auto-evaluación que cada participante realiza sobre su proceso formativo y desempeño en su puesto, siendo considerados estos como expertos en su ámbito de trabajo. En este sentido, establecen relaciones entre diferentes variables de una forma no secuencial (p. 48): campo de aprendizaje y campo de mejora; transferencia y transformación; aprendizaje inteligente y aprendizaje aplicable; situación y contexto; y mejora del aprendizaje y transferencia del aprendizaje.

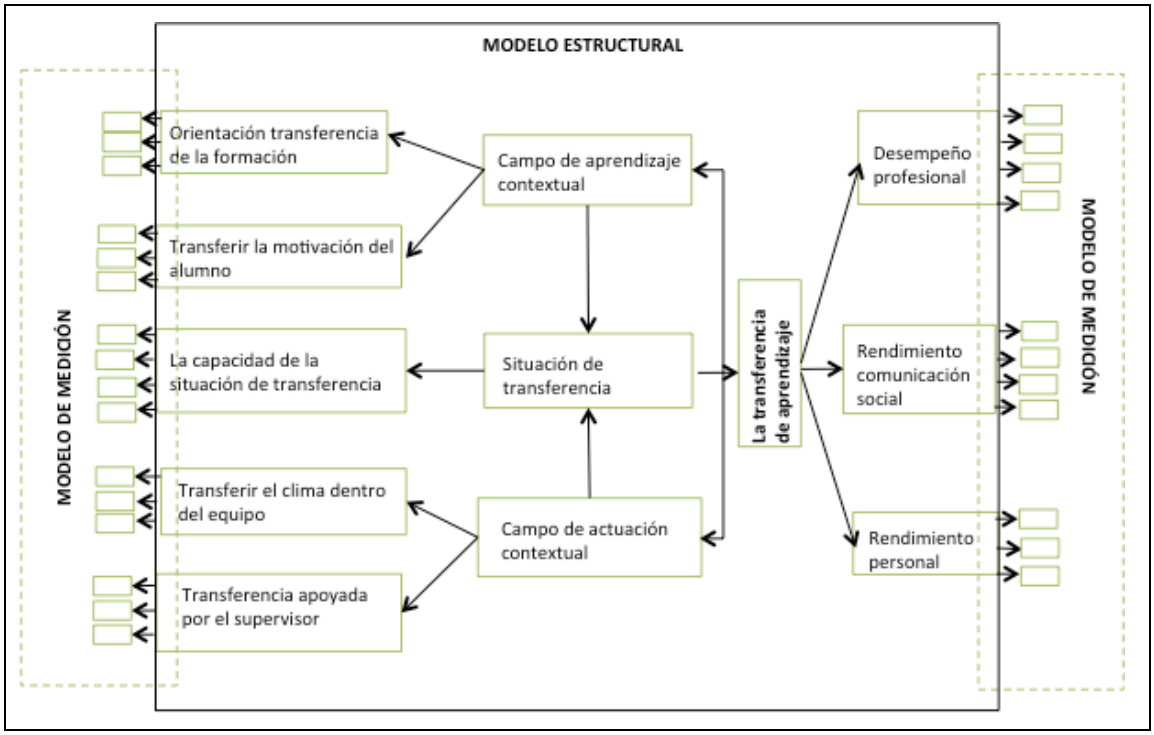


Figura 22: Modelo teórico para medir la transferencia de la formación (Gessler y Hinrichs, 2015)

En definitiva, para los autores el participante en la formación debe interactuar de forma continuada con el entorno en el que debe producirse la transferencia, motivo por el que este es el máximo responsable de gestionar el momento en el que esta se produce. Es por este motivo que consideran que la medición de la transferencia debe realizarse en momentos diferentes según sea la formación recibida para el desarrollo de competencias abiertas o transversales (gestión, liderazgo, comunicación, etc..) o para competencias más cerradas y concretas (por ejemplo uso de programa informático, aplicación de un protocolo).

Asimismo, la propuesta permite establecer relaciones directas entre variables organizativas, personales y del diseño de la formación que pueden influir en la situación de transferencia, partiendo siempre de cuál debe ser esta situación. Por tanto, concluyen que la transferencia de la formación continua debe ser considerada siempre como vinculada a un contexto determinado, dónde tanto el aprendizaje como la mejora en el puesto de trabajo deben estar siempre vinculados.

Capítulo 6:
Contextualización

6.1. Introducción

El desarrollo del estudio de campo se ha realizado con la colaboración de los participantes en Comunidades de Práctica y Acciones Formativas en modalidad semi-presencial organizadas por el Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada (CEJFE) del Departamento de Justicia de la Generalitat de Catalunya. Es por este motivo que en el presente capítulo se presentan las características principales del centro, así como la estructura de sus comunidades de práctica y los programas formativos desarrollados en modalidad semipresencial. Para ello el capítulo se estructura a partir de 2 grandes apartados, cada uno de ellos con sendos sub-apartados.

En primer lugar se hace una introducción a los inicios de la gestión de conocimiento en el ámbito de la administración pública catalana, analizando de forma sucinta algunas de las experiencias que se han desarrollado en los últimos 10 años, y focalizando la atención en e-Catalunya, la herramienta creada ad-hoc por parte del Departamento de Presidencia de la Generalitat de Catalunya a inicios de la década del 2000. Para ello se presenta la filosofía que hay detrás de la misma y las herramientas que esta pone a disposición de los usuarios, además de presentar brevemente los aspectos de mejora que los propios usuarios han expresado sobre la misma en un estudio previo.

En segundo lugar se focaliza la atención en el CEJFE, concretamente se presentan las características que motivaron la creación del mismo, así como las atribuciones que a nivel normativo se le asignan. A continuación se presenta el programa Compartim, concretando su origen, y poniendo especial énfasis en las estrategias de implementación y mantenimiento de CoP en el marco del mismo, una descripción de las diferentes CoP implementadas a lo largo de los 9 años de existencia del programa, junto con los productos que han elaborado. Finalmente se presenta también las líneas de trabajo futuro que se pretenden implementar para adaptar el programa Compartim a la realidad actual de la Administración pública. Asimismo, se hace una breve descripción de las actividades de formación semi-presencial desarrolladas por el CEJFE.

6.2. La gestión del conocimiento en la administración pública catalana

En este primer apartado centra el foco de atención en la estrategia de gestión del conocimiento impulsada por la Generalitat de Catalunya a inicios del siglo XXI, así como el desarrollo de la plataforma e-Catalunya como herramienta básica para la promoción del trabajo colaborativo.

6.2.1. Estrategia de gestión de conocimiento en la Administración

La Declaración de Lisboa (Comisión Europea, 2000), insta a los estados miembros a iniciar las acciones que sean necesarias para la modernización de las Administraciones Públicas, buscando la incrementar las cuotas de calidad y eficiencia del sistema, así como fomentar el desarrollo de la sociedad basada en el conocimiento.

Es a partir de esta declaración que diferentes administraciones inician procesos de modernización para mejorar el servicio y atención que brindan a sus ciudadanos, considerando que para ello deben hacer frente a condicionantes de diferente índole, que pueden concretarse, a partir de Martín-Castilla (2005), en los siguientes: (1) económicos, derivados de la globalización, la moderación del gasto público, la importancia de la cohesión social, estrategias competitivas basadas en el conocimiento y la deslocalización; (2) sociales, vinculados con los cambios demográficos, la inmigración, la democracia participativa, la exigencia de eficacia, eficiencia y calidad por parte de los ciudadanos, la relevancia de los grupos de interés, el cuestionamiento de la legalidad y la necesidad de mantener la sociedad del bienestar en tiempos difíciles; (3) culturales, derivados de nuevos modelos de gestión flexible y adaptable, la orientación a resultados, la profesionalización de la gestión, la importancia de la gestión del conocimiento, la importancia cada vez mayor de transparencia, la mejora continuada de los servicios y la anticipación a través del análisis de datos; (4) tecnológicos, que se vinculan con la administración electrónica, la gestión a distancia, la mejora de las comunicaciones, el acceso a información y la desinformación fruto de ello, la accesibilidad continuada y la necesidad de proteger información sensible; (5) políticas e institucionales, relacionados con la crisis de la democracia, la internacionalización, la colaboración e interdependencia administrativa, el impulso de la colaboración, la administración en la red, la gestión del conocimiento y la información, la descentralización y transferencia así como la potenciación de la orientación al ciudadano; y (6) organizativas, considerando

aspectos como la cultura de colaboración, la disponibilidad de recursos, el clima organizativo, la estructura de recursos humanos, los sistemas de retribución, el rol del conocimiento, la autonomía de sus unidades y las relaciones existentes con otras organizaciones.

Por todo ello, Martín-Castilla (2005, p. 58), considera que la modernización de las Administraciones Públicas requiere de la integración de estrategias, procesos y metodologías que permitan dar voz a los grupos de interés, partiendo para ello de los siguientes principios básicos:

- Al servicio público, inspirada en objetivos y orientada a resultados,
- Relacional, orientada a la diversidad de grupos de interés, y del conocimiento,
- Adaptada a la sociedad, y al entono en general, flexible y anticipadora,
- Democrática y participativa, con valores políticos y ética pública,
- Competitiva, flexible y adaptativa,
- Colaborativa, intra e interadministrativamente, y con otras instituciones y organizaciones privadas y de ámbito social,
- Equilibrada en los servicios que asume entre sus competencias,
- Inteligente, que innova y aprende.

La simplificación de lo expuesto lleva a pensar en una administración en la que los profesionales trabajan de forma cohesionada, compartiendo sus conocimientos y colaborando en la resolución de las problemáticas que presentan los ciudadanos.

En el caso concreto de Catalunya, el desarrollo de una administración más moderna, orientada a la innovación y a la colaboración entre sus profesionales aparece a partir del Plan de Gobierno 2004-2007, el cual contempla el uso intensivo del conocimiento y las tecnologías, la creación de un sistema flexible y que se adapte con facilidad a la sociedad del conocimiento y el impulso de las CoP como mecanismos de trabajo colaborativo. La concreción de estas ideas se plasmó en la creación de e-Catalunya, que queda expuesto en el siguiente punto de este apartado. Por otro lado, el marco general descrito propició la aparición de algunas experiencias de gestión del conocimiento en diferentes contextos de la administración catalana (Martínez Marín, Soteras Guixà, y Vives Leal, 2009; Barrera-Corominas, Díaz Vicario, Fernández de Álava y Gairín, 2011):

En el año 2014, y con voluntad de seguir impulsando la gestión del conocimiento y la innovación, la Generalitat de Catalunya crea InnoGent (http://goo.gl/8TgmnR), que pretende ser un espacio de trabajo colaborativo e interdepartamental que contribuya a promover las condiciones organizativas y las prácticas de gestión de las personas

que favorezcan la innovación en la actividad y funcionamiento de la administración. Para ello los tres ejes sobre los que se vertebra esta nueva propuesta son 3: (1) gestión del talento, favoreciendo espacios de trabajo que permitan el desarrollo personal y profesional de sus empleados, permitiendo el pleno desarrollo a partir de la combinación de las competencias profesionales y el compromiso adquirido en relación a la organización ; (2) gestión de la innovación, aprovechando las propuestas del conjunto de los empleados, vehiculando las mismas para estudiar su viabilidad y, cuándo corresponda, implementarlas de forma efectiva; y (3) gestión del conocimiento, promoviendo el trabajo colaborativo como estrategia para desarrollar y gestionar conocimiento especializado, compartiendo aprendizajes y fomentando la reflexión conjunta sobre la propia práctica profesional.

A través de InnoGent, y persiguiendo tomando como base los tres ejes descritos, se trabaja en seis líneas de actuación vinculadas con las personas que trabajan en la administración, a saber:

- Canal innovación: es un espacio en el que cualquier empleado puede elevar propuestas de cambio que puedan suponer una innovación y/o mejora organizativa. También un espacio en el que poder difundir experiencias innovadoras exitosas que se han llevado a cabo.
- Plan de formación para fomentar la cultura de la innovación: busca promover nuevos estilos de liderazgo que fomenten la innovación, la generación de ideas y disminuir las resistencias al cambio. Dirigido principalmente a los jefes intermedios.
- Gestión del conocimiento: de forma especifica pretende fomentar la aparición de comunidades de práctica como estrategia para desarrollar y gestionar conocimiento a partir de la colaboración y reflexión conjunta de todos los empleados.
- Comunidad de recursos humanos: pretende relacionar a todos los profesionales expertos en gestión de personas, favoreciendo asimismo el contacto con otras organizaciones y empresas externas que fomenten la gestión del personal como elemento clave para el fomento de la innovación.
- Potenciación del portal del empleado: siendo esta una herramienta para la comunicación y el fomento de la colaboración, la participación y la transparencia.
- Adaptación del manual de Oslo a la Administración Pública catalana: busca la adaptación del manual a las particularidades de la administración catalana. También la colaboración con otros organismos para lograr una mayor adaptación del manual a la administración pública en general.

En definitiva, mediante este programa se pretende aglutinar en un solo punto todos los procesos que de alguna u otra forma revierten en la introducción de mejoras en la gestión así como innovaciones dentro de la propia estructura administrativa de la Generalitat de Catalunya.

6.2.2. Creación de una herramienta de trabajo: e-Catalunya[2]

Tal y como se ha comentado en el punto anterior, la creación de e-Catalunya (http://ecatalunya.gencat.cat) surgió como resultados de una voluntad política por propiciar un espacio que permitiera la mejora de la productividad y la eficiencia en la prestación de servicios a la ciudadanía, reflejada en el Plan de Gobierno de 2004 del de la Generalitat de Catalunya.

Los objetivos que motivaron su creación fueron, por un lado, poner a disposición de los empleados públicos una plataforma desde la que compartir y construir socialmente conocimiento vinculado a su actividad laboral y, por otro lado, servir de plataforma para al aprendizaje colaborativo. El desarrollo de e-Catalunya, basado en Software libre, se llevó a cabo desde el Departamento de Presidencia de la Generalitat de Catalunya, concretamente desde la Dirección General de Atención Ciudadana, y en colaboración con la Universitat Politécnica de Catalunya. En su construcción se consideraron 5 unidades claves:

(1) Comunidades de Práctica que facilitan la comunicación profesional del personal de la Administración Pública y de otros profesionales vinculados a las actividades de éstos;

(2) portales especializados, con carácter público o privado, dirigidos a colectivos profesionales específicos;

(3) grupos o subgrupos, que con carácter temporal o indefinido, tienen a su disposición herramientas para la comunicación y el trabajo colaborativo en red;

(4) recursos para la colaboración, que canalizan las comunicaciones y colaboraciones que se establecen entre los profesionales que comparten intereses comunes vinculados a su actividad laboral; y

(5) personas, que pueden formar parte de uno o varios grupos de los descritos.

Los principios sobre los que se sustenta el trabajo desarrollado en el marco de e-Catalunya se pueden concretar en los siguientes: (1) Identificación, previo inicio de

[2] El desarrollo de este apartado parte del trabajo previo de Barrera-Corominas, Fernández-de-Álava y Gairín (2014).

las CoP, de problemáticas asociadas al ejercicio de la práctica profesional diaria; (2) establecimiento de una red de participantes que deben trabajar para dar una respuesta a la problemática planteada. Al respecto, entre las tareas que se esperan de los participantes se encuentran (Generalitat de Catalunya, 2007) la gestión de información de manera eficiente, el acceso a contenidos generados por el grupo, la detección de tendencias que permitan iniciar nuevos proyectos o mejorar la comunicación con los miembros del grupo y la ciudadanía; (3) planificación y diseño del trabajo, que incluye la programación de las actividades a realizar para la consecución del producto de conocimiento previsto; (4) ejercicio de la moderación, que incluye, entre otras cosas, acciones de dinamización del grupo, codificación del conocimiento explicitado, elaborar informes finales de cada debate, facilitar la participación de todos los miembros o evaluar la participación del grupo de entusiastas (Martínez Marín *et al*, 2009); (5) facilitar herramientas para la reflexión colectiva sobre la problemática identificada, tal y como ser verá más adelante; y (6) acceso privado y público al trabajo desarrollado por el grupo de trabajo, dando así visibilidad a las acciones llevadas a cabo y potenciando la comunicación en red.

El breve estudio realizado por Barrera-Corominas, Fernández-de-Álava y Gairín (2014) permite afirmar que e-Catalunya es un recurso válido para la creación y desarrollo de CoP, puesto que las herramientas que tiene facilitan la comunicación y la organización y estructuración del conocimiento que generan de forma colaborativa sus usuarios, y mediante un único acceso. De todas formas, el desarrollo del mismo permitió identificar algunos aspectos de mejora para hacerlo más adaptado a las demandas de los usuarios. Concretamente se identificaron los siguientes aspectos: (1) interfaz poco agradable e intuitiva que obliga a tener unos conocimientos mínimos de informática para utilizarla; (2) desvinculación de la plataforma de otras unidades de red disponibles en la organización en la que también se encuentra información relevante para los grupos de trabajo; (3) falta de herramientas que permitan una comunicación más directa entre los participantes; (4) incompatibilidad entre los documentos que se elaboran en la plataforma y los software de ofimática utilizados habitualmente en los puestos de trabajo; y (5) falta de integración recursos externos de acceso abierto que pueden resultar útiles para el desarrollo de las actividades vinculadas a las CoP.

6.3. Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada - CEJFE

El CEJFE es un organismo administrativamente autónomo adscrito al Departamento de Justicia de la Generalitat de Catalunya, creado a partir de la Ley 18/1990, de 15 de noviembre, con la finalidad de ofrecer los elementos necesarios en cuánto a

investigación, formación y estudios especializados vinculados a las diferentes actividades desarrolladas por el Departamento al cuál se adscribe. Al respecto, según la Ley 3/2015, de 11 de marzo, de medidas fiscales, financieras y administrativas, corresponden al CEJFE, entre otras, las funciones de selección de personal, diseño e implementación de formación especializada inicial y permanente del personal de justicia e investigar estudiar y divulgar las materias relativas al ámbito de las competencias del Departament de Justícia.

De dichas funciones emanan algunos preceptos que justifican el desarrollo por parte del CEJFE de las actividades, vinculadas con la gestión del conocimiento y la formación continuada, que son objetivo de análisis en esta investigación.

6.3.1. El programa Compartim

El programa Compartim se gestó en el año 2005 en el CEJFE como estrategia para vertebrar y organizar las diferentes CoP que de manera informal habían aflorado ya en el Departamento de Justicia, y que se habían identificado por reunir las características propias de una CoP definidas por Wenger, esto es, grupos de profesionales que compartían conocimientos vinculados con el desarrollo de su actividad profesional diaria (Martínez Marín *et al*, 2009).

Martínez Marín (2011) destaca como los principales puntos fuertes del programa Compartim son la puesta a disposición de los profesionales de herramientas que les permiten compartir sus experiencias laborales, debatir alrededor de cuestiones, crear documentos de forma colaborativa o publicar fotos de las actividades realizadas y planificar encuentros presenciales. Asimismo, permite a los empleados que participen el programa obtener una certificación como horas de formación del tiempo dedicado al programa, sin que ello le reste horas de su computo anual, además de participar como autor de los productos de conocimiento que se realicen.

Por su lado, Lasagna (2013, p. 157) destaca como principales atributos del programa Compartim los siguientes:

- Surge para adaptarse a las necesidades de un nuevo entorno; por tanto, incluye la mirada de la flexibilidad, siendo soluciones *adhoc* para adaptarse al medio en el que se crean.
- Funcionan más allá de las personas, por lo que son soluciones robustas. Constituidas como espacios de rutina creativa, la institucionalización únicamente las protege de crisis sistémicas o parciales, aunque su propia esencia las hace ser dinámicas y adaptables al cambio.

- Se auto-organizan, no siendo estructuras jerárquicas ni centralizadas, presentando un alto grado de distribución del trabajo y reglas en función de los roles asignados.

6.3.1.1 Creación y mantenimiento de CoP

Los procesos para la creación y mantenimiento de las CoP en el marco del programa Compartim ha evolucionado a lo largo del tiempo y difiere en cierto modo de la propuesta presentada por Wenger. En este sentido, Gallardo Yebra, Martínez Marín, Ochoa Mallofré, Pomares Casado y Saint-Dizier (2013) concretan las 3 fases calves, y sus principales características, sobre las que se sustentan las CoP del programa Compartim, que se resumen a continuación:

Creación de la CoP

Para la creación deben intervenir tres actores, que son los solicitantes, los responsables del programa Compartim y los superiores de la unidad directiva dónde la unidad tendrá más impacto. Para ello los primeros deben completar un formulario en el que concretaran los objetivos de aprendizaje y gestión del conocimiento que persiguen, su ajuste al programa, los miembros que conformaran la CoP y la vinculación de la misma con los objetivos de la unidad sobre la que tendrá más impacto.

Uno de los aspectos más importantes en esta fase es el liderazgo informal que tenga la persona que va a actuar como e-moderador, así como el grupo de participantes entusiastas que le van acompañar en estos inicios. También se consideran aspectos claves la motivación e implicación de los participantes de la comunidad, entre los que un elemento calve será la diversidad, puesto que permitirá una mayor diversidad de ideas de cara a la elaboración de los productos de conocimiento. Como elemento que pone punto y final a la fase de creación de la CoP se destaca el primer encuentro presencial, que servirá para presentar a los miembros y los objetivos y normas de funcionamiento específicos de la misma, además del espacio virtual que se habrá abierto previamente.

Producción de conocimiento

Partiendo de la base que el conocimiento que se gestiona en el sí de la CoP puede ser implícito o explicito, en el marco del programa Compartim se da vital importancia al conocimiento explicito, poniendo especial hincapié en el proceso de sistematización y codificación del mismo. En este sentido, se pide al e-moderador que entre sus principales funciones realice una tarea de codificación y explicitación de los conocimientos que los participantes vierten en la CoP. Este conocimiento se recoge en los foros virtuales y en las reuniones presenciales.

Cabe considerar que un elemento clave en esta fase de creación de conocimiento son las reuniones presenciales, a través de las cuales se fortalecen los vínculos emocionales de los miembros de la CoP, se incrementa la implicación de estos con la misma, y se aprovecha puntualmente para invitar a profesionales externos que puedan aportar conocimiento adicional al que los participantes intercambian entre ellos. En cualquier caso, es necesario registrar el conocimiento que aparece durante estas reuniones para tenerlo disponible durante las fases de trabajo virtual.

Publicación de un producto de conocimiento

Para consolidar el conocimiento generado en la CoP en el contexto organizativo, en el marco de Compartim se considera de vital importancia la elaboración de materiales que recojan lo trabajado. Estos productos se pueden concretar en listas, esquemas de trabajo para resolución de problemas, protocolos o guías de ayuda que permita orientar el trabajo de los profesionales.

Un elemento calve de esta fase es también la difusión del producto generado, para el que es necesario en algunas ocasiones la validación previa del mismo por parte de la unidad directiva en la que este debe tener mayor impacto, puesto que hay que asegurar que el mismo no contradice otros procesos vigentes.

Por tanto, los elementos identificados como clave para garantizar el éxito de las comunidades, también identificados en Gairín *et al* (2011), se resumen en: (1) concreción detallada de los objetivos a conseguir, focalizados en la obtención de un producto de conocimiento; (2) vinculación de los objetivos de la CoP con los objetivos específicos de la unidad sobre la que tiene que incidir; (3) rol del e-moderador para motivar la participación de los miembros de la CoP, así como para codificar y sistematizar el conocimiento tácito vertido en la misma para hacerlo explicito; (4) planificar encuentros presenciales para fortalecer el sentimiento de pertenencia a la comunidad, marcar las normas de funcionamiento de la misma y facilitar la participación puntual de personas que no forman parte de la misma; y (5) concretar y difundir un producto de conocimiento con los resultados finales de la CoP que pueda ser utilizado por todos los miembros de la organización.

6.3.1.2. CoP implementadas y productos conseguidos

El desarrollo CoP en el marco del programa Compartim ha ido fluctuando con el paso de los años (ver tabla 7). En este sentido, en 2005 se crea una CoP experimental en el que 95 profesionales se vinculan al espacio virtual creado, de los cuáles 25 son considerados como entusiastas o activos en la elaboración del producto de

conocimiento previsto. A partir de lo aprendido en esta fase piloto, en el período 2005 a 2009 se crean 14 nuevas CoP, todas ellas conformadas por colectivos profesionales únicos que forman parte de diferentes sectores de la Administración de justicia y en las que hay 205 participantes considerados activos y/o entusiastas. En este sentido, aparecen CoP vinculadas a perfiles como el de archivero o bibliotecarios, en el ámbito de la asesoría judicial, mediadores, educadores sociales y otros perfiles vinculados a la educación y técnicos jurídicos.

De las 15 CoP creadas en el período 2005 a 2009, en la actualidad todavía se encuentran activas 5, concretamente la de bibliotecarios judiciales, educadores sociales en centros penitenciarios, juristas en centros penitenciarios, monitores artísticos en centros penitenciarios y técnicos de medio abierto en justicia juvenil. Por el contrario, la de monitores lingüísticos solo se realizó en una edición, y otras 8 no se mantuvieron más allá de la edición 2010-2011, esto es, en la edición de 2012 ya estaban dadas de baja. Se trata de las CoP de archiveros judiciales, asesores judiciales de adultos, asesores judiciales de justicia juvenil, mediadores de justicia juvenil, mediadores familiares, psicólogos, educadores sociales en justicia juvenil y trabajadores sociales.

En la edición de 2010-2011 se vincularon de forma activa y como entusiastas 273 profesionales vinculados a 18 CoP, de las cuáles 5 son de nueva creación. De estas, 4 de ellas no superaron esa edición, concretamente las de atención ciudadana en juzgados, comisión para la reinserción, oficina de atención al ciudadano, y servicio de asesoramiento en el ámbito civil. Por el contrario, una de ellas se encuentra actualmente activa, se trata de la CoP de técnicos de educación física y del deporte en centros penitenciarios.

CoP	**Participantes directos**				
	2005-2009	**2010-2011**	**2012**	**2013**	**2014**
@plec – Justicia	-	-	22	24	24
Archiveros Judiciales	12	12			
Asesores judiciales de adultos	30	30	-	-	-
Asesores judiciales de adultos (ámbito civil)					
Asesores judiciales de Justicia Juvenil	8	6	-	-	-
Asesoramiento técnico civil (ámbito familiar)	-	-	-	37	37
Asesoramiento técnico de menores	-	-	31	12	12
Asesoramiento técnico penal	-	-	16	-	-
Atención a la víctima del delito	-	-	8	-	-
Atención ciudadana juzgados	-	12	-	-	-

Bibliotecarios judiciales	12	12	9	9	4
Centros de justicia juvenil	-	-	-	7	7
Comisión para la reinserción	-	12	-	-	-
Dinamizadores informáticos de la Administración de justicia	-	-	-	7	6
Dinamizadores lingüísticos	8	-	-	-	-
Docentes	12	-	-	-	-
Educadores sociales de centros penitenciarios	25	25	8	14	Nuevo modelo
Educadores sociales de justicia juvenil	12	12	-	-	-
Gestión de la calidad en el ámbito de la Administración de Justicia	-	-	-	-	10
Juristas en centros penitenciarios	18	18	29	15 [3]	Nuevo modelo
Mediación penal juvenil	-	-	-	16	16
Mediadores de justicia juvenil	8	8	-	-	-
Mediadores familiares	15	12	-	-	-
Medidas penales alternativas	-	-	-	10	24
Métricas	-	-	-	1	1
Monitores artísticos de centros penitenciarios	11	11	9	9	8
Oficina de atención al ciudadano	-	8	-	-	-
Prevención y mediación comunitaria	-	-	10	2	2
Psicólogos	25	25	-	-	-
Servicio de asesoramiento en el ámbito civil	-	9	-	-	-
Técnicos de educación física y del deporte en centros penitenciarios	-	12	8	8	7
Técnicos de medio abierto en justicia juvenil	12	12	9	15	13
TIC y prisión	-	-	6	4	2
Trabajadores sociales	25	25	-	-	-
Unidades de gestión penitenciaria	-	-	-	-	18
Total participantes	**205**	**273**	**165**	**190**	**191**

Tabla 4: CoP y número de participantes vinculados al programa Compartim. (Fuente: Fernández-de-Álava, 2014)

En la edición de 2012 el número de profesionales entusiastas y activos en las CoP desciende a 165, igual que el número de CoP que se reduce a 12. A pesar de ello se

[3] Finalizan a medio año.

crean 6 nuevas CoP, de las cuáles 4 siguen activas en la edición de 2014. Se trata de la CoP vinculadas a asesoramiento técnico de menores, prevención y mediación comunitaria, TIC y prisión y @aplec de Justicia. Las dos que aparecen en esta edición, pero finalizan su actividad al finalizar la misma son las de asesoramiento técnico penal y asesoramiento a la victima del delito.

En 2013 se aprecia un ligero incremento del número de profesionales que participan de forma activa y como entusiastas en las CoP, pasando de los 165 de la edición previa a 190, vinculados a 16 CoP. Cabe considerar que en esta edición se generan 6 nuevas CoP que superan este primer año y se mantienen en la edición de 2014. Se trata de las vinculadas a asesoramiento técnico civil (ámbito familiar), centros de justicia juvenil, dinamizadores informáticos de la administración de justicia, mediación penal juvenil, medidas penales alternativas y métricas. Cabe considerar, sin embargo, que la última de estas CoP, concretamente la de métricas, tiene solo un participante activo lo que dificulta conceptualmente ubicarla como CoP. Lo mismo pasa con la CoP de prevención y mediación comunitaria, que durante esta edición pasa a tener 2 participantes activos, manteniéndose la situación en la edición 2014.

Finalmente, en la edición de 2014 se aprecia la existencia de 191 profesionales activos, vinculados a 18 CoP, de las que 2 son de nueva creación, concretamente la de gestión de la calidad en el ámbito de la Administración de justicia y la de unidades de gestión penitenciaria. El esto de CoP se mantienen de ediciones anteriores, concretamente 5 que vienen del período 2005-2009, 4 de la edición 2012 y 6 de la edición de 2013. Asimismo, cabe considerar que durante esta anualidad dos de las CoP, concretamente la de educadores sociales en centros penitenciarios y la de juristas en centros penitenciarios, inician su actividad según el nuevo modelo que el CEJFE quiere implementar en los próximos años, dónde se pretende potenciar mucho más el rol del e-moderador como facilitador del aprendizaje, convirtiéndolo en un gestor del aprendizaje para los miembros de su comunidad.

Durante los 9 años de desarrollo de CoP en el marco del programa Compartim se han elaborado 144 productos de diferente naturaleza y forma, tal y como queda recogido en la tabla 8. En la misma se observa que los ámbitos en los que se han obtenido más productos a lo largo de estos años son las siguientes: medio abierto en jóvenes, con 16 productos, monitores artísticos en centros penitenciarios, con 14 productos, Educadores sociales en centros penitenciarios, con 12 productos, mediación penal en Jóvenes y juristas en centros penitenciarios, ambos con 9 productos, y psicólogos en centros penitenciarios, trabajadores sociales en centros penitenciarios y mediación (ámbito civil) con 8 productos cada una. En este sentido, considerando los 9 años de existencia del programa Compartim, y que no todas las CoP se iniciaron en el primer

período, se deduce que algunas de ellas han elaborado en algunos casos más de un producto de conocimiento por año.

Cabe considerar que además de los productos de conocimiento, que tiene un uso principalmente interno dentro de la organización, fruto del programa Compartim se han generado otros materiales que resultan de interés internamente y externamente. El hecho de que estos materiales se publiquen en acceso abierto se vincula con las líneas de trabajo del CEJFE, concretamente en el punto i) del artículo 3 de la ley que lo creó, en el que se concreta que el CEJFE dirigirá, elaborará y divulgará publicaciones monográficas o periódicas sobre materias que son objeto de las actividades del centro". Es importante destacar que algunos de los materiales elaborados han sido traducidos a otras lenguas diferentes al catalán, lo que destaca la calidad de las aportaciones para el desempeño profesional de determinados colectivos.

6.3.1.3 Futuro del programa Compartim

Desde el CEJFE, fruto de la experiencia acumulada a lo largo de 9 años en el programa Compartim, ha detectado el papel clave que juega el e-moderador como estimulador de la generación de aprendizajes en sus miembros. Es por este motivo que actualmente está trabajando ya en la implementación de un nuevo modelo de gestión del conocimiento que promueva el aprendizaje informal y en el puesto de trabajo. En esta nueva propuesta los e-moderadores, junto con otros expertos de la formación y profesionales de base, se conviertan en el crisol para desarrollar el mismo.

El nuevo modelo se sustentaría en el Gestor del Aprendizaje en el Puesto de Trabajo (REGAL), cuyos principales roles (Generalitat de Catalunya, 2014) se resumen en los siguientes: (1) impulsor de escenarios de colaboración y co-creación, que implica la apertura, activación y dinamización de espacios que permitan a las personas conocerse, interrelacionarse y colaborar en proyectos común utilizando y poniendo en práctica su conocimiento experto; (2) curador de contenidos, que se basa en la búsqueda, selección, organización, procesamiento y difusión personalizada de información relevante para el aprendizaje y desarrollo profesional de diferentes perfiles de empleados; (3) facilitador de aprendizajes, que se concreta en visibilizar el conocimiento latente, aprovechando situaciones del día a día para visibilizar la experiencia de los profesionales y facilitando la aprehensión por parte del resto de profesionales de estos conocimientos; y (4) conector de personas, que implica identificar y relacionar a personas que tienen experiencias de desarrollo comunes, ya

sea dentro o fuera de la organización, y que pueden complementarse para el desarrollo de actividades conjuntas.

En este nuevo modelo, las CoP se convertirían en un espacio ideal para que el gestor de aprendizaje pudiera iniciar su actividad y, a partir de allí, impulsar todas las acciones y actividades que los roles apuntados requieren. Sin embargo, para ello se prevé también la existencia de recursos adicionales, así como estrategias concretas que faciliten el trabajo a estos profesionales que, de entrada, continuarían desarrollando su labor profesional habitual.

6.3.2. Formación continuada semi-presencial

La formación continuada que se ofrece desde el CEJFE va dirigida a todo el personal vinculado a la Administración de justicia, y se concreta a partir de 4 líneas estratégicas (CEJFE, 2015):

- *Formación de acogida:* entendida como aquella que es necesaria para la adaptación de las personas a su puesto de trabajo
- *Formación estratégica:* formación que es necesaria para el desarrollo de nuevos proyectos, nuevos servicios o para implementar formación propuesta por los órganos interdepartamentales.
- *Formación de actualización:* necesaria para la mejora de la prestación de servicios en el propio puesto de trabajo.
- *Formación básica:* dirigida a todo el personal y entendida para trabajar conocimientos, habilidades y actitudes que permitan la mejora de las competencias del personal y faciliten su movilidad vertical y horizontal dentro de la organización.

De entre toda la formación propuesta, en el desarrollo de esta investigación se han considerado las actividades semi-presenciales desarrolladas durante el año 2013, y que se concretaron en: (1) curso de actualización del procedimiento administrativo; (2) entornos personales de aprendizaje (básico); y (3) hábitos de mando efectivo. Se presenta a continuación una ficha a modo de resumen de las características básicas de cada uno de los cursos.

Curso de actualización del procedimiento administrativo	
Destinatarios	Personal del Departamento de Justicia de todos los grupos de la Administración.
Objetivos	• Identificar las partes interesadas de un procedimiento administrativo y saber cuales son sus derechos y deberes con especial referencia al marco de la Administración electrónica.

	• Profundizar en las diferentes actuaciones administrativas que se deben llevar a cabo en la instrucción del procedimiento administrativo, la notificación, la obligación de resolver y las diferentes formas de revisión de oficio. • Conocer la incidencia del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el procedimiento administrativo.
Programa	1- Las partes interesadas en el procedimiento administrativo 2- Profundización en algunos actos de instrucción del procedimiento administrativo: información pública, audiencia de persona interesada, informes y prueba. 3- La obligación de resolver y el silencio administrativo. 4- Las notificaciones administrativas. 5- La revisión de oficio. 6- Las nuevas formas de relación con la administración.

Entornos personales de aprendizaje	
Destinatarios	Personal con competencias digitales básicas que quieran o necesiten iniciarse en la gestión de la información y el aprendizaje web.
Objetivos	• Aprender a crear redes de aprendizaje que sirvan para aligerar la sobreinformación del Web. • Entender la importancia de gestionar la información del Web por medio de los canales RSS, alertas, etc.. • Construir un primer entorno de información, gestión de redes de intereses y aprendizaje con la herramienta Netvibes.
Programa	1- Conceptos del entorno y red de aprendizaje. 2- Alertas de información relevante en la web, como crearlas y gestionarlas. 3- Sindicación y RSS, el lenguaje compartido en la web. 4- Las redes de intereses profesionales: Twitter como entorno informativo. 5- Netvibes: creación de un escritorio personalizado de información y aprendizaje web.

Hábitos de mando efectivo	
Destinatarios	Personal de mando del Depto. de justicia.
Objetivos	• Conocer los hábitos concretos para ser más efectivo como mando. • Adquirir pautas concretas para incorporar estos hábitos a la actividad cuotidiana. • Compartir buenas prácticas aplicadas por los propios mandos.
Programa	1- Controlar el estilo sobre-utilizado (¿qué aspectos personales me condicionan?). 2- Aplicar un plan de comunicación (¿Cómo gestiono la comunicación de mi equipo?). 3- Ayudar a crecer a las personas (¿Qué impacto causo en mi gente?). 4- Ayudar a asimilar los cambios (¿Cómo acompaño en los cambios?). 5- Mantener el equilibrio del equipo (¿Cómo aprovecho las

	diferencias individuales en beneficio de los resultados del conjunto?).

Los cursos responden a diferentes necesidades formativas, y van dirigidos a diferentes perfiles profesionales de la administración, buscando así que haya heterogeneidad en la tipología de participantes que serán invitados a participar en el estudio respondiendo a los instrumentos diseñados.

Capítulo 7:
Diseño de la investigación y estudio de campo

7.1. Aproximación general

El trabajo realizado pretende valorar las variables que influyen en el proceso de transferencia al puesto de trabajo de los aprendizajes adquiridos mediante CoP en la Administración pública. Para su consecución se desarrolla una investigación bajo el paradigma interpretativo, dónde a partir de un enfoque mixto, utilizando datos cuantitativos y cualitativos, se busca una aproximación a la realidad para entender, interpretar y comprender la visión de los sujetos que se vinculan con el objeto de estudio analizado. Para ello se ha seguido una la metodología inductivo descriptiva, que se describe como *la más utilizada en el ámbito de las Ciencias Humanas, (…) dónde el investigador se acerca a la realidad tratando de describir y documentar cómo son los fenómenos que en ella acontecen.* (Tejada, 1997, p. 73). Este tipo de estudios son propios de las primeras etapas del desarrollo de una investigación y pueden proporcionar datos preparatorios para nuevas investigaciones (Mateo, 1997), lo cuál es propicio para la investigación que se realiza, considerando que se aproxima a un objeto de estudio que, si bien ya es conocido, no ha sido analizado desde la perspectiva que se presenta.

7.2. Diseño de la recogida de datos

El diseño de la investigación constituye un plan de selección de fuentes de información, escenarios y procedimientos para la recogida de datos que permitan dar respuesta a los objetivos de investigación planteados (McMillan y Shumacher, 2005). Partiendo de esta premisa, las acciones previas al inicio del estudio de campo debe considerar gestiones preparatorias que garanticen que se podrá acceder a él sin problemas, así como conocer la población general sobre la que va a realizarse el estudio y proceder, a partir de aquí, a la definición de la muestra. Una vez concretados estos elementos, será el momento de elegir la tipología de instrumentos a utilizar y proceder a su diseño y forma de administración.

7.2.1. Definición de la Muestra

Una de las acciones principales para la investigación es seleccionar la población sobre la que se va a realizar el estudio (Arnal, del Rincón y Latorre, 1992). Sin embargo, en el momento de realizar la investigación puede que acceder a toda la población no sea posible por motivos de tipo logístico, económico o estratégico, motivo por el que es necesario seleccionar una muestra que cumpla con dos condiciones básicas (Bisquerra, 2004, p. 144): (1) representatividad, que significa que debe reflejar el conjunto de la población; y (2) tamaño, que debe ser suficiente para garantizar la representatividad de la misma.

En el caso que ocupa este trabajo, la población global la conforman los participantes en las CoP desarrolladas en el marco del programa Compartim, que como puede verse en el punto 6.3.1.2, en el año 2014 ha sido de 191 personas. Asimismo, se suma a esta cifra los participantes en las AF desarrolladas en modalidad de *blended learning* durante el tercer trimestre de 2013, que fue de 71 personas. En este sentido, la población total sobre la que se realiza el estudio asciende a 262 personas.

En lo relativo a la muestra seleccionada para participar en el estudio, considerando las lo apuntado por Cardona (2002), se opta por un muestreo no probabilístico, en el que los participantes de la muestra no se seleccionan por azar, sino que pasan a formar parte de la misma por otros criterios relacionados con quien hace la muestra (Corbetta, 2007, p. 287). Concretamente, y como el criterio elegido ha sido el de invitar a toda la población, se puede afirmar que se trata de un muestreo no probabilístico azaroso (Alvira Martín, 2004), en el que la selección de casos se realiza sin ninguna regla y, aparentemente, de forma aleatoria.

Considerando que el total de la población es de N=262 sujetos, y que el 95,80% (N=251) de ellos iniciaron la encuesta, se realiza previamente al inicio de los análisis un estudio de validez de la muestra final (N=153), que son aquellos que han respondido a más del 49% del cuestionario. Estas pruebas se hacen con el fin de verificar que la muestra final no presenta problemáticas típicamente asociadas a la distorsión por autoselección, caracterizada por no poder garantizar que quienes efectivamente responden a la encuesta son una muestra aleatoria de la población total Corbetta (2007, p. 185). Finalmente el estudio se realiza tomando como punto de partida una muestra de N=153, que corresponde con aquellos cuestionarios recogidos que superaban el 49% de ítems respondidos, y de los que 114 participaron en CoP y 39 en AF.

En la segunda fase del estudio el muestreo es de tipo casual, que implica que se ha accedido a aquellos individuos a los que se tiene mayor facilidad de acceso (Sabariego, 2004, p. 148). A pesar de ello, se pretende profundizar en lo recogido en la fase previa, puesto que se trata de un estudio secuencial (Creswell, 2014). En este

sentido, los criterios para la selección de la muestra en esta fase fueron 3: (1) Representatividad de las CoP y AF que han sido incluidas en el estudio, en las que n > 5; (2) puntuación media obtenida en los ítems relativos a transferencia de la formación al puesto de trabajo (A42_SQ001 a A42_SQ016), se seleccionan los que tienen una putnuación más alta, y los que la tienen más baja; y (3) voluntad de las personas que respondieron al cuestionario de participar en la realización de las entrevistas. Considerando los criterios anteriores, la muestra final de la fase dos queda conformada por N=15 informantes, de los que 11 participaron en CoP y 4 en AF

7.2.2. Instrumentos para la recogida de datos

Definida la población objeto de estudio es momento de concretar los instrumentos a utilizar para la recogida de datos validos para la obtención posterior de resultados y conclusiones fiables. Al respecto, existen técnicas para la recolección de datos cualitativas, y otras de tipo cuantitativo. La tabla 12 define las principales características de cada tipología, a partir de McMillan (2005).

Para el desarrollo del estudio de campo se propone la utilización de técnicas cuantitativas y cualitativas, adoptando un enfoque mixto, que se caracteriza por (Creswell, 2014, p. 217): (1) involucrar la recolección de datos cualitativos (abiertos) y cuantitativos (cerrados) para dar respuesta a las preguntas de investigación e hipótesis; (2) incluye el análisis de las dos tipologías de datos; (3) la recopilación de ambos datos debe ser planificada de forma rigurosa (muestra, fuentes de información y pasos para el análisis); (4) los dos tipos de datos se conectan durante el diseño de los análisis; (5) los procedimientos se incorporan al método mixto considerando diferentes momentos para la recolección de datos (concurrente o secuencial) y también el énfasis (equitativo, o no) para cada base de datos; y (7) estos procedimientos pueden ser vistos también como una visión filosófica del mundo.

Dicho todo lo anterior, las técnicas que se utilizan para el desarrollo de la investigación son:

- *Análisis documental*: se analizan los documentos/productos generados por las diferentes CoP de forma previa a la realización de los otros instrumentos. Asimismo, se analizan los diferentes documentos que se han elaborado por parte de los responsables del programa Compartim desde su creación con el fin de conocer cuál ha sido su evolución y lo que se plantean de cara al futuro.
- *Cuestionario*: se aplica a toda la población que participa en las CoP y las AF seleccionadas, y su objetivo es recoger información sobre las percepciones que estos tienen en relación al contexto organizativo, el desarrollo de la

actividad y la influencia de determinadas variables en el proceso de transferencia de aprendizajes al puesto de trabajo.

- *Entrevista semiestruturada*: se aplica a una muestra de los participantes que han respondido el cuestionario y pretende la contrastación de los resultados del cuestionario, especialmente en aquellos puntos en los que se observan tendencias que no concluyen con una significación estadística, así como aquellos en los que el resultado final no se vincula con los estudios previos realizados en el ámbito de la evaluación de la transferencia en formación continua. Se trata, en definitiva, de ayudar a interpretar mediante las percepciones de los participantes porque se dan determinados resultados.
- *Notas de campo*: sirve para recoger los puntos de vista, reflexiones y sensaciones del investigador durante el desarrollo del estudio de campo. Aporta información descriptiva del contexto en el que se realiza la entrevista y descripción de las informaciones que se recogen de forma previa y posterior a la entrevista y que no han quedado registradas.

Los instrumentos apuntados permiten obtener información sobre los diferentes objetivos que se plantean en el desarrollo de la investigación. De esta manera, se busca la triangulación de las informaciones, caracterizada por la integración complementaria de los diferentes tipos de instrumentos y técnicas de recogida de información (Tejada, 1997, p. 101), así como recoger puntos de vista distintos y realizar comparaciones múltiples de un fenómeno único – y en varios momentos – utilizando perspectivas diversas (Pérez, 2002, p. 81)

7.3. Desarrollo del estudio de campo

El desarrollo del estudio de campo se lleva cabo entre los meses de abril de 2014 y julio de 2015. Durante la fase 1, la estrategia para acceder a los dos colectivos (participantes en CoP y participantes en AF) ha sido diferente. En el primer de los casos se ha accedido a todos a través de los moderadores de las CoP. Estos reciben un correo previo por parte de los responsables del programa Compartim en el que se les informa de la realización de la realización de este estudio y se les anima a participar en el mismo. Posteriormente se les remite un correo personalizado en el que se les invita a responder el cuestionario y se les pide que hagan llegar el mismo a todos los participantes de la CoP que moderan.

En el caso de los participante en las AF, el procedimiento es similar al anterior, con una comunicación previa por parte de los responsables de nuevos programas

formativos del CEJFE, que se acompaña posteriormente de un correo, esta vez personalizado y a cada uno de los participantes individualmente, en el que se les invita a participar respondiendo al cuestionario diseñado *ad hoc* para el estudio.

En la segunda fase, se invita a los que forman parte de la muestra a participar en la entrevista remitiéndoles un correo individual en el que se les recuerda que hace unos meses participaron en la fase inicial del estudio, y se les presentan los objetivos de la entrevista, además de las características que esta va a tener.

7.4. Estrategias de análisis de la información y resultados

El proceso de investigación no puede avanzar si no se da sentido a la información obtenida, tratándola y organizándola para poder explicar, describir e interpretar el fenómeno objeto de estudio y dar respuesta al problema planteado (Sabariego, 2004, p. 152). En este sentido, Corbetta (2003) considera que esta es la fase más importante de la investigación, puesto que es dónde con más claridad puede diferenciarse si la investigación se realiza con un enfoque cuantitativo o cualitativo.

7.4.1. Análisis de los datos cuantitativos

El análisis de los datos cuantitativos se ha realizado mediante la aplicación del paquete estadístico SPSS en la versión 21.0. Cabe considerar que este paquete estadístico es de los más conocidos y utilizados en el ámbito de las ciencias sociales debido a la capacidad que ofrece para analizar bases de datos de forma relativamente sencilla e intuitiva desde una única interface.

Los análisis realizados han sido diferentes en función el objetivo perseguido en cada fase, así como la naturaleza de los datos a analizar. Se presenta a continuación la estrategia analítica seguida en cada caso:

7.4.2. Análisis de los datos cualitativos

En este trabajo se utiliza el análisis de contenido como técnica que permite realizar inferencias replicables y válidas de textos, proporcionando elementos de comprensión, incrementando el conocimiento del investigador sobre el fenómeno e informando de acciones prácticas (Kripppendorf, 2004). Además, este tipo de análisis se basa en la lectura sistemática, objetiva, replicable y válida de los datos recopilados para inferir, considerando el contexto en el que se han recopilado los datos, en el contenido latente del mismo (Ruiz Olabuénaga, 1996).

Para el tratamiento de los datos se ha utilizado programa MAXQDA. El uso del programa ha servido para facilitar el proceso de categorización y sistematización de los datos recogidos con las entrevistas y las notas de campo, una vez estas fueron transcritas.

Los códigos de análisis que se han ido construyendo de forma inductiva a medida que se avanzaba en el análisis de contenido. Para la construcción de cada código se identifica en primer lugar la dimensión a la que pertenece según se detalla a continuación:

- Organización (org)
- Participante (par)
- Actividad (act)
- Barrera (bar)
- Facilitador (fac)
- Resultados (res)

A continuación se añaden las siglas que identifican las variables relacionadas con cada una de las dimensiones, así, por ejemplo, TE se vincula con "Trabajo en Equipo", COM con "Comunicación" y EA con "Estrategias de aprendizaje". De esta manera, el código ORG-TE guarda relación con "Organización y Trabajo en Equipo", o PAR-EA se vincula con "Participante y Estrategias de Aprendizaje".

En la presentación de los resultados se identifica siempre el informante, aunque por razones de confidencialidad no se hace una mención directa a quien es o a su posición dentro de la organización. Así, los códigos utilizados para la identificación quedan conformados por 3 elementos:

- Identificación del grupo al que pertenecen: "CP" para comunidades de práctica y "AF" para las Acciones Formativas.
- Puntuación media de los indicadores de transferencia respondidos en el cuestionario: "A", cuando las valoraciones de transferencia han sido altas en relación al grupo y actividad en el que ha participado y "B" cuándo las valoraciones han sido bajas en relación al grupo y actividad en el que ha participado.
- Número que marca la posición que ocupa cada entrevistado dentro del grupo que se identifica mediante los códigos previos.

De este modo el código AFB1 significaría "Participante en Acción Formativa con una puntuación de transferencia Baja dentro de su grupo, número 1" y CPA5 significaría

"Participante de Comunidad de Práctica con una puntuación de transferencia Alta dentro de su grupo, y número 5".

7.5. Criterios de calidad de la investigación

Durante el diseño y desarrollo de la investigación se consideran los cinco estándares generales que permiten alcanzar argumentos válidos al finalizar la investigación educativa (Eisenhart y Howe, 1992, citado por Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999, p. 289-290):

- *Ajuste entre diseño y procedimientos*: implica la existencia de una coherencia interna entre las preguntas de la investigación y los instrumentos utilizados par al recogida de datos.
- *Aplicación eficaz de la recogida de datos:* se debe asegurar que en el muestreo los individuos seleccionados son los idóneos para participar en el estudio, y unos mínimos conocimientos por parte del investigador que realizará el estudio de campo.
- *Coherencia con el conocimiento previo:* los objetivos que guían la investigación se debe sustentar en las investigaciones previas realizadas bajo la misma perspectiva teórica.
- *Toma en consideración de las restricciones derivadas de los valores:* en el desarrollo del estudio deben considerarse ciertos criterios éticos que permitan respetar a aquellos que participan en el mismo.
- *Globalidad:* los criterios anteriores deben ser vistos como parte de un todo y, por tanto, deben tratarse de forma holística, entendiendo que debe haber un hilo conductor que vincule el diseño de los objetivos, instrumentos y procedimientos de recogida de datos, así como su análisis.

Para tratar de cumplir con los criterios definidos por Guba y Eisenhart y Howe, la investigación que se presenta ha seguido algunos criterios: (1) revisión previa de los estudios previos realizados sobre la temática; (2) validar los instrumentos de recogida de datos con expertos académicos y profesionales sobre la temática objeto de estudio; (3) describir el proceso de la investigación, detallando las formas como se realizan los contactos, así como las estrategias analíticas llevadas a cabo; (4) garantizar la confidencialidad de los informantes, y respetar la voluntad de los mismos para participar, o no, del estudio, asegurando siempre una representatividad de la muestra; (5) concretar las dificultades acaecidas durante la investigación y que

podrían haber influido de algún u otro modo en los resultados finales; y (6) presentar públicamente la investigación una vez esta haya sido validada por parte de los responsables del contexto en el que se ha realizado la misma.

Capítulo 8:

Resultados cuantitativos de la fase 1

8.1. Introducción

En este capítulo se presentan los resultados globales que aparecen a partir del análisis de los datos recopilados, durante la primera fase del estudio, mediante la aplicación de un cuestionario dirigido a participantes de las CoP y AF promovidas durante el año 2013 des del área de nuevos programas formativos del Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada (CEJFE) del Departamento de Justicia de la Generalitat de Catalunya.

Los resultados se estructuran a partir de cuatro grandes apartados. Los tres primeros se vinculan con los factores que afectan a la transferencia de la formación definidos por Baldwin y Ford (1988), y el cuarto incluye aspectos directamente vinculados con la aplicación en el puesto de trabajo de los nuevos conocimientos, concretamente:

- *La organización*: agrupa aspectos vinculados con los objetivos organizativos, el rol que desempeña la dirección, las estrategias de desarrollo organizativo y profesional, el rol de los superiores jerárquicos y los recursos disponibles.
- *El participante*: incluye aspectos vinculados a los motivos de participación en la actividad, las actitudes del participante previa realización de la actividad y posterior a la misma, percepciones en relación a las posibilidades de aplicar los cambios en el puesto de trabajo y autoanálisis sobre la estrategias de aprendizaje utilizadas durante la actividad.
- *La actividad*: agrupa aspectos vinculados con el diseño de la actividad, así como aspectos que se vinculan con el desarrollo de la misma.
- *Posterior a la actividad*: incluye aspectos vinculados con las mejoras producidas como consecuencia de la actividad, cambios personales, organizativos y en el puesto de trabajo generados, aspectos que han facilitado la aplicación de los aprendizajes y usos de los productos finales de la actividad.

Dentro de cada uno de estos cuatro apartados se presenta, de forma previa, la consistencia interna de los diferentes ítems que componen cada sub-categoría. A continuación, se encuentra un análisis descriptivo, a partir de frecuencias de respuesta, de los resultados obtenidos considerando toda la muestra que ha participado respondiendo el cuestionario. En segundo lugar se presentan los

resultados analizados de forma comparativa, entre el grupo de participantes en CoP y el grupo de participantes en AF, a partir de la aplicación de diferentes pruebas Chi-cuadrado y Kruskal-Wallis para las variables ordinales. Para la aplicación de estas pruebas se procedió previamente a la recodificación de las respuestas (inicialmente 4 opciones) para dejarlas en únicamente 2 opciones (de acuerdo y desacuerdo), puesto que la distribución de la muestra no permitía la aplicación de las pruebas de contraste necesarias, sobretodo en el grupo de participantes en AF.

En tercer lugar se presentan los resultados obtenidos al analizar el grupo de participantes en CoP, por ser el principal foco de análisis de este trabajo, en función de diferentes variables sociodemográficas (género, nivel de estudios, categoría profesional y situación contractual). Finalmente, y como quinto apartado, se analiza la correlación existente entre los diferentes bloques de preguntas que formaban parte del cuestionario respondido por parte de los participantes en CoP y AF.

8.2. Percepciones en relación a la organización

Este primer apartado pone el foco de atención en las variables que se vinculan con la organización, esto es, conocer las percepciones de los participantes en las CoP y las AF en relación a como la organización considera entre sus objetivos diferentes aspectos vinculados con el aprendizaje y el desarrollo organizativo y profesional, el rol que desempeña la dirección y los superiores jerárquicos en el impulso y desarrollo de actividades formativas y vinculadas a la gestión del conocimiento, así como los recursos que se ponen a disposición de los empleados para aplicar nuevos aprendizajes.

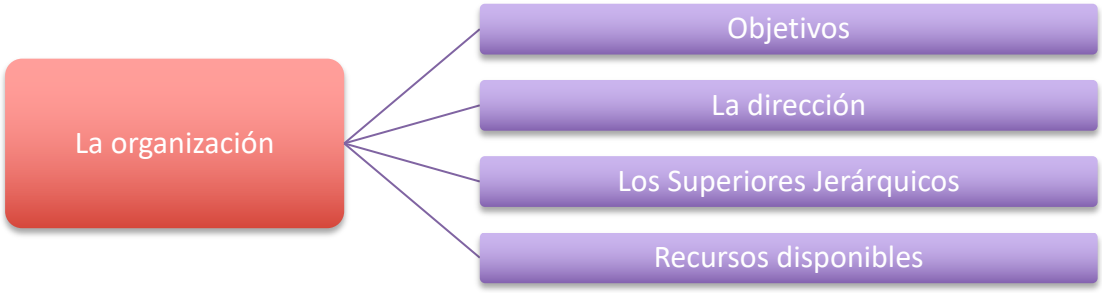


Figura 23: Aspectos analizados en relación a la organización.

8.2.1. Consistencia interna de las sub-categorías

La tabla 3 presenta la consistencia interna de los ítems del cuestionario que hacen referencia a la organización.

	Correlación ítem total corregida	α si se elimina el ítem	α Escala
Entre los objetivos de la organización...			
Se toma en consideración la formación de sus miembros	0,62	0,83	0,85
Fomenta la innovación en los procesos de gestión	0,74	0,78	
Se contempla la creación y gestión del conocimiento	0,72	0,80	
La formación es un aspecto prioritario	0,67	0,82	
La dirección de la organización			
Fomenta la formación de sus empleados	0,77	0,92	0,93
Facilita recursos para la aplicación de nuevos conocimientos	0,83	0,92	
Se interesa por el desarrollo profesional de sus empleados	0,88	0,91	
Se interesa por los resultados de la actividad	0,79	0,92	
Ha previsto herramientas para evaluar el aprendizaje	0,75	0,26	
Incentiva a sus empleados para que se formen	0,78	0,92	
En relación a la organización			
Apoya la introducción de innovaciones por parte de los empleados	0,84	0,94	0,95
Da autonomía a sus miembros para que introduzcan cambios	0,58	0,95	
Favorece la creación interna de conocimiento	0,79	0,94	
Apoya la colaboración entre sus miembros	0,78	0,94	
Fomenta la aparición de equipos de trabajo	0,70	0,94	
Facilita el trabajo interdepartamental / inter-servicios	0,79	0,94	
Favorece el trabajo interdisciplinar	0,80	0,94	
Considera la formación como parte de su estrategia	0,77	0,94	
Promueve que las CoP / AF se vinculen con los objetivos organizativos	0,72	0,94	

Sus miembros comparten los mismos objetivos y metas	0,75	0,94	
Todos sus miembros trabajan conjuntamente para conseguir	0,74	0,94	
Promueve en sus miembros sentimiento de pertinencia	0,76	0,94	
Los superiores jerárquicos...			
Facilitan la participación de sus miembros en CoP / AF	0,75	0,91	
Se interesan por aquello que sus colaboradores realizan en CoP / AF	0,79	0,91	
Fomentan la aplicación de lo que han aprendido al puesto de trabajo	0,85	0,90	
Han facilitado la participación en la CoP / AF	0,72	0,91	0,92
Se han interesado por lo que he aprendido en la CoP / AF	0,84	0,90	
Han fomentado que aplique lo que he aprendido a mi puesto de trabajo	0,77	0,91	
Me da autonomía para introducir cambios en mi puesto de trabajo	0,59	0,93	
En relación a los recursos disponibles			
Dispone de espacios para que sus miembros puedan compartir conocimientos	0,61	0,76	
Dispone de recursos informáticos para participar en CoP / AF	0,58	0,78	
Dispone de los recursos necesarios para aplicar lo aprendido	0,74	0,70	0,81
Distribuye la carga de trabajo para permitir aplicar lo aprendido	0,57	0,78	

Tabla 5: Consistencia interna de las subcategorías del ámbito de la organización.

Los valores muestran que las sub-categorías que conforman este apartado tienen como norma general una elevada consistencia interna, por encima de 0,80 en todos los casos, lo cual indica que los ítems incluidos en estas agrupaciones miden un constructo unitario. Concretamente, y según la escala de valoración propia de la prueba aplicada (Alfa de Cronbach) las subcategorías "la dirección de la organización", "en relación a la organización" y "los superiores jerárquicos" tienen una consistencia interna excelente, mientras que las subcategorías de "entre los objetivos de la organización" y en relación a los recursos disponibles" la consistencia interna se valora como buena.

8.2.2. Análisis descriptivo de resultados

Los factores vinculados con la organización han sido identificados por numerosos autores, tal y como se ha visto en la revisión teórica, como elementos clave para facilitar o dificultar la transferencia de la formación al puesto de trabajo. Se presentan en este apartado los resultados del análisis descriptivo de los datos globales obtenidos a partir del cuestionario que respondieron los participantes de las CoP y AF.

El gráfico 1 presenta las valoraciones de los participantes en relación a los **objetivos de la organización**. Al respecto, se puede apreciar que el 68,62% de los participantes está de acuerdo o muy de acuerdo en que la creación y gestión del conocimiento, así como el fomento de la innovación, están presentes entre los objetivos de la organización.

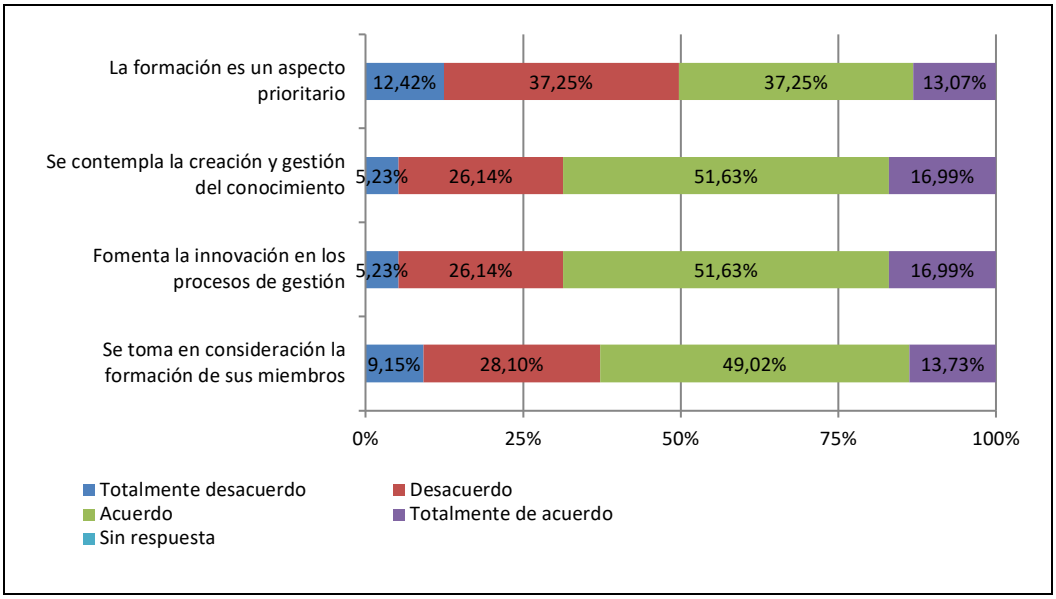


Gráfico 1: Valoraciones de los participantes respecto los objetivos de la organización.

Por otro lado, el 62,75% de los participantes en el estudio coinciden al estar de acuerdo con que entre los objetivos organizativos se toma en consideración al formación de sus miembros. Sin embargo, únicamente un 50,32% considera que la formación es un aspecto prioritario, y un 12,42% está totalmente en desacuerdo con esta última afirmación.

Las valoraciones de los participantes en el estudio en relación al rol de **la dirección** en aquellos aspectos vinculados con las CoP y las AF son bastante dispares (ver gráfico 2). Así, el aspecto que recibe un mayor grado de acuerdo (58,17%, de los que 15,03% es totalmente de acuerdo) tiene que ver con la dirección como elemento que fomenta

la formación de sus empleados. Seguidamente encontramos un 58,83% de acuerdo, del que un 13,73% es muy de acuerdo, ante el ítem que afirma que la dirección se interesa por los resultados de la actividad. Este punto destaca con el 72,55% de las respuestas que consideran que la dirección no ha previsto herramientas para evaluar los resultados del aprendizaje.

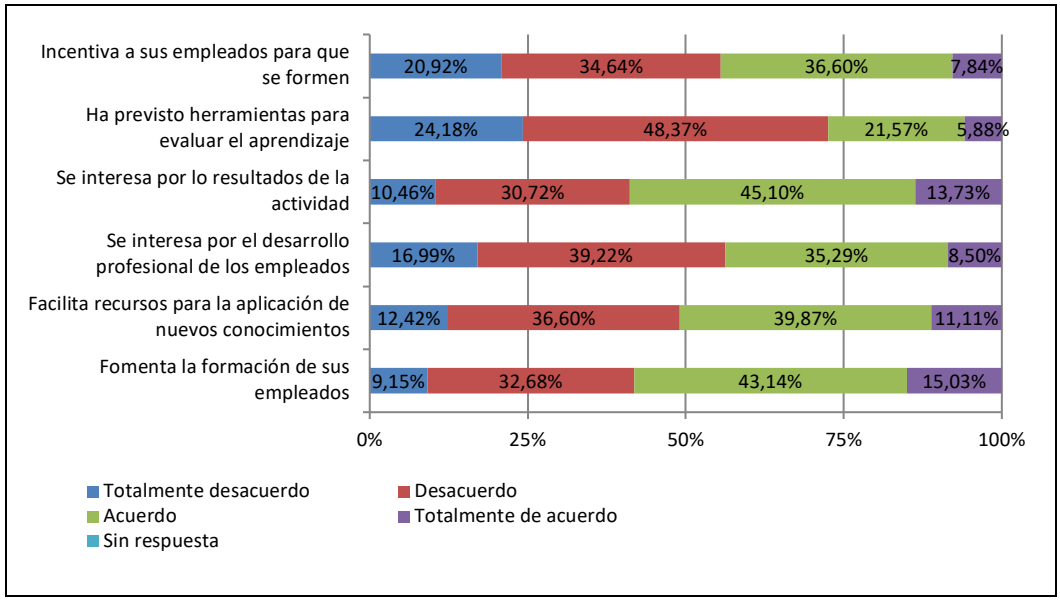


Gráfico 2: Valoraciones de los participantes respecto la dirección de la organización.

El 50,98% de los participantes está de acuerdo en que la dirección facilita los recursos necesarios para la aplicación de los nuevos conocimientos adquiridos a través de CoP y AF. De todas formas, menos de la mitad (44,44%) considera que la dirección incentiva a los empleados para que se formen , y únicamente el 43,79% ha considerado estar de acuerdo en que la dirección se interesa por el desarrollo profesional de sus empleados.

En el gráfico 3 se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de las valoraciones realizadas por los participantes en relación a las cuestiones vinculadas con **la organización**. El aspecto mayor valorado, con un 69,28% de acuerdo, de los cuáles el 15,69% es muy de acuerdo, es el que indica que la organización apoya la colaboración entre sus miembros, seguido por el fomento de la aparición de equipos de trabajo, que recibe un 65,36% de acuerdos por parte de los participantes.

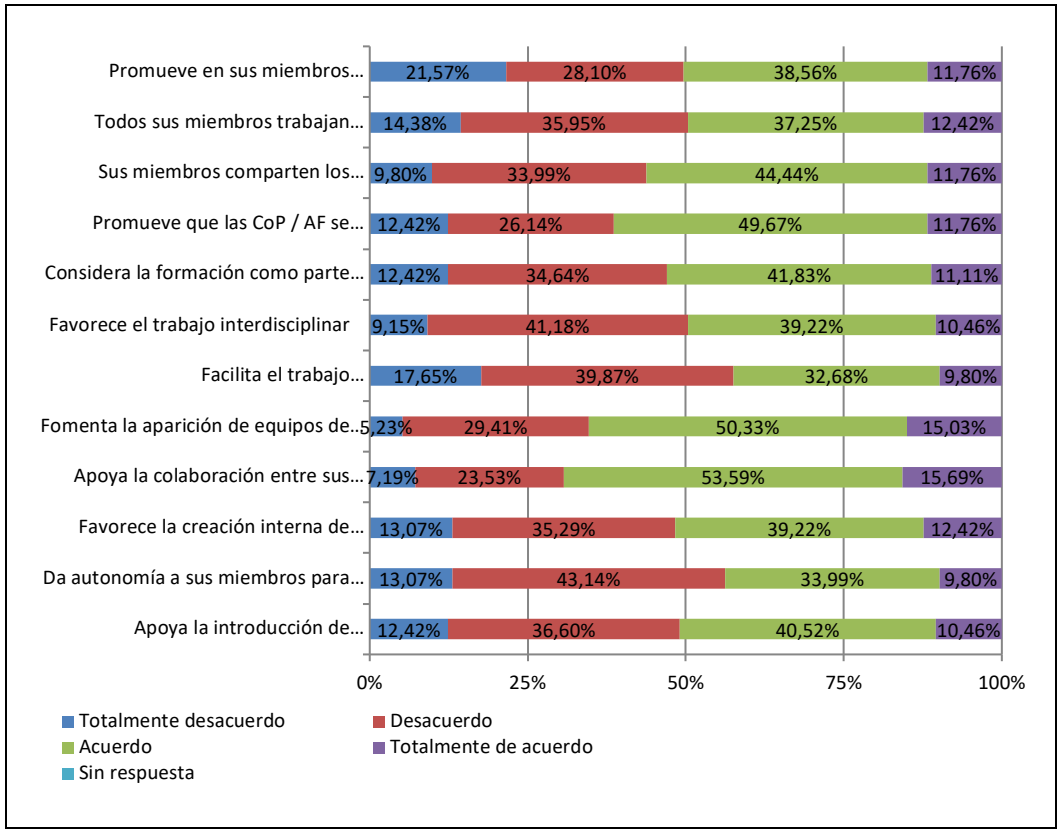


Gráfico 3: Valoraciones de los participantes respecto aspectos organizativos.

En el otro extremo de las valoraciones, con un 42,48% de acuerdos, aparece la facilitación del trabajo inter-servicios e interdepartamental desde el punto de vista organizativo. Ello puede explicar el bajo número de acuerdo, concretamente el 49,68%, que muestran los participantes cuándo se les pide valorar si la organización favorece el trabajo interdisciplinar, así como el 50,33% de los participantes que consideran que en la organización no se trabaja de forma conjunta entre todos sus miembros para conseguir los objetivos propuestos, a pesar de que el 56,20% están de acuerdo en que todos comparten los mismos objetivos y metas. Destacar que únicamente la mitad delos participantes (50,32%) considera que la organización promueve un sentimiento de pertenencia a la misma entre sus miembros.

Otro de los aspectos que recibe pocos acuerdos, únicamente el 43,79%, es la organización como promotora de la autonomía entre sus miembros para que introduzcan cambios en sus puestos de trabajo, que podría relacionarse también con el 50,92% de los participantes que están de acuerdo con que la organización apoya la introducción de innovaciones por parte de sus miembros.

El 52,94% de los participantes está de acuerdo en que la organización considera la formación como parte de su estrategia, y ello puede explicar el porque el 61,43% cree que la organización promueve que las CoP y AF se vinculen con los objetivos

organizativos, y el 51,64% considera que la organización favorece la creación interna de nuevo conocimiento.

El gráfico 4 muestra los resultados obtenidos a partir de las valoraciones realizadas por los participantes en aquellas afirmaciones que hacían referencia a los **superiores jerárquicos**.

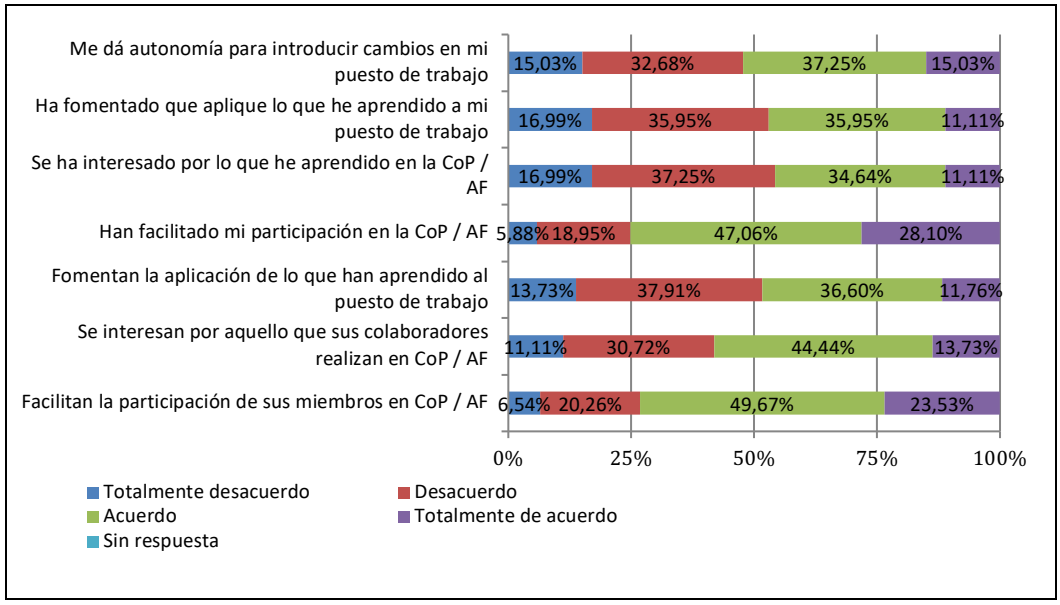


Gráfico 4: Valoraciones de los participantes respecto los superiores jerárquicos.

Puede observarse que, como norma general, todos los participantes consideran que su superior jerárquico les ha facilitado su participación en la CoP o AF, con un 75,6% de acuerdos, entre los que encontramos un 28,10% sobre el total que considera estar muy de acuerdo con esta afirmación. Asimismo, un 73,20% manifiesta también su acuerdo en que los superiores jerárquicos facilitan la participación de los miembros de su equipo en las actividades (CoP o AF) que se proponen, lo que indicaría que en general no se aprecian agravios comparativos importantes entre lo que el superior hace con el grupo, y como perciben que son tratados.

Asimismo, el 58,17% esta de acuerdo con que los superiores jerárquicos se interesan por aquello que sus colaboradores realizan en las CoP y AF, aunque destaca que únicamente el 45,75% de los que han participado en el estudio están de acuerdo en que los superiores se interesan por lo que han aprendido durante la participación en las actividades. Ello puede explicar porque se valora con una puntuación relativamente baja el fomento de la aplicación de lo aprendido en el puesto de trabajo, que recibe en su formulación general un 47,06% de respuestas afirmativas, y en la formulación que vincula al individuo que responde el cuestionario el 47,82% de acuerdos.

Sin embargo, los participantes manifiestan estar de acuerdo en un 52,28% de los casos en que los superiores les dan autonomía para introducir cambios en su puesto de trabajo.

En las cuestiones en las que los participantes debían valorar los **recursos disponibles** para favorecer el aprendizaje, así como para aplicar lo aprendido, ver gráfico 5, se observa que como norma general las puntuaciones a favor de las afirmaciones son considerablemente altas. Así, en un 69,93% de los casos los participantes consideran que disponen de los recursos informáticos necesarios para participar en las CoP y AF. Recordemos aquí que en ambas modalidades las actividades incluyan trabajo a desarrollar por los participantes de forma autónoma y online.

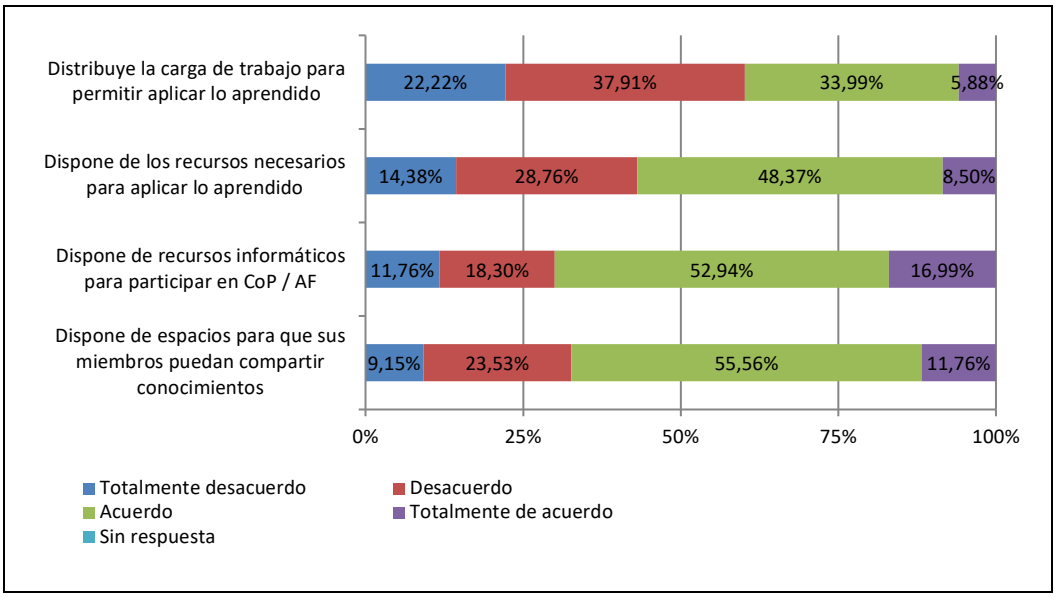


Gráfico 5: Valoraciones de los participantes respecto los recursos disponibles.

Asimismo, se valora en un 67,32% de los casos que la organización dispone de espacios para que sus miembros puedan compartir conocimientos, lo que entroncaría con el fomento de la creación de conocimiento visto en el apartado anterior.

Las puntuaciones positivas en este apartado descendiendo cuándo se pregunta sobre los recursos disponibles para aplicar lo aprendido en el puesto de trabajo. En este caso, es el 56,87% el que afirma disponer de los recursos para aplicar lo aprendido, mientras que el resto encontraría dificultades vinculadas con los recursos en el momento de aplicar los nuevos aprendizajes en el puesto de trabajo. Destaca que únicamente el 39,87% de los participantes en el estudio considera que se realiza una distribución del trabajo que permita disponer de espacio para aplicar lo aprendido en la actividad.

9.2.3. Análisis comparativo de resultados obtenidos por CoP y AF

En este punto se presentan el análisis comparativo de los datos obtenidos en el cuestionario, utilizando como variable de comparación el tipo de actividad en la que han participado, esto es, CoP o AF. Ello La comparación entre las respuestas de los participantes en CoP y los participantes en AF se ha realizado a partir de pruebas de contraste paramétricas (Chi-cuadrado) en variables nominales, y no paramétricas (Kruskal-Wallis) en variables ordinales.

En relación a las cuestiones relativas a **los objetivos de la organización**, cuyos resultados se resumen en la tabla 6 se puede observar que tanto los participantes en las CoP como los participantes en las AF consideran que mayormente la organización toma en consideración la formación de sus miembros, valorado como acuerdo en un 62,3% y un 64,1% respectivamente. Los participantes de ambos colectivos también están de acuerdo con que la organización fomenta la innovación y los procesos de cambio, siendo el 58,8% en CoP y el 59% en AF.

	CoP (114)		**AF (39)**			
	n	**%**	**n**	**%**	**χ^2 (1)**	**p**
Se toma en consideración la formación de sus miembros						
Es desacuerdo	43	37,7	14	35,9	0,04	0,84
Es acuerdo	71	62,3	25	64,1		
Fomenta la innovación en los procesos de gestión						
Es desacuerdo	47	41,2	16	41,0	0,00	0,98
Es acuerdo	67	58,8	23	59,0		
Se contempla la creación y gestión de conocimiento						
Es desacuerdo	30	26,3	18	46,2	**5,31**	**0,02**
Es acuerdo	84	73,7	21	53,8		
La formación es un aspecto prioritario						
Es desacuerdo	59	51,8	17	43,6	0,77	0,38
Es acuerdo	55	48,2	22	56,4		

Tabla 6: Comparación resultados para las cuestiones asociadas a objetivos de la organización.

Observamos diferencias significativas ($\chi 2(1) = 5,31$; $p = 0,02$) al preguntar si se contempla de la creación y gestión del conocimiento entre los objetivos de la organización, estando de acuerdo un 73,7% de los participantes en CoP y un 53,8% de los participantes en AF. Finalmente, al preguntar si la formación es un aspecto prioritario para la organización, se recoge que los participantes en AF están de acuerdo en un 56,4% de los casos, frente a un 48,2% en el caso de los participantes en CoP, aunque no se observan diferencias estadísticamente significativas en este punto.

Los resultados de las cuestiones vinculadas a **la dirección**, recogidos en la tabla 7, denotan que únicamente se producen diferencias estadísticamente significativas al preguntar sobre el interés de la dirección por los resultados de las CoP/AF, respondiendo de acuerdo a la afirmación el 64,9% de los participantes en CoP y el 41% de los participantes en AF ($\chi 2(1) = 6,84$; $p = 0,009$). En lo relativo al fomento de la formación de los empleados, ambos grupos están mayoritariamente de acuerdo, concretamente un 57,9% de los participantes en CoP, y un 59% de los participantes en AF.

	CoP (114)		**AF (39)**			
	n	**%**	**n**	**%**	**χ^2 (1)**	**p**
Fomenta la formación de sus empleados						
Es desacuerdo	48	42,1	16	41,0	0,01	0,91
Es acuerdo	66	57,9	23	59,0		
Facilita recursos para la aplicación de los nuevos conocimientos adquiridos a partir...						
Es desacuerdo	55	48,2	20	51,3	0,11	0,74
Es acuerdo	59	51,8	19	48,7		
Se interesa por el desarrollo profesional de los empleados						
Es desacuerdo	63	55,3	23	59,0	0,16	0,69
Es acuerdo	51	44,7	16	41,0		
Se interesa por los resultados de las CoP / AF						
Es desacuerdo	40	35,1	23	59,0	**6,84**	**0,009**
Es acuerdo	74	64,9	16	41,0		

Ha previsto herramientas para evaluar los aprendizajes y nuevos conocimientos..						
Es desacuerdo	84	73,7	27	69,2	0,29	0,59
Es acuerdo	30	26,3	12	30,8		
Incentiva a sus empleados a formarse						
Es desacuerdo	61	53,5	24	61,5	0,76	0,38
Es acuerdo	53	46,5	15	38,5		

Tabla 7: Comparación resultados para las cuestiones asociadas a la dirección de la organización.

Al cuestionarles sobre los recursos que pone la organización para la aplicación de nuevos conocimientos, los participantes en CoP están de acuerdo con que si se hace, en un 51,8% de los casos, frente al 48,7% de los participantes en AF. Destaca que el 44,7% de los participantes en CoP y el 41% de los participantes en AF consideran no estar de acuerdos ante la afirmación que indica que la dirección de la organización de interesa por el desarrollo profesional de sus empleados. El grado de acuerdo más bajo, de 26,3% en CoP y 30,8% en AF, lo encontramos al consultar sobre la previsión de herramientas para evaluar los nuevos conocimientos, seguido de la incentivación a los empleados para formarse, que ha sido valorada de forma favorable por un 46,5% de los participantes en CoP y un 38,5% de los participantes en AF.

La tabla 8 muestra comparativamente las cuestiones vinculadas con **la organización**. Los resultados muestran diferencias significativas en relación al apoyo a la colaboración entre sus miembros ($\chi 2(1) = 4,07$; $p = 0,04$) siendo los participantes en CoP los que están más de acuerdo con esta afirmación, en un 73,7% de los casos, frente al 56,4% de los participantes en AF. Asimismo, se observa una tendencia a la significación estadística en el acuerdo de los participantes en considerar que la organización y sus miembros comparten los mismos objetivos y fines ($\chi 2(1) = 3,39$; $p = 0,07$), siendo en el caso de las CoP dónde la frecuencia es mayor, con un 60,5%, y la de los participantes en las AF es del 46,2%.

Los participantes en CoP están de acuerdo en un 52,6% en que la organización apoya la introducción de innovaciones por parte de sus miembros, frente al 46,2% de los participantes en AF que no está de acuerdo con esta afirmación. Por otro lado, ambos grupos coinciden en valorar de forma negativa la autonomía que la organización da a sus miembros para introducir cambios en su puesto de trabajo. En este sentido, el 57% de los participantes en CoP creen que no existe esta autonomía, junto con el 53,8% de los participantes en AF que opinan en el mismo sentido. Se observa que los participantes en CoP están más de acuerdo en que la organización favorece la creación interna de nuevo conocimiento, con un 54,4% de acuerdo, mientras que los participantes en AF sólo el 43,6% está de acuerdo con esta afirmación.

	CoP (114)		AF (39)			
	n	%	n	%	χ^2 (1)	p
Da apoyo a la introducción de innovaciones por parte de sus miembros						
Es desacuerdo	45	47,4	21	53,8	0,49	0,48
Es acuerdo	60	52,6	18	46,2		
Da autonomía a sus miembros para que introduzcan cambios en sus puestos de trabajo.						
Es desacuerdo	65	57,0	21	53,8	0,12	0,73
Es acuerdo	49	43,0	18	46,2		
Favorece la creación interna de nuevo conocimiento						
Es desacuerdo	52	45,6	22	56,4	1,36	0,24
Es acuerdo	62	54,4	17	43,6		
Da apoyo a la colaboración entre sus miembros						
Es desacuerdo	30	26,3	17	43,6	**4,07**	**0,04**
Es acuerdo	84	73,7	22	56,4		
Fomenta la creación de equipos de trabajo						
Es desacuerdo	37	32,5	16	41,0	0,94	0,33
Es acuerdo	77	67,5	23	59,0		
Facilita el trabajo interdepartamental / inter-servicios						
Es desacuerdo	65	57,0	23	59,0	0,05	0,83
Es acuerdo	49	43,0	16	41,0		
Favorece el trabajo interdisciplinar						
Es en desacuerdo	55	48,2	22	56,4	0,77	0,38
Es acuerdo	59	51,8	17	43,6		
Considera la formación como parte de su estrategia						
Es en desacuerdo	51	44,7	21	53,8	0,97	0,32
Es acuerdo	63	55,3	18	46,2		

Promueve que las CoP/AF que se realizan se vinculen a los objetivos estratégicos						
Es desacuerdo	40	35,1	19	48,7	2,28	0,13
Es acuerdo	74	64,9	20	51,3		
Sus miembros comparten los mismos objetivos y metas						
Es desacuerdo	45	39,5	22	56,4	3,39	0,07
Es acuerdo	69	60,5	17	43,6		
Todos sus miembros trabajan conjuntamente para conseguir los objetivos						
Es desacuerdo	56	49,1	21	53,8	0,30	0,61
Es acuerdo	58	50,9	18	46,2		
Promueve entre sus miembros un sentimiento de pertinencia a la misma						
Es desacuerdo	56	49,1	20	51,3	0,05	0,82
Es acuerdo	58	50,9	19	48,7		

Tabla 8: Comparación resultados para las cuestiones asociadas a la organización.

Ambos grupos coinciden en considerar un alto grado de acuerdo en relación al fomento de la creación de equipos de trabajo por parte de la organización. En este sentido, el 67,5% de los participantes en CoP están de acuerdo con esta afirmación, por encima de los participantes en AF, que lo valoran positivamente en un 59% de los casos. Sin embargo, destaca que ambos grupos valoran de forma negativa ante ser cuestionados sobre las facilidades que pone la organización para el trabajo interdepartamental o inter-servicios. En este caso, el 59% de los participantes en AF consideran que no se favorece dicho trabajo, y el 57% de los participantes en CoP también lo consideran en esta línea. Algo semejante pasa con el fomento del trabajo interdisciplinar, dónde el 56,4% de los participantes en AF consideran que no se fomenta, frente al 51,8% de los participantes en CoP, que consideran que si se fomenta desde la organización.

Destaca que los participantes en CoP consideran en una mayor medida, concretamente un 55,3% de los casos, que la organización considera la formación como parte de su estrategia, frente al 42,2% de los participantes en AF que opinan en la misma línea. La puntuación positiva más alta por parte de la los participantes en CoP es la relativa a la promoción, por parte de la organización, de que las CoP y AF se vinculen con los objetivos estratégicos de la misma, siendo el 64,9% los que lo valoran en este sentido. Por otro lado, el 51,3% de los participantes en AF consideran también que se promueve dicha vinculación. En lo relativo al trabajo conjunto de

todos los miembros de la organización para conseguir los objetivos, el 50,9% de los participantes en CoP consideran que se produce, frente al 43,6% de los participantes en AF. Por último, el 50,9% de los participantes en CoP están de acuerdo en que se promueve el sentimiento de pertenencia a la organización, frente al 48,7% de los participantes en CoP.

Al analizar las respuestas obtenidas en relación al grupo de cuestiones vinculadas a **los superiores jerárquicos**, disponibles en la tabla 9, se observa que los participantes en CoP consideran en una mayor medida que estos se interesan por aquello que realizan sus colaboradores cuándo participan en las CoP. Así, los participantes en CoP lo afirman en un 64% de los casos, frente al 41% de los participantes en AF, apreciándose diferencias significativas ($\chi 2(1) = 6,32$; $p = 0,01$). También se observa una tendencia a la significación estadística en las respuestas a la pregunta sobre las facilidades a la participación de sus colaboradores en las CoP o AF. En este sentido, el 77,2% de los participantes en CoP están de acuerdo con esta última afirmación, frente al 61,5% de aquellos que han participado en AF.

	CoP (114)		**AF (39)**			
	n	**%**	**n**	**%**	**χ^2 (1)**	**p**
Faciliten la participación de sus colaboradores en...						
Es desacuerdo	26	22,8	15	38,5	3,63	0,06
Es acuerdo	88	77,2	24	61,5		
Se interesan por aquello que sus colaboradores realizan en...						
Es desacuerdo	41	36,0	23	59,0	**6,32**	**0,01**
Es acuerdo	73	64,0	16	41,0		
Fomenta la aplicación del que han aprendido a su puesto de trabajo						
Es desacuerdo	57	50,0	22	56,4	0,48	0,49
Es acuerdo	57	50,0	17	43,6		
Han facilitado mi participación en la CoP/AF						
Es desacuerdo	27	23,7	11	28,2	0,32	0,57
Es acuerdo	87	76,3	28	71,8		
Se han interesado por lo que he aprendido en la CoP/AF						

Es desacuerdo	59	48,2	24	61,5	1,12	0,29
Es acuerdo	55	51,8	15	38,5		
Han fomentado que se aplique lo que he aprendido al puesto de trabajo						
Es desacuerdo	57	50,0	24	61,5	1,55	0,21
Es acuerdo	57	50,0	15	38,5		
Me dan autonomía para introducir cambios en mi puesto de trabajo						
Es desacuerdo	58	50,9	15	38,5	1,80	0,18
Es acuerdo	56	49,1	24	61,5		

Tabla 9: Comparación resultados para las cuestiones asociadas a los superiores jerárquicos.

La afirmación mejor valorada es la referente a la facilitación de la participación en las CoP y AF, siendo valorada positivamente por el 76,3% de los participantes en las CoP, y el 71,8% de los participantes en AF. Sin embargo, contrasta con las puntuaciones obtenidas en relación a las valoraciones del interés mostrado por los superiores sobre aquello que se ha aprendido y el fomento de que se aplique lo aprendido en el puesto de trabajo, valorado negativamente en ambos casos, con un 61,5%, por parte de los participantes en AF. En el caso de los participantes en CoP, el 51,8% considera que sus superiores han mostrado interés por lo que han aprendido en la misma, y el 50% está de acuerdo en que se ha fomentado que se aplique lo aprendido en el puesto de trabajo.

Finalmente, al preguntarles sobre la autonomía que se les da para introducir cambios en su puesto de trabajo, el 50,9% de los participantes en CoP consideran que no existe, frente al 61,5% de los participantes en AF que consideran que si se les proporciona dicha autonomía.

La tabla 10 muestra los resultados obtenidos en aquellas cuestiones vinculadas con los **recursos disponibles** para favorecer el aprendizaje y aplicar los nuevos conocimientos, se observar la presencia de una diferencia estadísticamente significativa en las respuestas ofrecidas por los participantes en CoP y los participantes en AF en relación a la presencia de espacios para que los miembros de la organización puedan compartir conocimientos ($\chi 2(1) = 10,66$; $p = 0,001$). En el caso de los participantes en CoP, el 74,6% de la muestra ha respondido que si hay estos espacios, frente al 46,2% de los participantes en AF que ha dado esta respuesta. Asimismo, se observa una tendencia a la significación estadística ($\chi 2(1) = 2,99$; $p = 0,08$) en la cuestión relativa a la adecuación de los recursos informáticos para la participación en las CoP y las AF. Esta tendencia indica una mayor frecuencia de

participantes de las CoP que están de acuerdo con la mencionada afirmación, con un 73,7%, frente al 59% de los participantes en AF.

	CoP (114)		AF (39)			
	n	**%**	**n**	**%**	**χ^2 (1)**	**p**
Dispone de espacios para que sus miembros puedan compartir conocimiento						
Es desacuerdo	29	25,4	21	53,8	**10,66**	**0,001**
Es acuerdo	85	74,6	18	46,2		
Dispone de recursos informáticos adecuados para la participación en la CoP/AF						
Es desacuerdo	30	26,3	16	41,0	2,99	0,08
Es acuerdo	84	73,7	23	59,0		
Dispone de los recursos necesario para aplicar lo aprendido						
Es desacuerdo	46	40,4	20	51,3	1,42	0,23
Es acuerdo	68	59,6	19	48,7		
Distribuye la carga de trabajo para permitir llevar a cabo lo que se ha aprendido						
Es desacuerdo	65	57,0	27	69,2	1,81	0,18
Es acuerdo	49	43,0	12	30,8		

Tabla 10: Comparación resultados para las cuestiones asociadas a los recursos que proporciona la organización.

Los participantes ten las CoP también consideran en mayor medida, concretamente un 59,6%, que la organización dispone los recursos necesarios para aplicar lo que se ha aprendido. Sin embargo, el 48,7% de los participantes en AF están de acuerdo con esta afirmación. Destaca por su bajo acuerdo la respuesta a la cuestión en la que se pide la valoración sobre la distribución de la carga de trabajo para permitir llevar a cabo lo que se ha aprendido. Así, en el caso de los participantes en AF únicamente el 30,8% están de acuerdo con la afirmación, y el 43% de los participantes en CoP.

8.3. Percepciones en relación a factores personales

Este segundo apartado se centra en analizar los factores personales que, de algún modo, pueden influir en la transferencia de los aprendizajes adquiridos al puesto de trabajo.

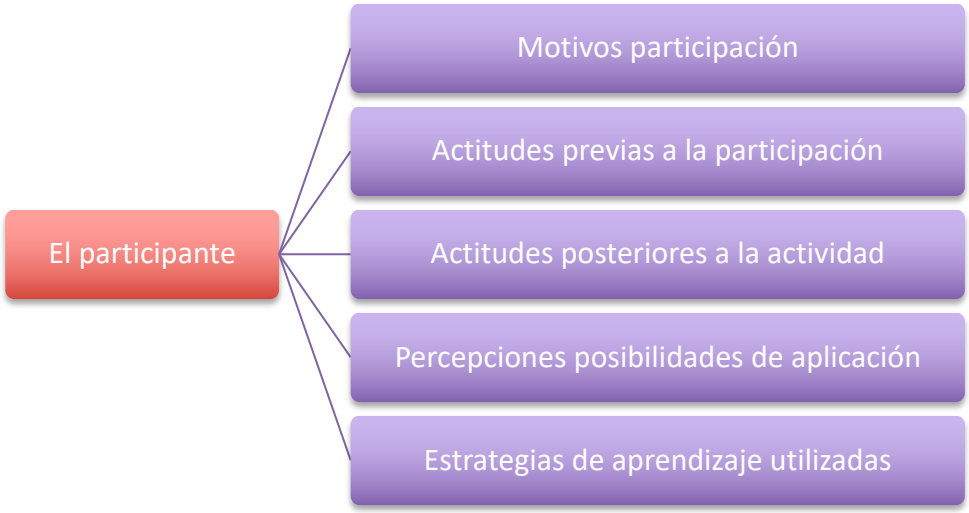


Figura 24: Aspectos analizados en relación al participante.

En este sentido se han considerado indicadores vinculados con los motivos que han llevado a la participación en la actividad, aspectos actitudinales del participante previa realización de la actividad y posterior a la misma, percepciones en relación a las posibilidades de aplicar los cambios en el puesto de trabajo y autoanálisis sobre la estrategias de aprendizaje utilizadas durante la actividad

8.3.1. Consistencia interna de las sub-categorías

La tabla 11 presenta la consistencia interna de los ítems del cuestionario que hacen referencia a los factores vinculados con los participantes.

	Correlación ítem total corregida	α si se elimina el ítem	α Escala
El participante: participe en la CoP / AF de forma			
De forma obligada/ de forma voluntaria (escala de 5 puntos)*	-0,34	0,54	
A propuesta de la organización/ a propuesta mía (escala de 5 puntos)*	-0,06	0,46	
Con el apoyo de mi superior/sin el apoyo de mi superior (escala de 5 puntos)*	0,02	0,38	0,33
Entusiasta/Apático (escala de 5 puntos)*	0,38	0,16	
Con ganas de cooperar/ sin ganas de cooperar (escala de 5 puntos)*	0,50	0,79	
Me sentí... de acuerdo/ en desacuerdo (escala de 5	0,44	0,15	

puntos)*			
Me sentí... Optimista / pesimista (escala de 5 puntos)*	0,48	0,09	
Una vez finalizada la actividad, y pensando en aplicar los nuevos conocimientos me sentí.			
Entusiasta/Apático (escala de 5 puntos)*	0,84	0,95	
Con ganas de cooperar/ sin ganas de cooperar (escala de 5 puntos)*	0,90	0,93	0,95
De acuerdo/ en desacuerdo (escala de 5 puntos)*	0,89	0,93	
Optimista / pesimista (escala de 5 puntos)*	0,88	0,93	
En general creo que...			
Los nuevos conocimientos me sirven para mejorar mi desempeño	0,07	0,10	
Los resultados de mi trabajo dependen únicamente de mi	0,03	0,15	
Los resultados globales dependen , en parte, de mi	0,11	0,06	0,14
No se valoran mis iniciativas para mejorar las actividades que realizo	-0,02	0,22	
Puedo asumir nuevas funciones con facilidad	0,13	0,34	
En el desarrollo de la CoP / AF ha aprendido a partir de…			
La revisión de material que he buscado por mi cuenta	0,26	0,72	
La revisión de material facilitado por el moderador / formador	0,52	0,60	
Informaciones y conocimientos del resto de participantes	0,53	0,60	0,69
La exposición del moderador / formador	0,42	0,64	
Intercambio de experiencias entre participantes	0,52	0,60	
* Participantes con información perdida no incluidos			

Tabla 11: Consistencia interna de las subcategorías sobre el participante.

El análisis permite observar que la agrupación de los ítems no es consistente, puesto que tan solo los que hacen referencia a como se sienten una vez finalizada la actividad tienen una consistencia excelente (por encima de .9), los ítems sobre como han aprendido durante el desarrollo de la actividad presentan una validez dudosa (entre .6 y .7) y la consistencia del resto de agrupaciones sería inaceptable.

8.3.2. Análisis descriptivo de resultados

La literatura revisada en bloques previos pone de manifiesto que los factores vinculados con la persona que participa en actividades en las que el objetivo es que aprenda son importantes para poder explicar la transferencia posterior de los nuevos conocimientos adquiridos. Al respecto, el presente apartado recoge los resultados obtenidos fruto del análisis descriptivo de los datos globales del cuestionario que respondieron los participantes en CoP y AF.

En el gráfico 6 se ven las valoraciones que los participantes realizan en relación a si mismos, esto es, la **autopercepción** sobre su desempeño laboral. La cuestión que más destaca es que el 92,81% de los participantes consideran que los nuevos

conocimientos que adquieren por la participación en CoP y AF les sirven para mejorar su desempeño profesional. La valoración es relevante se considera que el 58,82% sobre el total ha valorado esta afirmación con el grado de muy de acuerdo.

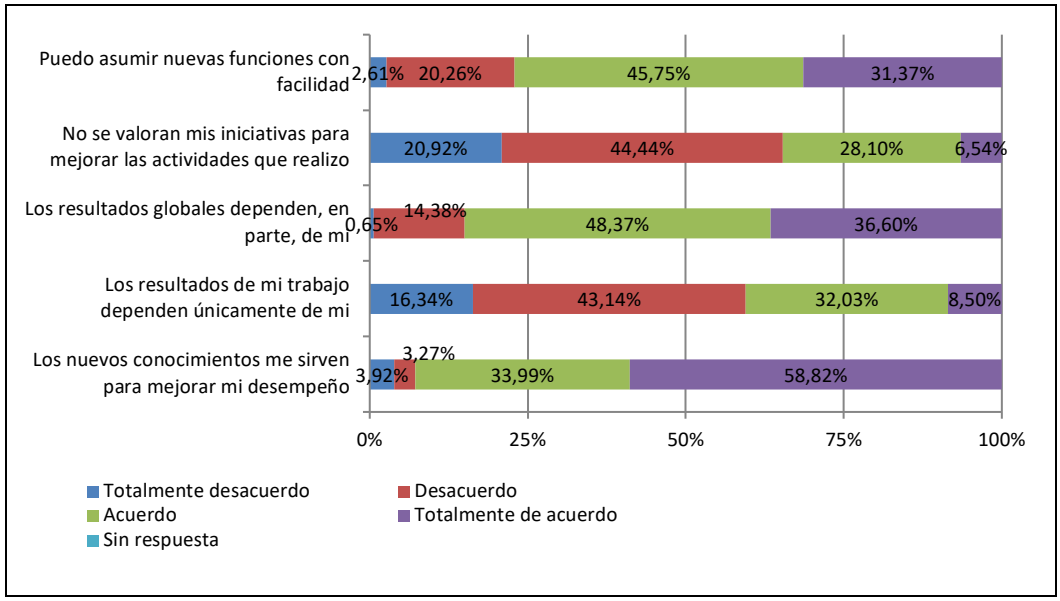


Gráfico 6: Valoraciones de aspectos de autopercepción de los participantes.

En segundo lugar se observa que en general, los participantes consideran que los resultados globales de la organización dependen de ellos, estando de acuerdo con la afirmación el 84,97% de los participantes, entre los que se encuentra un 36,60% que considera que está muy de acuerdo con la misma. Este dato contrasta con el 59,48% de participantes que considera que los resultados de su trabajo no dependen únicamente de ellos, lo cuál puede vincularse con la promoción del trabajo en equipo que se ha destacado en el apartado dedicado a los análisis de factores vinculados con la organización.

En tercer lugar destaca el 77,12% de participantes que considera que puede asumir nuevas funciones con facilidad, entre ellos un 31,37% está muy de acuerdo con ello. Además, el 63,36%, que considera que se valoran sus iniciativas para introducir mejoras en las actividades que realizan.

Las valoraciones sobre las diferentes **estrategias de aprendizaje** que han permitido a los participantes en la formación la adquisición de nuevos conocimientos y destrezas quedan recogidas en el gráfico 7. En el mismo se observa que todas las estrategias son valoradas, como norma general, de forma positiva por parte de todos los participantes, siendo la que recibe más grado de acuerdo el intercambio de experiencias entre los participantes de la actividad, recibiendo un 88,89% de acuerdos, entre los que hay sumados 39,22% que selecciona la opción muy de acuerdo. Esta opción se vincula de forma directa con las informaciones y

conocimientos del resto de participantes, que reciben un grado de acuerdo del 86,27%, del que el 28,10% es muy de acuerdo.

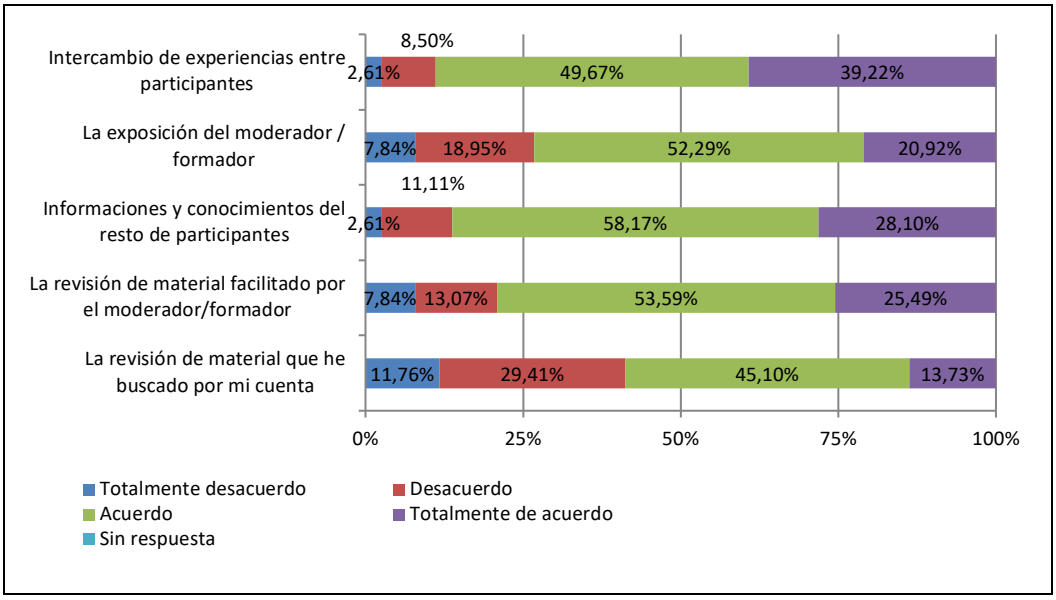


Gráfico 7: Valoraciones de los participantes respecto estrategias de aprendizaje.

La revisión de material facilitado por el moderador o el formador, según corresponda, aparece valorado en tercer lugar, con un porcentaje de acuerdo del 79,08%, y se relaciona con la exposición del moderador o formador, que recibe un grado de acuerdo del 73,21% por parte de los participantes en el estudio.

El aspecto menos valorado para el aprendizaje se vincula con la revisión de material que los participantes han localizado por su propia cuenta, siendo el grado de acuerdo de esta afirmación del 58,83% de os participantes, cifra que en ningún caso puede considerarse despreciable.

El gráfico 8 muestra las valoraciones realizadas por los participantes al ser preguntados por el **tipo de participación** que tuvieron en la actividad. Para ello se utilizó una escala de Osgood, lo cuál permitió observar que, como norma general, la participación en la actividad se realizó de forma voluntaria, puesto que la puntuación media obtenida en una escala de 1 a 5, dónde 1 era de forma obligada, y 5 de forma voluntaria, fue de 4,26 puntos. En este sentido, la propuesta de participación en la actividad aparece, en la mayoría de casos, de os propios participantes, con una puntuación media de 3,21 en una escala de 1 a 5, dónde 1 es a propuesta de la organización, y 5 a propuesta propia.

Finalmente, el rol del superior parece ser algo poco concluyente, puesto que la puntuación media es de 2,26, dónde 1 es con el apoyo del superior, y 5 es sin el apoyo de este.

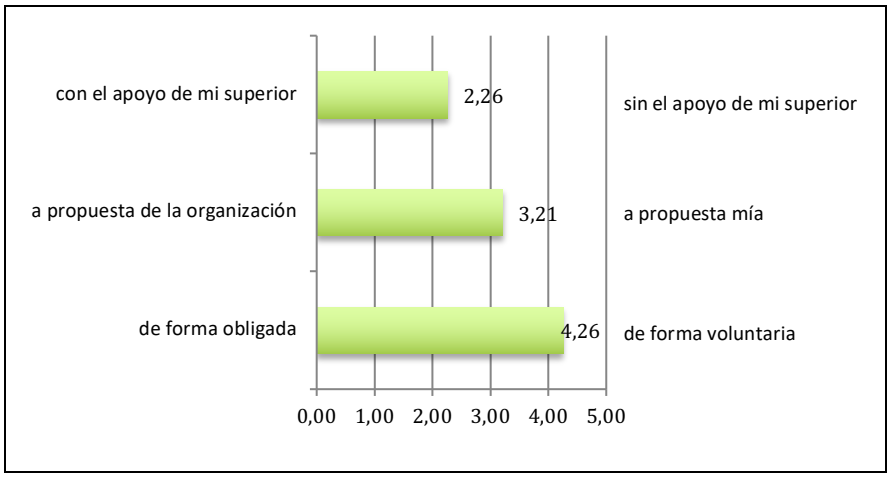


Gráfico 8: Valoraciones de los participantes respecto estrategias de aprendizaje.

Las valoraciones de las **actitudes previa participación** en la actividad de los participantes quedan recogidas en el gráfico 9. En el mismo puede observarse que en general las actitudes son positivas, puesto que todas ellas se sitúan por debajo de 2,1 en una escala de 1 a 5, dónde las posiciones positivas ocupan la situación "1".

En este sentido, los participantes están de acuerdo con su participación en la actividad, con una puntuación de 1,62, siendo 1 de acuerdo y 5 desacuerdo. Ello se vincula con el resultado visto en el gráfico anterior dónde se aprecia que los participantes participan en la actividad normalmente a propuesta de ellos mismos, y de forma voluntaria. Se observa, asimismo, que previo inicio de la actividad hay ganas de cooperar, con una puntuación media de 1,73, dónde 1 es ganas de cooperar, y 5 es sin ganas de cooperar.

La actitud de los participantes tiende también hacía el optimismo, con una valoración media de 1,84 sobre 5, en el que 1 es optimismo y 5 es pesimista. El último elemento valorado por los participantes fue el entusiasmo. En este caso, la puntuación media obtenida por los participantes ha sido de 2,03, en la que 1 correspondía a entusiasmo, y 5 se correspondía con pesimismo.

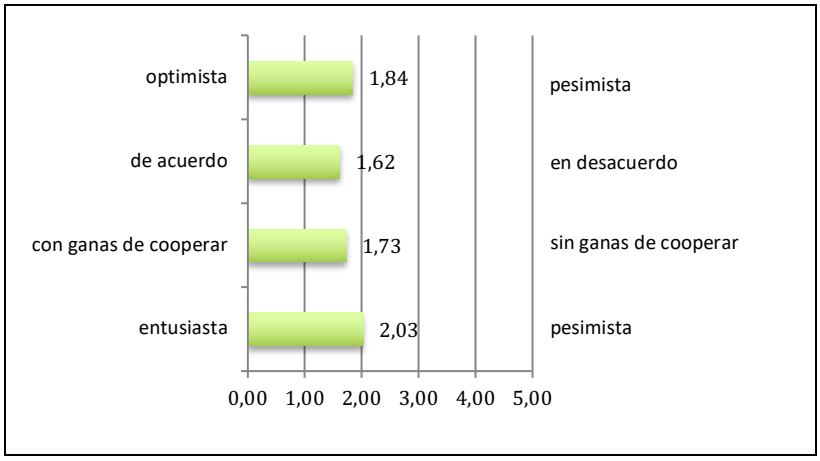


Gráfico 9: Valoraciones de los participantes sobre su actitud previa participación en la actividad.

El gráfico 10 resume las valoraciones de los participantes en relación a sus **actitudes finalizada la participación** en la actividad y encontrarse en disposición de aplicar lo aprendido. Puede observarse que, en general, las puntuaciones siguen siendo positivas, aunque se existe una tendencia a ser más negativas. En el siguiente punto de este sub-apartado se analiza la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las valoraciones previas y posteriores a la actividad.

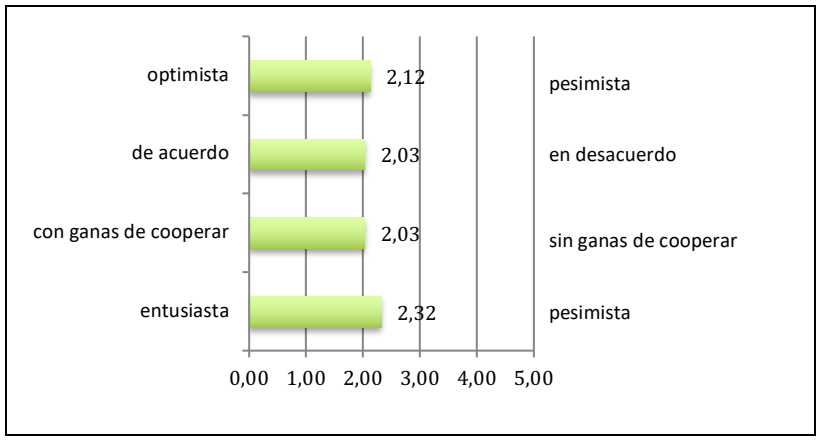


Gráfico 10: Valoraciones de los participantes sobre su actitud una vez finalizada la actividad.

Se observa que en una escala de 1 a 5, dónde 1 es de acuerdo y 5 desacuerdo, los la puntuación media de los participantes es de 2,03. Esta misma puntuación es obtenida en la escala que valora las ganas de cooperar de los participantes una vez finalizada la actividad, correspondiendo 1 a con ganas de cooperar, y 5 a sin ganas de cooperar. La puntuación más negativa de este bloque la obtiene la medición sobre el entusiasmo, que muestra una valoración media de 2,32 puntos, siendo 1 entusiasmo y 5 pesimismo. Por su lado, optimismo muestra una puntuación media de 2,12 siendo 1 optimismo y 5 pesimismo.

8.3.3. Análisis comparativo de resultados obtenidos por CoP y AF

La tabla 12 muestra los resultados obtenidos al preguntar a los participantes como fue su participación en la CoP o la AF. En este sentido, respondieron a diversos ítems en una escala de Osgood (de 5 puntos) en la que se pretendía conocer aspectos vinculados a los motivos de participación, así como sus actitudes al empezar la actividad. Se observa que, con una puntuación significativamente mayor ($\chi^2_{(1)} = 7{,}75$; $p = 0{,}005$), los participantes en las AF participaron en la actividad de forma voluntaria, con una valoración media de 4,64 (DT=0,93), frente a los 4,12 puntos (DT=1,20) que le otorgaban los participantes en las CoP.

PRUEBA KRUSKAL-WALLIS	**CoP (114)**		**AF (39)**			
	Media	**D.T.**	**Media**	**D.T.**	**$\chi^2_{(1)}$**	**p***
De forma obligada / de forma voluntaria*	4,12	1,20	4,64	0,93	**7,75**	**0,005**
A propuesta de la organización / a propuesta mía*	2,91	1,52	4,08	1,48	**15,69**	**<0,001**
Con el apoyo del mi superior / sin el apoyo de mi superior *	2,28	1,40	2,21	1,38	0,06	0,80
Entusiasta / Apático*	2,06	1.01	1,92	1,04	0,70	0,40
Con ganas de cooperar / sin ganas de cooperar *	1,81	1,05	1,49	0,79	2,77	0,10
Me sentí de acuerdo / en desacuerdo*	1,73	0,95	1,28	0,56	**7,64**	**0,006**
Me sentí optimista / pesimista*	1,92	1,07	1,62	0,91	2,53	0,11

* = no incluidos en el análisis

Tabla 12: Comparación resultados para las cuestiones vinculadas con la participación en la actividad.

En segundo lugar, se observa que la participación en las AF es más a propuesta de los participantes en comparación con los que han participado en CoP. En este sentido, se produce una diferencia significativa ($\chi^2_{(1)} = 15{,}69$; $p < 0{,}001$), siendo la puntuación media en las AF de 4,08 (DT=1,48) y en el caso de las CoP de 2,91 (DT=1,52). Siguiendo esta misma tendencia de respuesta, los participantes en las CoP se sintieron más en desacuerdo a la hora de participar en la actividad, con una media de 1,73 (DT=0,95) frente a una media de 1,28 (DT=9,56) en el caso de las AF, produciéndose una diferencia significativa en esta valoración ($\chi^2_{(1)} = 7{,}64$; $p = 0{,}006$).

En las otras cuestiones planteadas en relación a la participación en la actividad, se puede comprobar como los participantes en la CoP tuvieron un menor apoyo de su superior, con una media de 2,28 (DT=1,40), frente a la media de 2,21 (DT=1,38) que

puntuaron los participantes en las AF. También como los participantes en las AF presentan una media de entusiasmo más alta para participar en la actividad, concretamente de 1,92 (DT=1,04), en relación a la media de 2,06 (DT=1,01) que valoraron los que participaron en CoP. Con esta misma orientación, los participantes en AF se mostraron más optimistas para participar en la actividad, siendo la puntuación media de 1,62 (DT=0,91) frente a la media de 1,92 (DT=1,07) que presentaron los participantes en la CoP. Cabe considerar que estos últimos fueron los que tenían menos ganas de cooperar al iniciar la actividad, con una puntuación media de 1,81 (DT=1,05) frente a la puntuación de 1,49 (DT=0,79) que presentan los participantes en AF.

A partir de aquí analizamos las cuestiones relativas a las percepciones que tienen los participantes una vez finalizada la actividad y en el momento de utilizar los nuevos aprendizajes en su puesto de trabajo (ver tabla 13), valoradas a través de una escala de Osgood, igual que los presentados en la tabla 12. En primer lugar se preguntaba a los participantes sobre su entusiasmo o apatía en ese momento, observándose que los participantes en las CoP se sentían más entusiasmados (2,28, DT=1,05) que os participantes de las AF (2,44, DT=0,95).

PRUEBA KRUSKAL-WALLIS	**CoP (114)**		**AF (39)**			
	Media	**D.T.**	**Media**	**D.T.**	$\chi^2_{(1)}$	**p***
Entusiasmado / Apático	2,28	1,05	2,44	0,95	0,78	0,38
Con ganas de cooperar / sin ganas de cooperar*	2,04	1,02	2,00	0,98	0,02	0,87
De acuerdo / En desacuerdo *	2,06	1,06	1,94	0,95	0,22	0,64
Optimista / Pesimista*	2,15	1,07	2,03	0,93	0,20	0,66

* = no incluidos en el análisis

Tabla 13: Comparación resultados para las cuestiones vinculadas a las actitudes de los participantes en el momento de usar los nuevos conocimientos adquiridos en la actividad.

Por otro lado, son los participantes en las AF los que se sienten con más ganas de cooperar en el momento de aplicar lo aprendido en las actividades, con una puntuación media de 2,0 (DT=0,98), mientras que los participantes en CoP obtienen

una puntuación media de 2,04 (DT=1,02). Asimismo, son los participantes en AF los que se sienten más de acuerdo en utilizar lo aprendido, con una puntuación de 1,94 (DT=0,95) frente a la media de 2,06 (DT=1,06) que presentan los participantes en CoP. Finalmente, son también los participantes en AF los que se sienten más optimistas en el momento de usar los nuevos conocimientos aprendidos, siendo la puntuación media en este ítem de 2,03 (DT=0,93), y en el caso de los participantes en CoP de 2,15 (DT=1,07).

Las tablas 46, 47 y 48 muestran la comparación intra-grupal de los resultados obtenidos en las valoraciones que los participantes realizan sobre como se sienten en el momento de iniciar la actividad, así como en el momento de finalizar la misma y disponerse a usar los nuevos conocimientos en su puesto de trabajo.

La tabla 14 muestra que al contrastar los resultados con los datos de los participantes en CoP y en AF agrupados, se producen diferencias significativas (p<0,005) en todos los casos, pero con una tendencia que se opone a lo que podría ser esperable.

Toda la muestra	**Antes de la formación (152)**		**Después de la formación (129)**			
	Media	**D.E.**	**Media**	**D.E.**	**Z**	**p**
Cuándo supe que participaría en la CoP / AF *vs*. una vez finalizada la formación y al pensar en utilizar los nuevos conocimientos...						
Entusiasta / Apático	2.03	1,02	2,32	1,02	4,21	<0,001
Con ganas de cooperar / sin ganas de cooperar	1,73	0,99	2,03	1,01	4,57	<0,001
De acuerdo / En desacuerdo	1,62	0,89	2,03	1,03	5,71	<0,001
Optimista / pesimista	1,84	1,04	2,12	1,04	3,66	<0,001

Tabla 14: Comparación resultados antes y después de la actividad para las cuestiones vinculadas a las actitudes de los participantes de CoP y AF.

En este sentido, las valoraciones de los participantes son más positivas previamente a la realización de la actividad que una vez esta se ha realizado y se disponen a aplicar los nuevos conocimientos. En la interpretación de los resultados cabe considerar que cuánto más altos son los resultados más negativo es el resultado de las dicotomías valoradas (p.e. entusiasta *vs* apático)

Al comparar los resultados sólo en el grupo de participantes en las CoP (ver tabla 15) se observa que se mantiene la misma tendencia que en el análisis de los dos grupos

juntos, produciéndose diferencias significativas en la medición de los cuatro elementos en los dos momentos señalados.

CoP	Antes de la formación (113)		Después de la formación (97)			
	Media	D.E.	Media	D.E.	Z	p
Cuándo supe que participaría en la CoP / AF *vs*. una vez finalizada la formación y al pensar en utilizar los nuevos conocimientos...						
Entusiasta / Apático	2,06	1,01	2,28	1,05	3,07	0,002
Con ganas de cooperar / sin ganas de cooperar	1,81	1,05	2,04	1,02	3,55	<0,001
De acuerdo / En desacuerdo	1,73	1,92	2,06	1,06	4,47	<0,001
Optimista / pesimista	1,92	1,07	2,15	1,07	3,05	0,002

Tabla 15: Comparación resultados antes y después de la actividad para las cuestiones vinculadas a las actitudes de los participantes de CoP.

Finalmente, la comparación de los resultados para el caso de los participantes de las AF (tabla 16) muestra la misma tendencia a una valoración más positiva antes de la realización de la actividad, y más negativa una vez esta ha finalizado, con diferencias significativas en todos los elementos señalados.

AF	Antes de la formación (39)		Después de la formación (32)			
	Media	D.E.	Media	D.E.	Z	p
Cuándo supe que participaría en la CoP / AF *vs*. una vez finalizada la formación y al pensar en utilizar los nuevos conocimientos...						
Entusiasta / Apático	1,92	1,04	2,44	0,95	3,02	0,003
Con ganas de cooperar / sin ganas de cooperar	1,49	0,79	2,00	0,98	2,82	0,005
De acuerdo / En desacuerdo	1,28	0,56	1,94	0,95	3,60	<0,001
Optimista / pesimista	1,62	0,91	2,03	0,93	1,98	0,005

Tabla 16: Comparación resultados antes y después de la actividad para las cuestiones vinculadas a las actitudes de los participantes de AF.

Los participantes en el estudio fueron también interrogados sobre las autopercepciones que tienen en relación al desempeño de su puesto de trabajo (ver

tabla 17). Al respecto, los resultados muestran que no se producen diferencias significativas entre los dos grupos (CoP y AF) en relación a las variables planteadas. Sin embargo, si se observa una mayor tendencia de los participantes en las AF en valorar de forma más positiva la capacidad de aprender nuevos conocimientos que sirvan para mejorar su puesto de trabajo (97,4% frente al 91,2% de los participantes en CoP), también en la autopercepción de poder asumir nuevas funciones con más facilidad (84,6% de los casos, frente al 74,6% de los participantes en CoP) y la valoración externa de las iniciativas que toman para mejorar las actividades que realizan (66,7% frente al 64,9% de los participantes en CoP).

	CoP (114)		**AF (39)**			
	n	**%**	**n**	**%**	**χ^2 (1)**	**p**
Puedo aprender nuevos conocimientos que me sirven para mejorar mi desarrollo profesional						
Es desacuerdo	10	8,8	1	2,6	1,68	0,19
Es acuerdo	104	91,2	39	97,4		
Los resultados de mi trabajo dependen únicamente de mi						
Es desacuerdo	67	58,8	24	61,5	0,09	0,76
Es acuerdo	47	41,2	15	38,5		
Los resultados globales de la organización dependen, en parte, de cómo los empleados desarrollamos nuestras funciones						
Es desacuerdo	16	14,0	7	17,9	0,35	0,55
Es acuerdo	98	86,0	32	82,1		
No se valoran mis iniciativas para mejorar las actividades que realizo						
Es desacuerdo	74	64,9	26	66,7	0,04	0,84
Es acuerdo	40	35,1	13	33,3		
En general creo que puedo asumir nuevas funciones con facilidad						
Es desacuerdo	29	25,4	6	15,4	1,66	0,20
Es acuerdo	85	74,6	33	84,6		

Tabla 17: Comparación resultados para las cuestiones vinculadas con autopercepciones de los participantes.

Por otro lado, los participantes en CoP están más de acuerdo en que su trabajo depende únicamente de ellos (41,2% frente al 38,5% de los participantes en AF) y que los resultados globales de la organización dependen de cómo los empleados desarrollen sus funciones (86% frente al 82,1% de los participantes en AF).

Al comprar los resultados obtenidos en las cuestiones relativas a como han aprendido los participantes en las CoP y las AF (ver tabla 18) se observa que uno de los ítem más valorado por ambos colectivos es el aprendizaje a partir de las experiencias que se intercambiaban entre los participantes, estando de acuerdo con la afirmación en 91,2% de los participantes en CoP y el 82,1% de los participantes en AF. Los participantes en les CoP afirmen de forma significativamente superior ($\chi 2(1) = 8,96$; $p = 0,003$) a los participantes en las AF que han aprendido a partir de los materiales que han buscado por su propia cuenta, marcando en un 65,8% su grado de acuerdo, frente al 38,5% que han marcado los participantes en AF. También se observa que son estos los que de forma significativamente diferenciada ($\chi 2(1) = 9,27$; $p = 0,002$) afirman haber aprendido a partir de las informaciones y conocimientos aportados por el resto de participantes, valorándolo con un 91,2%, frente al 71,8% de los participantes en AF.

	CoP (114)		**AF (39)**			
	n	**%**	**n**	**%**	**χ^2 (1)**	**p**
... he aprendido a partir de la revisión de material que he buscado por mi cuenta						
Es desacuerdo	39	34,2	24	61,5	**8,96**	**0,003**
Es acuerdo	75	65,8	15	38,5		
.. he aprendido a partir de materiales que ha facilitado el moderador / formador						
Es desacuerdo	29	25,4	3	7,7	**5,53**	**0,02**
Es acuerdo	85	74,6	36	92,3		
... he aprendido a partir de las informaciones y conocimientos del resto de participantes						
Es desacuerdo	10	8,8	11	28,2	**9,27**	**0,002**
Es acuerdo	104	91,2	28	71,8		
... he aprendido a partir de la exposición del moderador / formador						
Es desacuerdo	39	34,2	2	5,1	**12,53**	**<0,001**
Es acuerdo	75	65,8	37	94,9		

.. he aprendido por el intercambio de experiencias entre los participantes						
Es desacuerdo	10	8,8	7	17,9	2,48	0,11
Es acuerdo	104	91,2	32	82,1		

* = no incluidos en el análisis

Tabla 18: Comparación resultados para las cuestiones vinculadas como han aprendido los participantes.

Para los participantes en AF el ítem mejor valorado ha estado el aprendizaje a partir de la exposición del formador/moderador (94,9%), que es valorado de forma significativamente diferente ($\chi 2(1) = 12,53$; $p < 0,001$) por parte de los participantes en CoP, que la puntúan con un 65,8%. La segunda mejor puntuación que se recoge de los participantes en las AF hace referencia al aprendizaje a partir de los materiales facilitados por el formador/moderador, estando el 92,3% de acuerdo con la afirmación, frente al 74,6% de los participantes en CoP, apreciándose también una diferencia estadísticamente significativa en esta respuesta ($\chi 2(1) = 5,53$; $p = 0,02$).

8.4. Percepciones en relación al diseño y desarrollo de la actividad

En este tercer bloque se presentan los resultados para aquellos aspectos que se vinculan de forma directa con el diseño de la actividad, así como aspectos relacionados con las percepciones que los participantes han tenido durante el desarrollo de la misma.

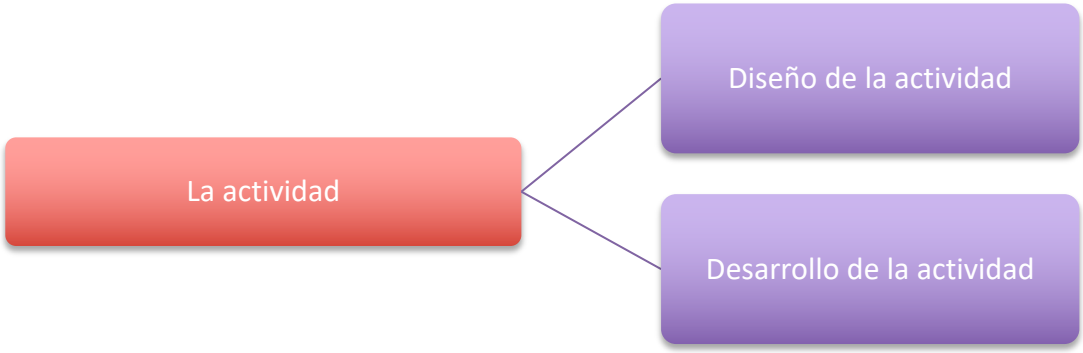


Figura 25: Aspectos analizados en relación a la actividad.

8.4.1. Consistencia interna de las sub-categorías

La tabla 19 presenta la consistencia interna de los ítems del cuestionario que hacen referencia a las percepciones en relación al diseño y desarrollo de la actividad.+

	Correlación ítem total corregida	α si se elimina el ítem	α Escala
Para el diseño de la CoP / AF			
Se consideraron las necesidades existentes en el puesto de trabajo*	**0,70**	**0,81**	
Se contó con la implicación de los participantes*	0,69	0,81	
Se consideró que los contenidos a trabajar se relacionaran con la actividad laboral*	0,69	0,81	0,85
Se diseñaron estrategias de aprendizaje cooperativo y reflexión conjunta*	0,65	0,82	
Se plantearon criterios para la evaluación de resultados*	0,59	0,43	
En el desarrollo de la actividad			
Se ha generado un clima de colaboración y/o cooperación*	0,47	0,80	
Se dieron orientaciones sobre como lo aprendido podía ser aplicado*	0,67	0,76	
Trabajamos a partir de ejemplos y situaciones que guardan relación con la actividad diaria*	0,63	0,77	
Las actividades estaban adaptas a lo que hago diariamente en mi puesto de trabajo*	0,58	0,78	0,81
Las actividades estaban adaptadas a nuevas funciones que tendré que desempeñar*	0,52	0,80	
Sentía que lo que aprendíamos me iba a resultar útil para mi puesto de trabajo*	0,57	0,78	

*: participantes con información perdida no incluidos.

Tabla 19: Consistencia interna de las subcategoría sobre el diseño y desarrollo de la actividad.

Como puede observarse, el estudio de consistencia de las cuestiones vinculadas al diseño y desarrollo de la actividad tienen una consistencia interna buena, si consideramos la escala de valoración de Alfa de Cron Bach, puesto que ambos grupos se encuentra por encima de 0,8 y por debajo de 0,9.

8.4.2. Análisis descriptivo de resultados

Las acciones que se lleven a cabo para diseñar la actividad, como detección de necesidades del puesto de trabajo, nivel de conocimientos de los que participaran en la misma, o selección del os contenidos a tratar son elementos que han aparecido como claves para determinar una óptima transferencia de los nuevos conocimientos adquiridos al puesto de trabajo. Asimismo, el desarrollo de la actividad, las interacciones que se propicien entre los participantes, así como la focalización a tareas concretas se consideran también aspectos importantes para contribuir a una mejor aplicación de los nuevos conocimientos. En este apartado de presentan los resultados que se han obtenido de forma conjunta (participantes en CoP y en AF) en relación al diseño y desarrollo de las actividades.

El gráfico 11 presenta las valoraciones de los participantes en relación al **diseño de la actividad**. Al respecto, se puede apreciar que en general los participantes se muestran de acuerdo con las diferentes afirmaciones planteadas.

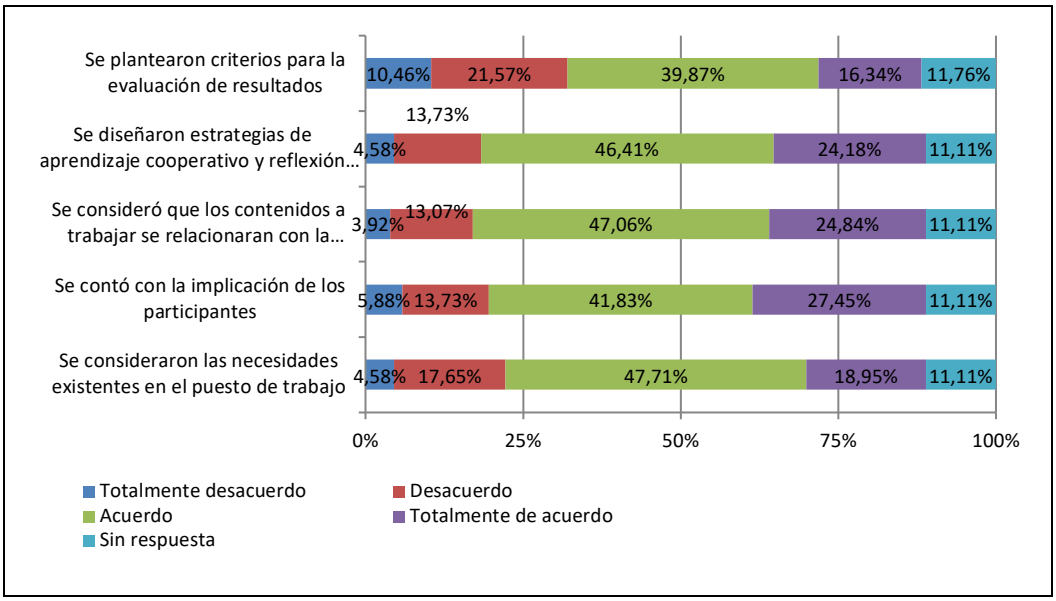


Gráfico 11: Valoraciones de aspectos vinculados con el diseño de las actividades.

Un 71,90% de los participantes están de acuerdo con qué para el diseño de la actividad se consideró que los contenidos a trabajar se relacionaran con la actividad laboral que desempeñan, mostrando un 24,84% de ellos un muy alto grado de acuerdo. En segundo lugar aparece el diseño de estrategias de aprendizaje cooperativo y reflexión conjunta, con un 70,59% de participantes que se muestran de acuerdo con esta afirmación, y un 24,18% que está totalmente de acuerdo.

Próximo a estos valores se encuentra la consideración de la implicación de los participantes en la definición de la actividad, con un 69,82% de personas que están de acuerdo, y un 27,45% que se muestra totalmente de acuerdo. Ello se puede vincular también con la consideración de las necesidades existentes en el puesto de

trabajo durante el diseño de la actividad, que recibe un 66,66% de acuerdo, y un 18,95% de muy alto acuerdo.

Finalmente, el aspecto que recibe una valoración más baja, aunque no por ello despreciable, en aspectos vinculados con el diseño de la formación se relaciona con la definición de criterios para la evaluación de los resultados, que obtiene un 56,21% de respuestas afirmativas.

Las valoraciones respecto las cuestiones vinculadas con el **desarrollo de la actividad** quedan recogidas en el gráfico 12. En el se puede observar que uno de los aspectos mejor valorados ha sido el clima de colaboración y cooperación generado durante el desarrollo de la actividad, que recibe un 60,09% de acuerdos, y un 32,68% de ellas consideradas como totalmente de acuerdo. En segundo lugar aparece el trabajo a partir de ejemplos y situaciones que guardan relación con la actividad diaria, afirmación con la que se han mostrado de acuerdos o totalmente de acuerdos el 76,47% de los participantes.

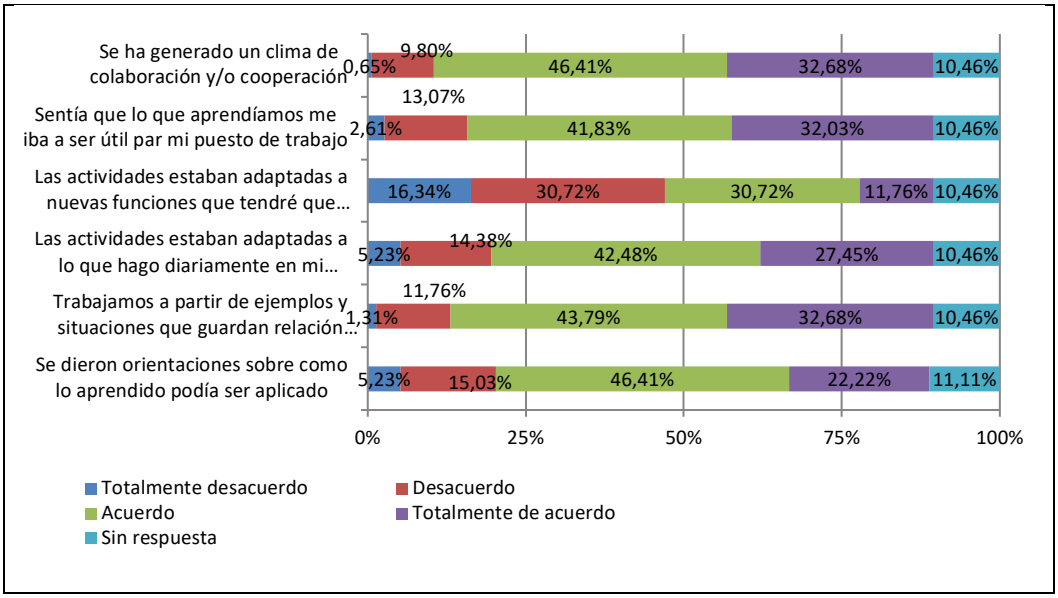


Gráfico 12: Valoraciones de aspectos vinculados con el desarrollo de las actividades.

Asimismo, un 73,86% de los participantes han estado de acuerdo en afirmar que durante el desarrollo de la actividad sentían que lo que aprendían les iba a ser útil para su puesto de trabajo, lo cual puede ser debido a las orientaciones que se daban durante la misma sobre como lo aprendido podía ser aplicado, afirmación que han valorado como acuerdo y muy de acuerdo un 68,63% de los participantes en las actividades, de los cuáles un 22,22% ha considerado estar muy de acuerdo con la afirmación.

Una puntuación similar es la que obtiene la adaptación de las actividades estaban adaptadas a las actividades que desarrollan diariamente en su puesto de trabajo, con un 69,93% de acuerdos de los que un 27,45% considera estar muy de acuerdo. Quizás por ello la valoración más baja en este bloque la obtiene la valoración sobre la adaptación de las actividades a nuevas funciones que deberán desempeñar en un futuro, con un 42,45% de respuestas afirmativas, lo que explica que las actividades se plantean en función de necesidades presentes o del propio puesto, y no pensando en futuras acciones a desempeñar por parte de los participantes.

8.4.4. Análisis comparativo de resultados obtenidos por CoP y AF

Las valoraciones de los participantes en relación al **diseño y desarrollo de la actividad** (ver tablas 20 y 21) son analizadas de forma comparativa en función del tipo de actividad en la que han participado. La comparación entre las respuestas se realiza a partir de pruebas de contraste paramétricas Chi-cuadrado.

De las respuestas se puede comprobar que los participantes en las CoP trabajan en mayor frecuencia a partir de ejemplos y situaciones que tenían relación con su puesto de trabajo (91,3%), frente al 67,6% que señalan los participantes en AF, produciéndose en este caso una diferencia estadísticamente significativa ($\chi 2(1) = 11,43$; $p = 0,001$). Al mismo tiempo, los participantes en CoP son los que más frecuentemente señalan que las actividades realizadas en la actividad estaban vinculadas con lo que realizan diariamente en su puesto de trabajo, concretamente un 88,3% de ellos respondieron afirmativamente, frente al 47,1% de los participantes en CoP, apreciándose nuevamente una diferencia significativa ($\chi 2(1) = 25,48$; $p < 0,001$). Eso puede explicarse por el hecho que son también los participantes en las CoP los que valoran de forma más alta la consideración de las necesidades existentes en el puesto de trabajo, que lo valoran afirmativamente en un 79,4% de los casos, frente al 61,8% de los participantes en AF, siendo la diferencia entre ambos colectivos estadísticamente significativa ($\chi 2(1) = 4,23$; $p = 0,04$).

	CoP (114)		**AF (39)**			
	n	**%**	**n**	**%**	**χ^2 (1)**	**p**
Se consideraron las necesidades existentes en el puesto de trabajo*						
Es desacuerdo	21	20,6	13	38,2	**4,23**	**0,04**
Es acuerdo	81	79,4	21	61,8		

Se contó con la implicación de los participantes en la misma*						
Es desacuerdo	22	21,6	8	23,5	0,06	0,81
Es acuerdo	80	78,4	26	76,5		
Se consideró que los contenidos a tratar se relacionaran con la actividad laboral que desempeño*						
Es desacuerdo	17	16,7	9	26,5	1,58	0,21
Es acuerdo	85	83,3	25	73,5		
Se diseñaron estrategias de aprendizaje cooperativo y reflexión conjunta*						
Es desacuerdo	25	24,5	3	8,8	**3,83**	**0,05**
Es acuerdo	77	75,5	31	91,2		
Se plantearon criterios para la evaluación de sus resultados*						
Es desacuerdo	39	38,6	10	29,4	0,93	0,33
Es acuerdo	62	61,4	24	70,6		

* = no incluidos en el análisis

Tabla 20: Comparación resultados para las cuestiones vinculadas al diseño de la actividad.

Por su lado, los participantes en AF puntúan de forma significativamente más positiva ($\chi 2(1) = 3,83$; $p = 0,05$) la afirmación que apunta a que se diseñaron estrategias de aprendizaje colaborativo y reflexión conjunta durante el desarrollo de la actividad, valorándolo en el 91,2% de los casos de forma afirmativa, frente al 75,5% de los participantes en CoP. También aparecen con valoraciones superiores por parte de los participantes en AF las afirmaciones vinculadas al planteamiento de criterios para la evaluación de los resultados, con 70,6% de resultados positivos frente al 61,4% del otro grupo, y la generación de un clima de colaboración y cooperación, que aparece un 11,7% mejor valorado que en el caso de las CoP.

	CoP (114)		**AF (39)**			
	n	**%**	**n**	**%**	**χ^2 (1)**	**p**
Ha generado un clima de colaboración y/o cooperación*						
Es desacuerdo	15	14,6	1	2,9	3,35	0,08
Es acuerdo	88	85,4	33	97,1		

Se dieron orientaciones sobre como, lo que se aprendía podía ser aplicado al puesto de trabajo*						
Es desacuerdo	23	22,5	8	23,5	0,01	0,91
Es acuerdo	79	77,5	26	76,5		
Trabajábamos a partir de ejemplos y situaciones que tenían relación con nuestro puesto de trabajo*						
Es desacuerdo	9	8,7	11	32,4	**11,43**	**0,001**
Es acuerdo	94	91,3	23	67,6		
Las actividades estaban adaptadas a lo que hago diariamente en mi puesto de trabajo*						
Es desacuerdo	12	11,7	18	52,9	**25,48**	**<0,001**
Es acuerdo	91	88,3	16	47,1		
Las actividades estaban adaptadas a nuevas funciones que tendré que asumir en mi puesto de trabajo*						
Es desacuerdo	52	50,5	20	58,8	0,71	0,40
Es acuerdo	51	49,5	14	41,2		
Sentía que lo que aprendía me sería útil para mi puesto de trabajo*						
Es desacuerdo	19	18,4	5	14,7	0,25	0,62
Es acuerdo	84	81,6	29	85,3		

* = no incluidos en el análisis

Tabla 21: Comparación resultados para las cuestiones vinculadas al desarrollo de la actividad.

Por otro lado, y aunque no se produzcan diferencias significativas entre ambos grupos, los participantes en las CoP valoran más alto la afirmación relativa a las orientaciones sobre como aplicar lo que se aprendía que se ofrecieron durante la actividad (77,5% *vs* 75,5%). También la relativa a la vinculación de las actividades desarrolladas durante la actividad, siendo la puntuación que ofrecen los participantes en CoP del 49,5%, mientras que la de los participantes en las AF es del 41,2%. Las puntuaciones mantienen la misma tendencia a ser mejor valoradas por parte de los participantes en las CoP en la afirmación relativa a la implicación de los participantes en el diseño de la actividad, valorada en un 78,4% en el caso de las CoP, y un 76,5% en el caso de las AF. Finalmente, la consideración de vincular los contenidos de la actividad con la actividad laboral habitual, es valorada por parte de los participantes

en las CoP con en un 78,4% de los casos, frente al 76,5% de las veces que lo hacen los participantes en las AF.

8.5. Percepciones posteriores al desarrollo de la actividad

En este apartado se presentan los análisis de aquellas variables que tienen que ver con las consecuencias sobre el puesto de trabajo y la organización en general que tienen las actividades desarrolladas. En este sentido, se observaran aspectos vinculados con las mejoras producidas como consecuencia de la actividad, cambios personales, organizativos y en el puesto de trabajo generados, aspectos que han facilitado la aplicación de los aprendizajes y usos de los productos finales de la actividad.

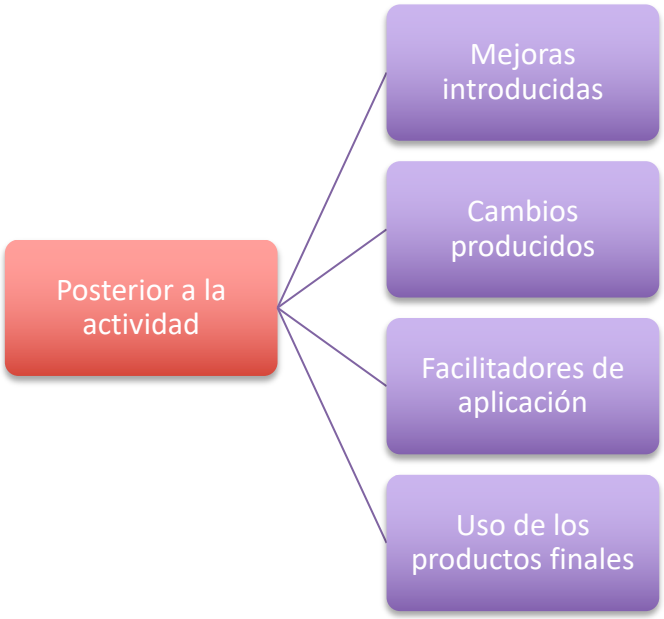


Figura 26: Aspectos analizados en relación a la finalización de la actividad.

8.5.1. Consistencia interna de las sub-categorías

La tabla 22 presenta la consistencia interna de los ítems del cuestionario que hacen referencia a las percepciones de los participantes sobre aspectos que observaron con posterioridad a la realización de la actividad.

	Correlación ítem total corregida	α si se elimina el ítem	α Escala
La actividad realizada ha permitido			
Tener más conocimientos sobre mi trabajo habitual*	0,69	0,95	
Mejorar el desarrollo de mi trabajo diario*	0,83	0,94	
Mejorar la calidad de mi trabajo*	0,84	0,94	
Desarrollar mi trabajo con menos errores*	0,82	0,94	
Mejorar la cultura y el clima de la organización*	0,72	0,94	
Que me sienta más seguro en el desarrollo de mi actividad diaria*	0,76	0,94	
Mejorar la visibilidad de la organización en el exterior	0,66	0,95	
Desarrollar mi trabajo con menos tiempo y recursos*	0,77	0,94	
Mejorar los resultados de la organización*	0,85	0,94	0,95
Ser más eficaz en el desarrollo de mi trabajo*	0,81	0,94	
Reorientar los objetivos de la organización*	0,74	0,94	
Que los usuarios del servicio se sientan más satisfechos*	0,78	0,94	
Establecer redes de colaboración con otros miembros de la organización*	0,68	0,95	
Que todos los miembros trabajemos siguiendo unas pautas de actuación*	0,69	0,95	
Un ascenso en mi categoría profesional*	0,29	0,95	
Ser más consciente de mis necesidades formativas*	0,56	0,95	
Una vez finalizada la CoP / AF			
Mi superior ha puesto dificultades para que aplique lo aprendido*	0,04	0,67	
Los recursos necesarios para aplicar lo aprendido han sido suficientes*	0,11	0,66	
Me doy cuenta de que no tenía relación con la actividad que realizo*	0,13	0,66	0,64
El día a día no me ha dejado tiempo para aplicar lo aprendido*	0,30	0,62	
Mi superior me ha incentivado a aplicar lo que he aprendido*	0,46	0,58	

Mis compañeros me han facilitado introducir cambios en mi puesto de trabajo*	0,53	0,56	
He compartido lo aprendido con mis compañeros para trabajar todos con*	0,23	0,64	
He sentido que mi superior reconocía mis nuevos conocimientos*	0,60	0,54	
Me han facilitado los recursos necesarios para aplicar lo aprendido a mi puesto*	0,54	0,56	
El producto final de la actividad			
Facilita el desarrollo del trabajo diario*	0,69	0,85	0,87
Sirve como herramienta para que todos trabajemos de forma*	0,64	0,86	
Es utilizado como material de formación inicial para las personas que se incorporan*	0,65	0,86	
Visibiliza el trabajo desarrollado durante la actividad*	0,74	0,85	
Es utilizado por mis compañeros a pesar de que ellos no participaron en la actividad*	0,77	0,84	
Ha sido utilizado por otras organizaciones con características similares*	0,50	0,88	

*: participantes con información perdida no incluidos.

Tabla 22: Consistencia interna de las subcategorías que componen el cuestionario.

Como puede observarse, el estudio de consistencia de las cuestiones vinculadas al diseño y desarrollo de la actividad tienen una consistencia interna es diferente en cada una de las sub-categorías. Así, y según los criterios para valorar los resultaos una vez aplicado la prueba Alfa de Cronbach que presenta Cortina (1993), aparece una consistencia excelente para la subcategoría que presenta ítems sobre lo que ha permitido la actividad, una puntuación buena para la subcategoría que agrupa ítems vinculados con el producto final de la actividad y, finalmente, aparece una puntuación dudosa para la agrupación de ítems vinculados con lo que ha pasado una vez finalizada la actividad.

8.5.2. Análisis descriptivo de resultados

En este apartado la atención se focaliza en conocer las percepciones de los participantes de las CoP y AF en relación a ll que pasa en la organización una vez estas han finalizado y se han obtenido los resultados finales. Estos aspectos son los que ayudan a vislumbrar como las actividades realizadas contribuyen al desarrollo organizativo a partir de la introducción de mejoras y cambios por parte de los participantes como consecuencia de las mismas.

El gráfico 13 presenta de forma resumida las valoraciones de los participantes que hacen referencia a las **mejoras que se han producido** como consecuencia de las actividades realizadas. Puede observarse que la principal mejora que se destaca tiene que ver con la mejora en el desarrollo o desempeño del trabajo diario, que es valorada por el 59,48% de los participantes. Muy de cerca aparece, con una frecuencia de acuerdo del 58,82%, que incluye un 20,26% de totalmente de acuerdo, la capacidad de las actividades para permitir mejorar la calidad del trabajo desarrollado por los participantes.

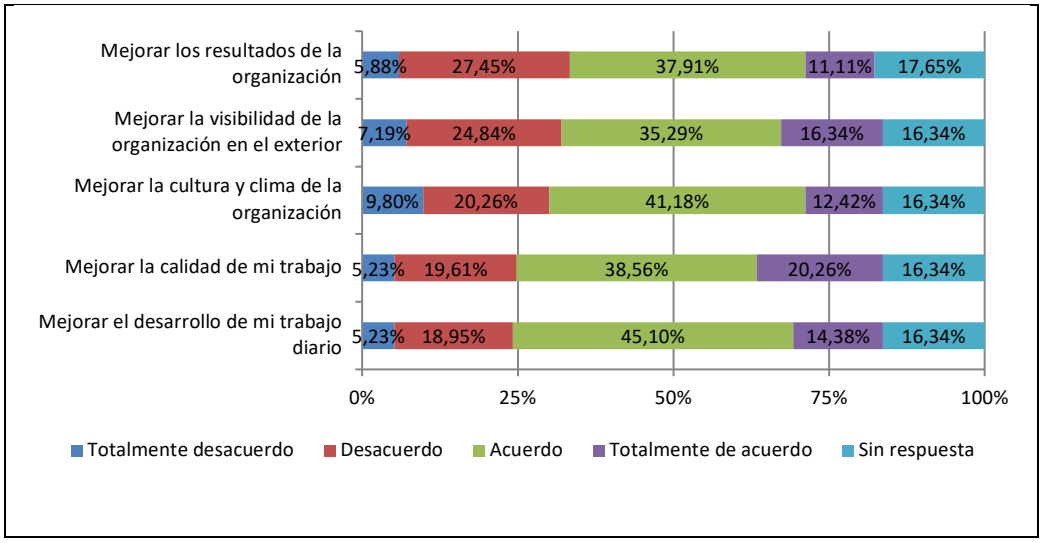


Gráfico 13: Valoraciones de aspectos vinculados a las mejoras fruto de las actividades.

La mejora de la cultura y el clima de la organización es valorada por parte de los participantes en CoP y AF con una frecuencia del 53,60%, seguido por la mejora de la visibilidad de la organización en el exterior, que recibe una frecuencia de acuerdo del 51,63%. Finalmente, el grado de acuerdo más bajo lo encontramos en el momento de valorar los resultados de la organización, que recibe una frecuencia de acuerdo de 49,02%.

Los **cambios producidos** como consecuencia de la formación quedan reflejados en el gráfico 14, y como puede observarse, el que recibe una puntuación más baja se relaciona con la capacidad de la actividad para conseguir un ascenso profesional, que es valorado únicamente de forma positiva por el 9,31% de los participantes.

Por el contrario, las afirmaciones con un grado de acuerdo más altas son la consecución de más conocimientos sobre el trabajo habitual, a la que responden de forma positiva 62,09% de los participantes, entre los que aparece un 23,53% que lo valora con un grado de total acuerdo, y seguidamente aparece el establecimiento de redes de colaboración con otros miembros de la organización, aspecto con el que están de acuerdo el 58,83% de los participantes, con un 19,61% que está totalmente de acuerdo.

Asimismo, la participación en las actividades ha permitido al 55,56% de los participantes ser más conscientes de sus necesidades formativas, y al mismo número de personas les ha permitido también ser más eficaces en el desarrollo de tu trabajo habitual. Sin embargo, únicamente el 40,13% de los participantes considera que la actividad le ha permitido desarrollar su trabajo con menos tiempo y recursos.

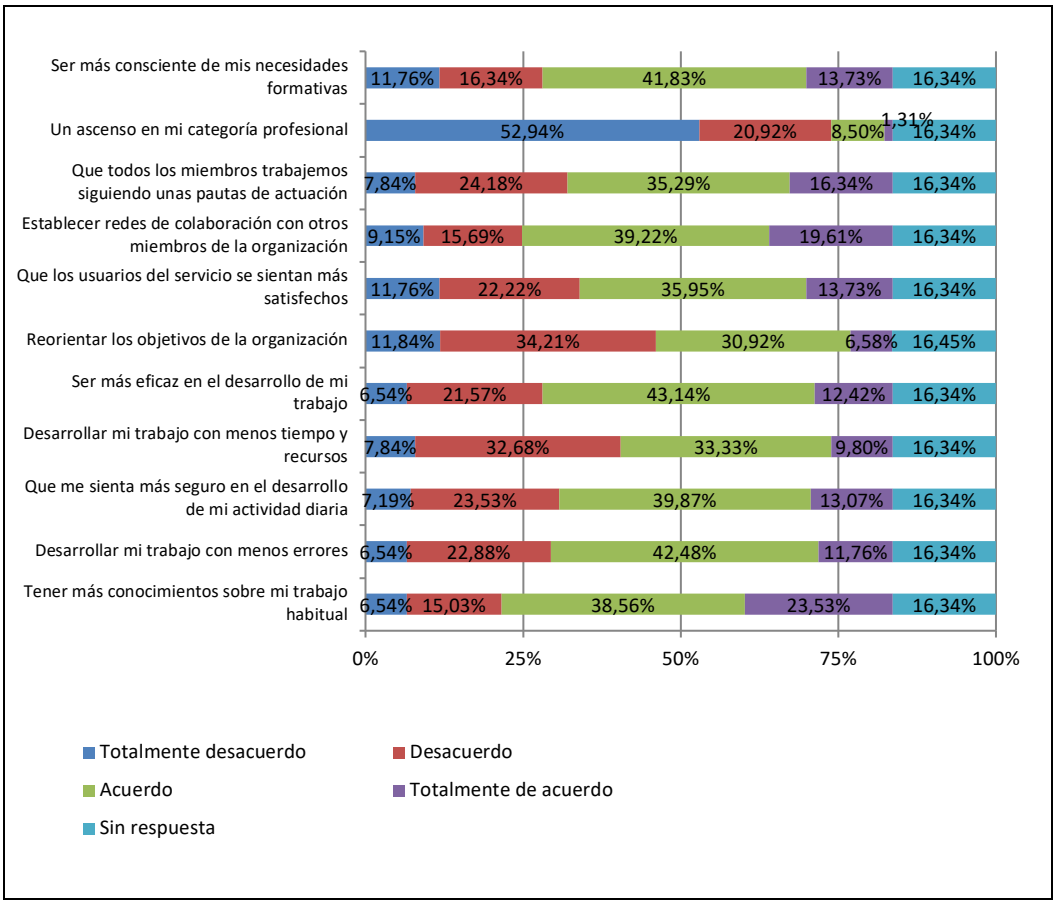


Gráfico 14: Valoraciones de cambios que se han conseguido como consecuencia de las actividades.

Con un grado de acuerdo similar por parte de los participantes, se encuentra el desarrollo del trabajo habitual con menos errores, con una frecuencia del 55,24%, y la autopercepción de más seguridad una vez finalizada la actividad, aspecto que valoran de forma positiva el 52,94% de los participantes. Menos de la mitad de los participantes, concretamente un 49,38%, considera que con la actividad se ha mejorado la satisfacción de los usuarios del servicio. Sin embargo, la participación en la actividad si que ha servido, según un 51,63% de los participantes, que todos los miembros trabajen siguiendo unas mismas pautas de actuación.

En cualquier caso, parece que la realización de la actividad no contribuye a reorientar los objetivos de la organización, puesto que únicamente un 37,50% de los participantes se han mostrado de acuerdo con esta afirmación.

Las valoraciones de **aspectos vinculados con el puesto de trabajo** una vez finalizada la actividad quedan recogidas en el gráfico 16. A primera vista destaca los bajos grados de acuerdo de las valoraciones emitidas por parte de los participantes. Así, los aspectos con unas puntuaciones positivas más elevadas son, en primer lugar, la percepción parte de los participantes de que lo que han realizado en la actividad tiene relación con las actividades que realizan, mostrando un grado de acuerdo con la afirmación del 69,29%, entre el que se cuenta un 39,22% de totalmente de acuerdo.

En segundo lugar aparece la no aparición de dificultades por parte de los superiores jerárquicos para que los participantes apliquen lo aprendido, con una frecuencia de acuerdo del 67,32%, entre los que se cuenta un 40,52% de totalmente de acuerdo con esta afirmación. A continuación, con una frecuencia de acuerdo del 55,56% aparece el compartir lo que se ha aprendido con los compañeros para trabajar todos siguiendo los mismos criterios. Cabe considerar, asimismo, que el día a día parece ser un impedimento para que los participantes puedan aplicar lo que han aprendido en las actividades, puesto que lo señalan en un 54,91% de los casos como tal.

El resto de valoraciones se encuentran todas por debajo del 40% de acuerdo. EN este sentido, la valoración más baja la encontramos ante la percepción de que los superiores reconocían los nuevos conocimientos adquiridos, con únicamente un 24,83% de acuerdo. De cerca le sigue la valoración de la suficiencia de recursos para aplicar lo aprendido, con una frecuencia de acuerdo del 26,79%. Sin embargo, a pesar de esta insuficiencia de recursos, el 30,06% de los participantes está de acuerdo con que se le han facilitado los recursos para poder aplicar lo que han aprendido, aunque a juzgar por la respuesta descrita previamente, estos no fueron suficientes.

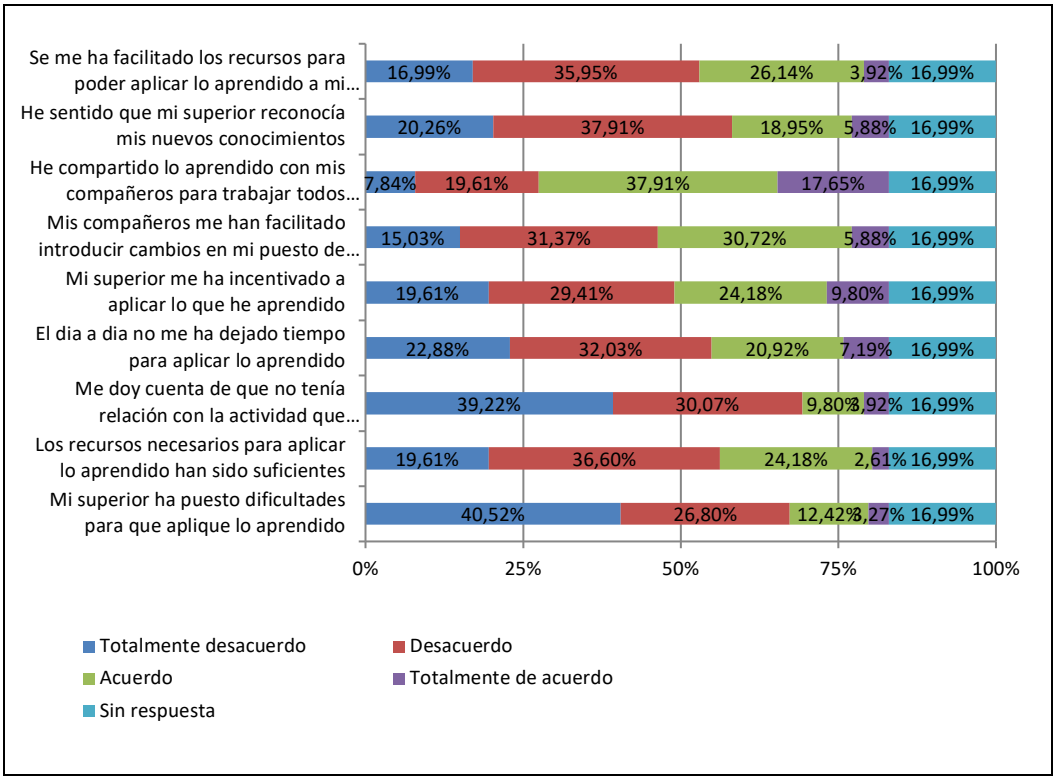


Gráfico 15: Valoraciones de aspectos vinculados con el puesto de trabajo una vez finalizadas las actividades.

Finalmente, y centrando la atención en las personas que se encuentran en el contexto de aplicación de lo aprendido, se observa que únicamente el 36,60% de los participantes considera que sus compañeros les han facilitado introducir cambios en sus puestos de trabajo y, además, únicamente el 33,98% consideran que sus superiores les han incentivado a aplicar lo que han aprendido en su puesto de trabajo.

El gráfico 16 recoge las valoraciones de los participantes en relación a **los productos finales generados** a partir de la actividad. Recordemos aquí que en las CoP siempre se espera que haya un producto tangible al finalizar la misma, y en las actividades formativas desarrolladas se pedía a los participantes que desarrollaran algún producto a partir de las actividades de trabajo autónomo y virtual.

Se observa que el aspecto más destacado por parte de los participantes en relación al producto generado tiene que ver con la facilitación del trabajo diario, siendo la frecuencia de acuerdo con la misma del 60,78%, incluyendo un 18,95% de valoraciones de totalmente de acuerdo. Seguidamente aparece la utilización del material final como herramienta para que todos los miembros trabajen de forma consensuada cuándo hay dudas, siendo la puntuación que recibe esta del 58,17%, con un 20,92% de participantes que se muestran muy de acuerdo con la misma. Este aspecto, sin embargo, contrasta con el 29,41% de participantes que se muestra de

acuerdo en afirmar que el material generado es utilizado por parte de sus compañeros a pesar de que estos no participaron en el desarrollo del mismo.

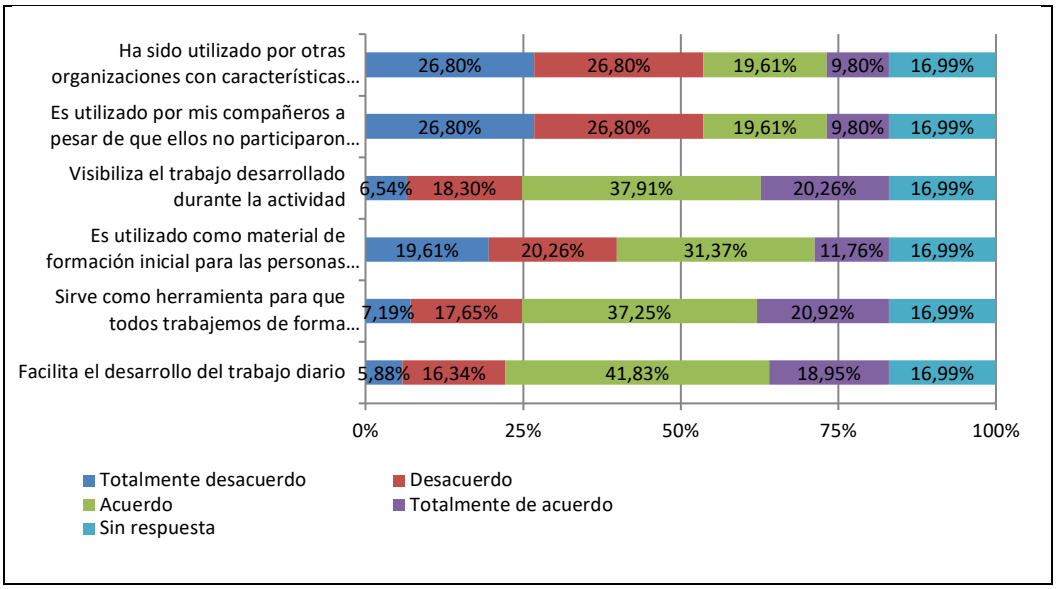


Gráfico 16: Valoraciones de los productos generados al finalizar las actividades.

Destaca también el papel del producto final como herramienta para visibilizar el trabajo desarrollado durante la CoP / AF, recibiendo una frecuencia de acuerdo del 58,17% por parte de los participantes, incluyendo un 20,26% de respuestas que indican un acuerdo total.

Uno de los aspectos menos valorados es la utilización del material como herramienta de formación inicial para las nuevas personas que se incorporan a la organización, recibiendo una frecuencia de acuerdo del 43,13%, aunque mucho más baja es la valoración que se hace de la utilización del material por parte de otras organizaciones que tienen características similares, que recibe un grado de acuerdo de únicamente el 29,41%.

8.5.3. Análisis comparativo de resultados obtenidos por CoP y AF

Las tablas 23 y 24 muestran lo que ha permitido el desarrollo de la CoP en opinión de los participantes en el estudio. En este sentido, la tabla 61 presenta las **mejoras que se han producido** como consecuencia de la participación en la actividad. En este sentido, se muestra que la participación en CoP permite en mayor medida que la participación en las AF la mejora del desarrollo de las actividades diarias por parte de los participantes, con una valoración positiva del 71,9% de las encuestas, frente al 68,8% de los que participaron en AF. Por otro lado, también son los que han participado en CoP aquellos que han conseguido mejorar la calidad de su trabajo,

siendo el 72,9% de ellos los que lo valoran así, frente al 62,5% de los participantes en AF.

	CoP (114)		AF (39)			
	n	%	n	%	χ^2 (1)	p
Mejorar el desarrollo de mi trabajo diario*						
Es desacuerdo	27	28,1	10	31,2	0,11	0,74
Es acuerdo	69	71,9	22	68,8		
Mejorar la calidad de mi trabajo*						
Es desacuerdo	26	27,1	12	37,5	1,25	0,26
Es acuerdo	70	72,9	20	62,5		
Mejorar la cultura y clima de la organización*						
Es desacuerdo	35	36,5	11	34,4	0,04	0,83
Es acuerdo	61	63,5	21	65,6		
Mejorar la visibilidad de la organización en el exterior*						
Es desacuerdo	34	35,4	15	46,9	1,33	0,25
Es acuerdo	62	64,6	17	53,1		
Mejorar los resultados de la organización*						
Es desacuerdo	39	41,5	12	37,5	0,16	0,69
Es acuerdo	55	58,5	20	62,5		

* = perdidos no incluidos en el análisis

Tabla 23: Comparación resultados para las cuestiones vinculadas a lo que se ha mejorado con el desarrollo de la actividad.

Por otro lado, los participantes en AF valoran en mayor medida (65,6%) la capacidad de la actividad realizada para la mejora de la cultura y el clima de la organización, que es valorada como tal por el 63,5% de los participantes en CoP. En esta misma línea valoran la capacidad de la acción para mejorar los resultados de la organización, en una frecuencia del 62,5%, que dista del 58,5% de los participantes en las CoP.

Finalmente, son los participantes en las CoP los que valoran en mayor medida la capacidad de la actividad para mejorar la visibilidad de la organización en el exterior,

con una frecuencia de puntuación positiva del 64,6%, frente al 52,1% de los que participaron en AF.

La tabla 24 muestra la valoración de los participantes en relación a otros **cambios que se han producido** como consecuencia de su participación en la actividades. En ellos se observa que el único ítem en el que se observan diferencias significativas ($\chi 2(1) = 10,59$; $p = 0,001$) es el que hace referencia al apoyo de la actividad para conseguir que todos los miembros actúen siguiendo unas mismas pautas de actuación. En este caso, los participantes en CoP valoran de forma positiva esta afirmación en el 69,8% de los casos, mientras que solo el 37,5% de participantes en AF lo valoran en esta dirección.

El ítem con una puntuación más alta en este apartado es el que hace referencia a la adquisición de nuevos conocimientos para el trabajo habitual, obteniendo una puntuación positiva del 77,1% de los participantes en CoP, y del 65,6% de los participantes en AF. En el otro extremo se encuentra la consecución de un ascenso como consecuencia de la participación en la actividad, valorando negativamente esta posibilidad el 93,6% de los participantes en AF y el 86,5% de los participantes en CoP.

	CoP (114)		**AF (39)**			
	n	**%**	**n**	**%**	**χ^2 (1)**	**p**
Tener más conocimientos sobre mi trabajo habitual*						
Es desacuerdo	22	22,9	11	34,4	1,65	0,20
Es acuerdo	74	77,1	21	65,6		
Desarrollar mi trabajo con menos errores*						
Es desacuerdo	32	33,3	13	40,6	0,56	0,45
Es acuerdo	64	66,7	19	59,4		
Que me sienta más seguro en el desarrollo de mi trabajo*						
Es desacuerdo	35	36,5	12	37,5	0,01	0,92
Es acuerdo	61	63,5	20	62,4		
Desarrollar mi trabajo con menos tiempo y recursos*						
Es desacuerdo	50	52,1	12	37,5	2,04	0,15
Es acuerdo	46	47,9	20	62,5		
Ser más eficaz en el desarrollo de mi trabajo*						

Es desacuerdo	33	34,4	10	31,2	0,10	0,75
Es acuerdo	63	65,6	22	68,8		
Reorientar los objetivos de la organización*						
Es desacuerdo	53	55,2	18	56,2	0,01	0,92
Es acuerdo	43	44,8	14	43,8		
Que los usuarios del servicio se sientan más satisfechos*						
Es desacuerdo	38	39,6	14	43,8	0,17	0,68
Es acuerdo	58	60,4	18	56,2		
Establecer nuevas redes de colaboración entre los miembros de la organización*						
Es desacuerdo	25	26,0	13	40,6	2,44	0,12
Es acuerdo	71	74,0	19	59,4		
Que todos los miembros actuemos siguiendo las mismas pautas de actuación*						
Es desacuerdo	29	30,2	20	62,5	**10,59**	**0,001**
Es acuerdo	67	69,8	12	37,5		
Un ascenso en mi categoría profesional*						
Es desacuerdo	83	86,5	30	93,8	1,23	0,27
Es acuerdo	13	13,5	2	6,2		
Ser más consciente de mis necesidades formativas*						
Es desacuerdo	32	33,3	11	34,4	0,01	0,91
Es acuerdo	64	66,7	21	65,6		

* = perdidos no incluidos en el análisis

Tabla 24: Comparación resultados para las cuestiones vinculadas a lo que se ha cambiado con el desarrollo de la actividad.

Ante la afirmación sobre si la actividad ha permitido desarrollar el Trabajo con menos errores, se observa una valoración positiva superior en el caso de los participantes en la CoP, que lo valoran así en un 66,7% de los casos, mientras que los participantes en las AF lo valoran positivamente el 59,4% de los casos. También son los participantes en CoP los que valoran de forma más positiva la posibilidad de establecer nuevas redes de colaboración con otros miembros de la organización como consecuencia de la participación en la actividad, con una puntuación de 74%, frente al 59,4% de los

participantes en AF, así como que los usuarios del servicio se sientan más satisfechos, con una puntuación de 60,4% en el caso de las CoP, y del 56,2% en el caso de las AF.

En el caso de los cambios que afectan directamente a la autopercepción de la persona, se observa que las puntuaciones son casi las mismas. Así, los participantes en las CoP valoran con un 63,5% de los casos que la actividad les ha permitido sentirse más seguros en el desarrollo de su trabajo, y los participantes en las AF lo valoran afirmativamente en un 62,4% de los casos. Asimismo, ambos grupos consideran que la participación en la actividad les ha hecho más conscientes de sus necesidades formativas, con una valoración de 66,7% por parte de las CoP, y de 65,6% por parte de las AF. Finalmente, aspectos como desarrollar la tarea con menos tiempo y recursos, ser más eficaz en el desarrollo de la actividad diaria o la reorientación de los objetivos de la organización son valorados de forma más positiva por parte de los participantes en las AF.

Ante las cuestiones planteadas en referencia **aspectos vinculados con el puesto de trabajo** vez finalizada la actividad (ver tabla 25) no se observan diferencias significativas entre las respuestas dadas por ambos grupos de participantes. Por lo general ambos grupos consideran que los superiores no han puesto dificultades para aplicar lo aprendido (82,1% en CoP y 78,1% en AF), que los recursos para aplicar lo aprendido han sido suficientes (69,5% en CoP y 62,5% en AF), la relación entre lo realizado en la actividad y el trabajo desarrollado habitualmente (86,3% en CoP y 75,0% en AF), a actividad del día a día no ha sido un obstáculo para que lo aprendido se pueda aplicar (66,3% en CoP y 65,6% en AF) y se ha compartido lo aprendido con los compañeros de trabajo para trabajar conjuntamente con los mismos criterios (69,5% en CoP y 59,4% en AF.

	CoP (114)		**AF (39)**			
	n	**%**	**n**	**%**	**χ^2 (1)**	**p**
Mi superior ha puesto dificultades para que aplique lo que he aprendido*						
Es desacuerdo	78	82,1	25	78,1	0,25	0,62
Es acuerdo	17	17,9	7	21,9		
Han sido suficientes los recursos para aplicar lo aprendido*						
Es desacuerdo	66	69,5	20	62,5	0,53	0,47
Es acuerdo	29	30,5	12	37,5		
Me doy cuenta de que esta no tenía relación con el trabajo que realizo habitualmente*						

Es desacuerdo	82	86,3	23	75,0	2,22	0,14
Es acuerdo	13	13,7	8	25,0		
El día a día no me ha dejado tiempo para aplicar lo aprendido*						
Es desacuerdo	63	66,3	21	65,6	0,005	0,94
Es acuerdo	32	33,7	11	34,4		
Mi superior me ha incentivado a aplicar lo aprendido*						
Es desacuerdo	53	55,8	22	68,8	1,66	0,20
Es acuerdo	42	44,2	10	31,2		
Mis compañeros me han facilitado que realice cambios en mi puesto de trabajo*						
Es desacuerdo	51	53,7	20	62,5	0,75	0,38
Es acuerdo	44	46,3	12	37,5		
He compartido lo que he aprendido con mis compañeros para trabajar todos bajo unos mismos criterios*						
Es desacuerdo	29	30,5	13	40,6	1,10	0,29
Es acuerdo	66	69,5	19	59,4		
He sentido que mis superiores reconocían mis nuevos conocimientos*						
Es desacuerdo	64	67,4	25	78,1	1,32	0,25
Es acuerdo	31	32,6	7	21,9		
Me han facilitado los recursos necesarios para poder aplicar lo que he aprendido*						
Es desacuerdo	58	61,1	23	71,9	1,21	0,27
Es acuerdo	37	38,9	9	28,1		

* = perdidos no incluidos en el análisis

Tabla 25: Comparación resultados para las cuestiones vinculadas al entorno de trabajo una vez finalizada la actividad.

Por otro lado, algunos aspectos que aparecen valores relativamente bajos tienen que ver con la incentivación del superior para aplicar lo que se ha aprendido (44,2% en CoP y 31,2% en AF), la facilitación por parte de los compañeros de introducir cambios en el puesto de trabajo (46,2% en CoP y 37,5% en AF), el reconocimiento por parte de los superiores de los nuevos aprendizajes adquiridos (32,6% en CoP y 21,9% en AF) y la facilitación de recursos para poder aplicar lo aprendido (38,9% en CoP y 28,1% en AF).

La tabla 26 muestra las respuestas obtenidas cuándo se ha interrogado a los participantes sobre los **productos finales** de la actividad, ya sea el facilitado por los formadores o el elaborado por los propios participantes. Es posible observar que los materiales de las CoP tienen una valoración más positiva que los de las AF. Se producen diferencias significativa al preguntar sobre de los mismos como herramienta par que todos trabajen de forma consensuada ($\chi 2(1) = 3,90$; $p = 0,05$), con una valoración del 74,7% en las CoP y del 56,2% en las AF. También se observan diferencias significativas al preguntar sobre la utilidad del material para la formación inicial del personal que se incorpora al Servicio ($\chi 2(1) = 9,74$; $p = 0,002$), con una puntuación de 60,0% en las CoP y del 28,1% en las AF. Continuando con la tendencia, se observa una puntuación del 76,8% en las CoP frente al 50,0% en las AF, cuándo se pregunta sobre la visualización del trabajo desarrollado en la actividad, siendo la diferencia entre los valores estadísticamente significativa ($\chi 2(1) = 8,22$; $p = 0,004$). Finalmente, los participantes en las CoP consideran de una forma significativamente diferente que el material es de utilidad para sus compañeros de trabajo ($\chi 2(1) = 3,99$; $p = 0,05$), con una puntuación del 57,9%, frente al 37,5% de los participantes en AF.

	CoP (114)		**AF (39)**			
	n	**%**	**n**	**%**	**χ^2 (1)**	**p**
Facilita el desarrollo del trabajo diario*						
Es desacuerdo	24	25,3	10	31,2	0,44	0,51
Es acuerdo	71	74,7	22	68,8		
Sirve de herramienta para que todos trabajemos de forma consensuada cuándo hay dudas*						
Es desacuerdo	24	25,3	14	43,8	**3,90**	**0,05**
Es acuerdo	71	74,7	18	56,2		
Se utiliza como material de formación para el nuevo personal que se incorpora*						
Es desacuerdo	38	40,0	23	71,9	**9,74**	**0,002**
Es acuerdo	57	60,0	9	28,1		
Visualiza el trabajo desarrollado durante la CoP / AF*						
Es desacuerdo	22	23,2	16	50,0	**8,22**	**0,004**
Es acuerdo	73	76,8	16	50,0		

Es utilizado por mis compañeros, a pesar de que ellos no participaron en la CoP / AF*						
Es desacuerdo	40	42,1	20	62,5	**3,99**	**0,05**
Es acuerdo	55	57,9	12	37,5		
Ha sido solicitado por parte de otras instituciones / organizaciones con características similares a la nuestra *						
Es desacuerdo	60	63,2	22	68,8	0,33	0,57
Es acuerdo	35	36,8	10	31,2		

* = perdidos no incluidos en el análisis

Tabla 26: Comparación resultados para las cuestiones vinculadas al producto final de la actividad.

No se observan diferencias significativa al preguntar sobre como el material resultante facilita el trabajo diario, con una puntuación del 74,7% en el caso de las CoP, y un 68,8% en el caso de las AF. Tampoco al preguntar si el nuevo material es solicitado por parte de otras organizaciones e instituciones, que obtiene una puntuación negativa en ambos casos, con un 68,8% en el caso de las AF, y un 36,8% en el caso de las CoP.

8.6. Correlaciones entre las agrupaciones de ítems

En este apartado se analizan las correlaciones que se establecen entre los diferentes bloques de cuestiones que formaban el cuestionario. Para el cálculo de los bloques de cuestiones se ha creado una nueva variable para cada una de las agrupaciones, que incluye un sumatorio de las diferentes cuestiones que incluye, y se realizan pruebas de correlación bi-variada de Pearson. Las mismas quedan recogidas en la tabla 27. Como puede observarse en general se observan correlaciones altas en todas las agrupaciones, con valores que van del 0,82** al 0,21*, indicando que las diferentes agrupaciones que aparecen fruto del cuestionario se agrupan en mayor o menor medida.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
A- Objetivos Organización	1														
B-La dirección de la organización	,780**	1													
C- En relación a la organización	,716**	,818**	1												
D- Los	,459**	,554**	,621**	1											

superiores jerárquicos															
E-Recursos disponibles	,443**	,518**	,565**	,584**	1										
F-Tipo participación	**,000**	**-,023**	**-,018**	**-,204***	**-,134**	**1**									
G-Actitud inicio actividad	-,428**	-,430**	-,439**	-,213**	-,259**	**-,293****	1								
H-Autopercepción	**,039**	**,026**	**,052**	**-,082**	**,051**	**,067**	**-,286****	**1**							
I-Aprendizajes	,316**	,382**	,395**	,350**	,319**	**,093**	-,487**	**,161***	1						
J-Desarrollo actividad	,307**	,419**	,425**	,396**	,300**	**,143**	-,450**	**,063**	,626**	1					
K-Diseño actividad	,392**	,419**	,449**	,339**	,343**	**,218***	-,488**	**,087**	,568**	,681**	1				
L-Actitud final actividad	-,417**	-,453**	-,424**	-,311**	-,357**	**-,176***	,677**	**-,211***	-,438**	-,547**	-,515**	1			
M-Cambios producidos	,367**	,431**	,401**	,271**	,320**	**,176***	-,566**	**,202***	,642**	,698**	,627**	-,581**	1		
N-Aspectos del P. Trabajo	,164	,307**	,305**	,370**	,228**	**-,041**	-,138	**-,003**	,320**	,290**	,236**	-,285**	,364**	1	
O-Los productos finales	,305**	,298**	,340**	,218*	,294**	**,109**	-,408**	**,132**	,550**	,577**	,544**	-,482**	,651**	,276**	1

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 27: Correlaciones de las agrupaciones de ítems.

Las únicas agrupaciones en las que se observa que hay poca correlación con las otras agrupaciones son aquellas vinculadas con los participantes y lo que opinaban respecto cuestiones vinculadas con la actividad y con sus actitudes una vez finalizada la actividad.

8.7. A modo de síntesis

En este capítulo se han presentado los resultados de los análisis realizados a partir de los datos recogidos con la aplicación del cuestionario diseñado *adhoc* para el desarrollo del estudio. Los mismos se han organizado alrededor de los 4 grandes apartados del cuestionario, tres de los cuales (la organización, el participante y el diseño de la actividad) responden a los tres factores identificados por Baldwin y Ford (1988) y un cuarto que hace referencia a la situación que se genera en el puesto de trabajo una vez finalizada la actividad. Al respecto, se presentan a continuación las principales diferencias que se producen entre CoP y AF, estructurados a partir de los apartados apuntados:

En relación a la Organización

- Los participantes en las CoP perciben en mayor medida una orientación de la organización hacía la promoción de procesos de creación y gestión del conocimiento.

- En general, los participantes en CoP y AF perciben que desde la organización se fomentan los procesos de innovación.
- Los participantes en CoP perciben en mayor medida que desde la dirección hay un interés por conocer los resultados obtenidos en la actividad.
- Ambos grupos perciben que la organización tiene poco interés por el desarrollo profesional de los empleados, incentiva poco la formación y no prevé mecanismos para la evaluación de los aprendizajes.
- Los participantes en CoP perciben en mayor medida que desde la organización se apoya la colaboración entre sus miembros, y tienden a considerar en mayor medida que todos los miembros comparten unos mismos objetivos y metas.
- Los participantes en AF perciben un menor interés en los superiores en relación a lo que realizan en la formación.
- Ambos grupos valoran positivamente el apoyo recibido por parte de los superiores jerárquicos para participar en las actividades.
- Los participantes en CoP perciben en mayor medida que la organización dispone de espacios para compartir conocimientos, y tienden a considerar también en mayor medida que se dispone de recursos informáticos para participar en las actividades.
- En general se percibe que hay los recursos necesarios para aplicar lo que se aprende en las actividades

En relación a las Personas

- En ambos grupos se observa un empeoramiento de las actitudes de los participantes antes de iniciar la actividad y una vez esta ha finalizado, esto es, los participantes se sienten con menos optimistas, con menos ganas de cooperar y menos entusiastas.
- Los participantes en CoP consideran en mayor medida que han aprendido a partir de material que han buscado por su cuenta y a partir de las informaciones y conocimientos compartidos por el resto de participantes en la actividad.
- Los participantes en las AF consideran en mayor medida que aprenden a partir de la exposición del formador, así como de los materiales que este facilita.
- Ambos grupos coinciden en que aprenden compartiendo experiencias con el resto de participantes en la actividad.

- Ambos grupos perciben que los nuevos conocimientos les pueden ayudar para mejorar su desarrollo profesional, perciben que los resultados generales de la organización dependen de ellos y consideran que son valoradas sus iniciativas para mejorar las actividades que realizan.

En relación al diseño y desarrollo de la actividad

- Los participantes en las CoP perciben en mayor medida que en el diseño de la actividad se consideran las necesidades existentes en el puesto de trabajo.
- Los participantes en AF consideran en mayor medida que en el diseño de la actividad se consideraron estrategias de aprendizaje cooperativo y reflexión conjunta.
- Los participantes en CoP perciben en mayor medida que en la actividad han trabajado a partir de ejemplos y situaciones que tenían relación con su puesto de trabajo. También que las actividades estaban adaptadas a lo que realizan diariamente en su puesto de trabajo.
- Los participantes en AF tienden a considerar en mayor medida que en el desarrollo de la actividad se ha generado un clima de colaboración y/o cooperación.
- En general, los participantes consideran que las actividades no están vinculadas a nuevas funciones que deberán asumir.

En relación a la aplicación de los resultados

En general destaca en este apartado la falta de diferencias en la percepción de los participantes en CoP y AF a la hora de determinar que aspectos han cambiado en su puesto de trabajo como consecuencia de la participación en la actividad. Los aspectos dónde los participantes en CoP tienen percepciones más positivas son:

- Permite que todos los miembros actúen siguiendo las mismas pautas de actuación.
- El producto elaborado sirve de herramienta para que todos trabajen de forma consensuada cuándo hay dudas.
- Se utiliza como material de formación para el nuevo personal que se incorpora.
- Visualiza el trabajo desarrollado durante la actividad.
- Es utilizado por los compañeros de trabajo, aunque estos no hayan participado en la actividad.

En general los dos grupos consideran que como consecuencia de la participación en la actividad han podido mejorar su trabajo diario, la calidad de su trabajo, ha n mejorado los resultados de la organización, se ha visibilizado la organización al exterior y se ha mejorado la cultura y clima.

Por otro lado, los participantes de ambos grupos consideran que han adquirido más conocimientos sobre su trabajo habitual, que pueden desarrollar su trabajo con menos errores, se sienten más seguros en el desarrollo de su trabajo y se perciben como más eficaces. Además, consideran que ha servido para tejer nuevas redes de colaboración con otros miembros de la organización y les ha hecho más conscientes de sus necesidades formativas.

Capítulo 9:
Resultados cualitativos de la fase 2

9.1. Introducción

En este capítulo se describen los resultados generales que se derivan del análisis de las entrevistas realizadas a una muestra representativa de los participantes en las CoP y AF que respondieron al cuestionario de la fase 1 de la investigación. La presentación de los mismos no sigue una estructura directamente vinculada con las diferentes categorías definidas en el capítulo sobre el diseño y desarrollo de la investigación, sino que se realiza a partir de los temas generales ya tratados en el capítulo precedente (la organización, el participante, la actividad y los resultados). Las temáticas que aglutina cada uno de estos grandes temas son los siguientes:

- *La organización*: se presentan las valoraciones relativas a la organización como promotora de la formación y la creación y gestión del conocimiento, el rol que juegan los superiores jerárquicos en el desarrollo de las actividades así como la en la transferencia de aprendizajes al puesto de trabajo, el rol que juegan los compañeros en el día a día organizativo, influencia de la cultura organizativa y dificultades que acontecen para la adquisición de aprendizajes exportables al puesto de trabajo, las vías de colaboración y coordinación existentes dentro de la organización, las estructuras de los equipos de trabajo, las dificultades para el desarrollo de la carrera profesional en el contexto de referencia y los recursos disponibles para poder introducir cambios como consecuencia de la participación en las actividades.
- *El participante*: en este apartado se presentan las valoraciones vinculadas con los factores personales, entre los que se destacan las formas como los participantes creen que aprenden, los aprendizajes no previstos que realizan como consecuencia de la participación en las actividades, los aspectos que valoran como positivos de cara a la introducción de cambios y los que, por otro lado, pueden ser percibidos como amenazas y dificultar el interés para formarse. Por último, se dedica también un espacio a analizar diferentes aspectos que asocian con una mayor motivación para el aprendizaje y también para la transferencia del mismo al día a día laboral.
- La actividad: aglutina las valoraciones de los entrevistados en relación a como se desarrolla el proceso de identificación de necesidades formativas, la

contextualización de lo que se trabaja dentro de las AF y las CoP, la necesaria adaptación de los productos que se elaboran a la realidad laboral, el rol desempeñado por formadores y moderadores, la búsqueda de consensos para la elaboración de productos en las CoP, las dificultades para conseguir una participación activa de las personas involucradas en las actividades, el rol de las personas externas que pueden participar en las actividades y la organización interna de las CoP para la consecución de sus objetivos. Finalmente se hace un breve resumen de las valoraciones efectuadas en relación a la organización propia del programa Compartim.

- Posterior a la actividad: en este último apartado se recopilan las respuestas de los entrevistados en relación a aquellos factores que pueden actuar como facilitadores para la transferencia de conocimientos y aplicación de los productos generados en la CoP, aquellos que pueden actuar como barreras, y por último algunas valoraciones respecto de los resultados obtenidos como consecuencia de la aplicación de los nuevos aprendizajes así como los productos elaborados en las CoP.

El número de unidades de análisis sobre las que se ha trabajado para la realización de este capítulo son 730, de las cuáles han seleccionado las más representativas para ilustrar los resultados que se van presentando en los siguientes puntos.

9.2. Percepciones en relación a la organización

En este punto se describen las aportaciones realizadas por los entrevistados y que hacen referencia a los factores vinculados con la organización que, de alguna u otra forma, afectan al desarrollo de la actividad, a la adquisición de aprendizajes y a la transferencia de los mismos al puesto de trabajo.

En un primer momento pregunta a los participantes en las entrevistas que valoren el papel que desempeña la **organización como promotora** de la formación y la creación y gestión de conocimiento. Al respecto, algunos entrevistados consideran que desde la organización se potencia la formación por el hecho de permitir 40 horas anuales, mientras que se destaca que sería necesaria una mayor orientación sobre la formación que desarrolla cada persona a nivel individual.

> *El departamento te incentiva a que te formes dentro de tus horas de formación.* (AFA1-11:11)*

> *Respecto a la formación de los trabajadores, el centre de estudios por un lado si valora y fomenta la formación, porque se te ofrecen cursos propios y también te ofrecen 40 horas para formación, pero a nivel práctico, nadie te pregunta, o te orienta sobre especializarte.* (CPB2-13:13)

> *Te compensan las horas que has dedicado a esos cursos hasta llegar al tope de 40 horas anuales (que son las horas normativamente reconocidas para formación).* (CPB3-10:10)

Asimismo, no se considera que haya una mayor preponderancia de las AF por encima de las CoP, aunque si se considera que en los últimos años se produjo un mayor impulso de las segundas por sobre de la primera. Puntualmente se considera que la organización puede entorpecer la complementariedad entre AF y CGC por el miedo de generar procesos de cambio no controlados.

> *La creación y gestión del conocimiento no solo son complementarios con la formación sino intrínsecamente necesarios.* (CPB5-7:8)

> *Puede que se hiciera, no sé por qué, pero se vendía más la idea de hacer estas comunidades de prácticas en lugar de ofrecer cursos que pudiera ser que nos fuesen de utilidad a nivel de trabajo. Claro, yo creo que habrían de ser ambas cosas.* (CPB1-8:8)

> *Puede decirse, que frecuentemente la organización teme el desarrollo real de estos aspectos, por los efectos trasformadores que pueden aportar.* (CPB5-9:9)

Entre los condicionantes que afectan a la transferencia efectiva de los conocimientos adquiridos y generados durante la CoP a la actividad de la organización se encuentra **el papel de los compañeros**, que no siempre ponen facilidades para que se introduzcan nuevos cambios. También la propia organización el trabajo, dónde es necesaria la coordinación entre varios profesionales, puede ser una dificultad a la hora de transferir nuevos conocimientos al día a día laboral.

> *Esto lo que significa es que otro departamento de tu propio centro penitenciario no comparte esta idea, la idea de trabajo colaborativo en la CoP.* (CPB4-14:14)

> *El problema con el educador es que, al estar limitado su trabajo a la prisión, no puede hacer gestiones en el exterior, y por esto, no se promueve el trabajo interdepartamental. (…) Si se ha de hacer*

* El sistema utilizado para la codificación de las entrevistas queda detallado en el punto 8.3.2 "Análisis de los datos cualitativos".

> *alguna gestión fuera de la prisión, a nivel de documentación, esta tarea siempre la hace el trabajador social.* (CPB2-23:23)

> *Pero no sé por qué motivo no se ha llegado a trabajar temas de manera más conjunta, con otros equipos. Tal vez es porque no hemos llegado o no hemos sabido llegar a ese estadio superior. O incluso tal vez porque no se ha fomentado este trabajo colaborativo.* (CPB3-21:21)

Vinculado con lo anterior también se encuentran las dificultades para poder acudir a las reuniones de trabajo de la CoP, lo cuál es un impedimento para la adquisición de nuevos conocimientos, puesto que como se destaca en este capítulo es durante esas discusiones cuándo más aprendizajes se generan.

> *Me ha pasado que para poder asistir a reuniones de la CoP me han dicho que la asistencia a las mismas no queda cubierta en mi jornada laboral, que tengo que cogerme horas de formación (…)* lo ideal sería que nos pudiésemos reunir más y las elaborásemos todos juntos. Creo que así se generarían más dudas y más conocimiento. Sería mucho más ágil y haríamos un trabajo más unificado. (CPA4-13:38)

Asimismo, diversas de las personas entrevistadas destacan dificultades para **cambiar la cultura institucional**, aunque denotan que es algo que tarde o temprano tendrá que producirse.

> *Está muy bien que haya una legislación sobre transparencia, pero en el día a día no somos capaces de activar una cultura interna de transparencia en las diferentes unidades.* (CPA2-10:10)

> *El concepto del trabajo colaborativo, gestión del conocimiento, no están todavía en la esencia de las organizaciones, es una implementación irreversible pero lenta que ha de vencer resistencias de la propia organización.* (CPB5-15:15)

Cabe considerar, sin embargo, que en el caso de los **centros penitenciarios existen culturas y formas de trabajo muy arraigadas** y que difieren de forma significativa entre unos y otros tal y como destacan los propios entrevistados.

> *Cuando el personal se incorpora a servicios penitenciarios, ven que es otro mundo muy distinto al de administración general, ya que aquí no llevamos temas administrativos, económicos de personal.* (CPA5-13:13)

> *Nosotros elaboramos un programa, o unas líneas marco, y después en cada centro se va adaptando, dependiendo de las necesidades y de las instalaciones de cada centro. No todos los centros pueden*

> *hacer todas las actividades que programamos desde la CoP.* (CPA5-13:13)

También aparece como condicionante el **coste de implementación**, puesto que si los cambios a generar implican un desembolso de recursos por parte de la organización estos difícilmente se van a producir.

> *Una de las premisas que nos marcamos nosotros, para que la institución nos acompañara en el proyecto, fue que en la medida de lo posible, el producto tuviera un coste "zero", como finalmente ha sido.* (CPA2-9:9)

Los entrevistados encuentran diversas **dificultades para participar en las AF y las CoP**, vinculadas a diferentes factores, ya sean en relación a la organización de los programas formativos, ya sea por motivos vinculados con la relación que establecen con sus superiores y sus compañeros. En este sentido, aparece de forma recurrente como dificultad para participar en AF y CoP la distancia a recorrer para los participantes, puesto que la mayoría de cursos se organizan en Barcelona, así como las dificultades para encontrar tiempo en el día a día para poder acudir a las actividades formativas.

> *Yo creo que el problema no está en la oferta formativa, la gente no realiza cursos presenciales por el inconveniente que les supone tener que desplazarse a Barcelona.* (CPA5-8:8)

> *Es algo que me imposible, pues me obligaría a ausentarme muchas horas de mi puesto de trabajo. El problema está que la organización de los cursos desde el CEJFE se realiza de manera muy centralizada.* (AFA2-10:10)

> *Y desde tu puesto de trabajo, también te puedes encontrar con problemas, dependiendo de las horas que te ausentes del mismo.* (AFB1-11:11)

En esta línea, muchas veces los superiores ponen **problemas para permitir la asistencia a las actividades presenciales**, motivo por el que algunos de los entrevistados consideran que resulta de interés la realización de actividades on-line. También se considera una dificultad añadid un cambio de normativa reciente por el que los empleados no pueden ir directamente a la formación sino que tienen que presentarse primero en su puesto de trabajo.

> *Como muchos trabajadores de prisiones viven y trabajan fuera de Barcelona, prefieren hacer los cursos on-line. En mi caso concreto, también prefiero hacer los cursos on-line, pues es mucho más cómodo.* (CPA5-8:8)

> *Nosotros cuando empezamos en la CoP teníamos muchas facilidades para ir a los cursos y asistir a reuniones, y ahora nos están limitando.* (CPA3-7:7)

> *Me ha pasado que para poder asistir a reuniones de la CoP me han dicho que la asistencia a las mismas no queda cubierta en mi jornada laboral, que tengo que cogerme horas de formación.* (CPA4-13:13)

En el caso concreto de las CoP, se identifican las **dificultades para reunirse** como un problema para facilitar la coordinación de las actividades que se planifican, motivo por el que se utilizan otros recursos a disposición, como plataforma o teléfono.

> *A veces lo que hacemos, es que como trabajo con dos compañeras que están en la misma biblioteca, lo que hago es llamarlas, y ellas se ponen el "manos libres", y hacemos como una "pequeña conferencia telefónica" para acabar de tomar decisiones. Pero obviamente, el cara a cara es lo mejor.* (CPB1-66:66)

> *En el día a día, se nos hace muy difícil realizar encuentros entre los profesionales o técnicos de los diferentes centros, sólo podemos llevar a cabo encuentros puntuales (a través de las jornadas).* (CPB4-15:15)

En opinión de los entrevistados existen **dificultades para la coordinación de actividades** entre diferentes servicios y departamentos, así como para compartir información y conocimientos entre áreas que, a pesar de tener vinculación por atender a los mismos usuarios, funcionalmente no están relacionadas. Se destaca también la importancia de la comunicación y las dificultades existentes en el contexto de la Administración pública par que esta fluya más allá de la vías oficiales.

> *En nuestro día a día nuestro, es difícil cooperar, porque muchas cosas se instalan por empresas externa (…) opinamos en una parte muy pequeña y sin trascendencia.* (CPA6-15:15)

> *El problema de la administración es que no se comunica bien, que a veces no se tiene en cuenta la importancia de la comunicación. Estamos acostumbrados al "ordeno y mando", funciona a ciertos niveles, pero en la mayoría de casos no funciona.* (CPA1-55:55)

> *Ves que muchas veces se actúa de la siguiente manera "nosotros hacemos lo nuestro, y ellos que hagan lo suyo, y no digas nada de lo que hacemos".* (AFB1-13:13)

Se destacan las **dificultades para cooperar** existentes entre los diferentes profesionales, áreas y departamentos que componen la Administración, y como ello dificulta prestar un servicio lo máximo de beneficioso para el ciudadano.

> *Cada departamento está muy especializado. Es difícil trabajar los expedientes de los internos con otros departamentos. Sin embargo, por determinados temas sí que tenemos que trabajar con la unidad de tratamiento. Por lo tanto, el trabajo interdepartamental es muy difícil que se produzca, debido a la especificidad de los temas que gestionamos.* (CPA5-12:12)

> *En general, si se fomenta la colaboración pero no se fomenta el trabajo interdepartamental. El educador social en prisiones, su trabajo es dentro de la prisión, y por lo tanto, tiene que trabajar en un equipo multidisciplinar.* (CPB2-22:22)

Puntualmente se considera que sería beneficioso que se hiciera un trabajo conjunto entre profesionales de diferentes perfiles y territorios.

> *Creo que sería beneficioso que hubiese una intervención conjunta por zonas, que la hiciésemos profesionales de mediación, de asesoramiento y también los del programa de víctimas. El que no lo hagamos hecho hasta ahora a nivel conjunto, no creo que sea por una razón concreta. Si no se ha hecho, yo no sabría decir cuál es la razón por la que no se ha hecho.* (CPB3-17:17)

De todas formas, dentro de los propios **equipos de trabajo** los entrevistados destacan que hay **cohesión y facilidades para compartir información** y ayudarse en la resolución de situaciones vinculadas con la práctica laboral. Esto existía en algunos casos incluso antes de la implementación de las CoP.

> *Dentro del equipo al que pertenezco, de Asesoramiento Técnico Penal, no tenemos ningún inconveniente en compartir toda la información entre nosotros, pero compartir hacia afuera es otra historia.* (AFB1-14:14)

> *Antes de la CoP, teníamos "minigrupos" de compañeros más afines, y ante una duda, llamabas a tu colega y te auxiliaba. Ahora, con la CoP, a esa información podemos acceder todos.* (CPA6-48:48)

> *Los que formamos parte del colectivo de técnicos de deporte (25 personas), sí que trabajamos conjuntamente, pero no con otros colectivos dentro del CEJFE.* (CPB4-13:13)

La opinión sobre el **fomento del trabajo en equipo** es dispar, puesto que hay quienes consideran que el trabajo dentro del propio equipo si que es fomentado y otros que consideran lo contrario. De forma indirecta se destacaría el rol que tiene el superior jerárquico en la cohesión grupal.

> *Se fomenta el trabajo en equipo, pero solo dentro del equipo profesional.* (AFA1-17:17)

> *Se favorece que se trabaje en equipo dentro del mismo centro, del mismo equipo de asesoramiento. Pero no se favorece el trabajo con otras organizaciones.* (AFB1-13:13)

> *Sí se favorece y sí que existe la colaboración entre miembros de equipo.* (CPA1-15:15)

> *No se fomenta en absoluto (...) es muy difícil trabajar con gente dentro de un mismo colectivo, cuanto ni más trabajar varios colectivos unidos.* (CPA3-14:15)

Asimismo, durante las entrevistas emergen diferentes temas sobre los que se considera que el **trabajo en equipo es importante** y en el que se han obtenido resultados que son valorados positivamente por parte de los participantes.

> *Es difícil ponerse de acuerdo, pero ayuda a que todos rememos hacia el mismo lado.* (AFA3-15:15)

> *Una de las cosas que más hace avanzar a los equipos es que todo pueda ser discutido. Después, un proyecto se podrá cambiar o no, adaptar o no, pero como mínimo lo discutimos.* (CPA1-51:51)

> *Hacemos continuamente trabajo interdisciplinar (en la comisión), convivo mucho con mi equipo, con mis compañeros, e intercambiamos muchas ideas y nos relacionamos.* (CPB2-24:24)

Los entrevistados consideran que hay **dificultades** para poder realizar formación que les permita **mejorar su perfil profesional** más allá del trabajo que desarrollan habitualmente, puesto que se les priva de participar en actividades formativas no vinculadas con su perfil profesional. De todas formas, algunas veces la falta de oferta formativa dentro de la organización obliga a buscar actividades fuera de la misma, aunque el coste de las mismas las deben cubrir los empleados.

> *Tienes la percepción de que la formación, si es a nivel personal, te has de buscar un poco la vida.* (AFA2-7:7)

> *Para que te aprueben un curso, ha de ser dentro de tu perfil, de modo que un curso que te permita desarrollar nuevas habilidades te sería denegado.* (AFB1-7:7)

> *Para lo que le interesa a la organización, hay más facilidades. Cuando le interesa al trabajador, entonces ponen más trabas.* (CPB2-15:15)

> *No te impiden ir a la formación que se ofrece fuera de la Administración, pero no te apoyan económicamente.* (CPB1-10:10)

Algunas de las dificultades vinculadas al acceso a la formación se vinculan con una **percepción de deficiente detección de necesidades formativas**, lo cuál se relaciona

también con la existencia de formación muy genérica y poco adaptada a la realidad concreta de cada puesto de trabajo.

> *El Departamento nos ofrece una formación mucho más genérica, pero no una formación específica para lo que nosotros necesitamos. (…) no acaban de ligar la formación con lo que necesitamos, y entonces te has de "buscar la vida" con cursos externos, porque en caso contrario no podrías profundizar en tu trabajo.* (AFA1-8:10)

> *La formación se diseña desde una unidad externa, pero sin tener en cuenta a la persona o colectivo que recibirá la formación.* (CPB1-19:19)

Por parte de los participantes en AF entrevistados se identifica la **falta de trabajo colaborativo** entre los diferentes servicios y departamentos de la Administración pública como un impedimento para favorecer una mayor aplicación de nuevos conocimientos, así como para introducir algún cambio general.

> *Tengo que decir que el trabajo en red es muy complicado. El trabajo con otros departamentos y con otros equipos es complicado, y tampoco se facilita: la Ley de Protección de datos no lo facilita.* (AFA1-18:18)

> *En mi anterior trabajo, en el que estuve seis años, hubo muchas propuestas de cambio para adecuarnos a las nuevas tecnologías, pero no se aplicó ninguna. Se trabajaba mucho en papel, y se hicieron propuestas para pasar procedimientos que se hacían "vía papel" a hacerlos "vía ordenador". Estas propuestas nunca prosperaron, en parte porque implicaban mucho trabajo para todos.* (AFB1-18:18)

En el caso de los participantes en CoP, parece que se revierte esta dinámica, y los que participan en la misma establecen formas de trabajar colaborativas dónde pueden intercambiar formas de trabajar e ideas durante el día a día, a pesar de no estar en el mismo centro de trabajo.

> *Si tengo una duda sobre una actividad, y sé que en Can Brians están trabajando un tema parecido, formulo mi duda en el grupo de Whatsapp e intercambiamos ideas.* (CPB2-50:50)

Los entrevistados identifican diferentes variables vinculadas con el **rol de los superiores** como un elemento que influye a lo largo de todo el proceso de participación en la AF o la CoP, esto es, desde que se decide la participación en las mismas, hasta la facilitación de la asistencia y pasando por la aplicación de los aprendizajes generados en el día a día. Al respecto, hay un número importante de

entrevistados que considera que hay un **desconocimiento de lo que se realiza** en las AF y las CoP por parte de los superiores.

> *No creo que los superiores tengan demasiado en cuenta la formación de un funcionario, o por lo menos yo no lo percibo así.¡ (…) Tú detectas en qué te puedes formar, pero tu jefe no sabe en qué te has formado, o si lo sabe, no pone facilidades al respecto.* (AFA2-19:20)

> Hay algunos directivos que se ocupan más y otros que se ocupan, porque tienen otras prioridades y otras gestiones que hacer. (CPA1-11:11)

> *En mi opinión, creo que los coordinadores de educadores de centro no saben lo que se hace dentro de la CoP. Saben que hay gente que participa en la "E-Catalunya" porque le firman la autorización para participar, pero no te preguntan qué es lo que estás haciendo.* (CPB2-30:30)

Puntualmente se detecta que entre los entrevistados existe la percepción de que hay una **baja implicación de los superiores** para con las actividades en las que participan sus colaboradores, así como para realizar un seguimiento de cómo lo que estos han aprendido puede ser implementado en sus puestos de trabajo.

> *Los coordinadores se podrían implicar más con el trabajo de las CoP. Lo que detecto es una falta de seguimiento de las actividades por parte de la Dirección General y de los coordinadores de centro, para que haya una continuidad en el tiempo.* (CPB2-31:32)

> *Desde la dirección de los centros no hacen caso cuando les planteas que se han de hacer más reuniones y trabajar con especialistas de otros centros.* (CPA4-7:7)

Uno de los elementos que aparece con más recurrencia en relación a los superiores tiene que ver con las **dificultades para asistir a las AF y CoP**, algunas veces con prohibiciones directas, otras con la aparición de trabajas o gestos que son interpretados como reproches por parte de los colaboradores que participan en la actividades.

> *Como he dicho anteriormente, te ponen problemas para asistir a formación así como también a las diferentes actividades formativas y reuniones planificadas en la comunidad de prácticas.* (CPA3-20:20)

> *Conozco casos de gente en la que su propio centro penitenciario les ha prohibido asistir a reuniones de la CoP.* (CPA4-13:13)

> *Desde mi propio centro penitenciario, si hay un curso que me interesa, y que me obliga a ausentarme varios días para poder*

> *asistir, veo que no hay sintonía hacia mi propuesta y percibo malas caras.* (AFA2-13:13)

Los entrevistados consideran como algo importante para el desarrollo de las CoP que **no se les pongan trabas o dificultades**, aunque puntualmente se remarca que estas cada vez son más, y se recuerda con nostalgia las facilidades que se tenían al principio del programa Compartim.

> *Desde mi punto de vista, es suficiente que al menos no se pongan "palos en las ruedas".* (CPA1-24:24)

> *Nos gustaría que la organización nos diese todo su apoyo, no que nos ponga pegas. La organización, en vez de remover obstáculos, cada vez nos pone más.* (CPA4-27:27)

> *Al principio si se apostaba por el proyecto, pero después influyó la burocracia y que nos restaba mucho tiempo en nuestro trabajo y que nos ausentábamos de nuestro lugar de trabajo, (…) somos 40 personas, tampoco veo que haya mucho problema en que se ausenten dos personas para ir a una reunión.* (CPB2-12:12)

Por otro lado, hay una coincidencia importante entre los entrevistados a la hora de considerar a los superiores jerárquicos pueden poner **resistencia a los cambios**, puesto que no facilitan la aplicación de los conocimientos adquiridos en las AF y CoP.

> *Cuestión distinta es que el superior te apoye para que puedas aplicar lo que has aprendido en un curso. Al final depende de la envergadura de los cambios que propongas: si son pequeños cambios que supongan una mejora, tu superior te apoya. En cambio, si propones un cambio de mayor entidad, que implica que también participen otros profesionales, es más difícil conseguir ese apoyo.* (AFB1-17:17)

> *Tampoco te dan facilidades ni apoyo para que apliques todos los productos elaborados en la CoP ni toda la formación que ahí surge.* (CPA4-9:9)

> *El coordinador de educadores de centro no facilita que el trabajo desarrollado dentro de la CoP se pueda implementar en el lugar de trabajo.* (CPB2-30:30)

Algunos identifican puntualmente esta resistencia al cambio como un **miedo a introducir cambios** que puedan implicar movilizar otros elementos de la organización, siendo en algunos casos más flexibles los superiores inmediatos que los que ocupan cargos superiores.

> *No es una falta de recursos por parte de la organización, pero después, la actitud de los superiores o supervisores, y el miedo al cambio, es lo que impiden introducir mejoras.* (AFB1-39:39)

> *El cargo intermedio es el que ha de intentar mejorar la comunicación, para controlar la dirección.* (CPA1-55:55)

> *no había implicación de los superiores jerárquicos de más arriba* (CPB1-34:34)

Puntualmente se considera a los **superiores inmediatos como la clave** para facilitar la buena adecuación de loas necesidades de la organización con las actividades que se desarrollan en los diferentes servicios.

> *Creo que es fundamental el cargo intermedio, porque es aquella pieza que va haciendo de puente entre las necesidades de los equipos base y las estrategias o líneas hacia las que se ha de ir desde la alta dirección.* (CPA1-12:12)

Los **recursos disponibles** son también un factor que consideran los entrevistados como algo clave para contribuir a que los cambios propuestos a partir de las CoP se pueden materializar y mantener en el tiempo.

> *Queda muy bien que haya una comunidad de prácticas pero después nos encontramos con incongruencias, pues desde servicios centrales se destinan recursos y esfuerzos, pero después en cada centro, te encuentras problemas.* (CPA4-7:7)

> *Luego hay alguien por encima nuestro que valora si lo que proponemos se puede hacer o no.* (CPA6-44:44)

En algunos casos es debido a la **falta de personal**, que impide disponer de tiempo para poder aplicar los nuevos aprendizajes y productos elaborados en la CoP.

> *Pasamos de ser más de 30 a actualmente ser menos de 20. Y eso se nota. Y hasta el año pasado los interinos tenían reducción de jornada. Eso afecta mucho en tu día a día.* (CPB1-86:86)

> *Hacemos muchas horas de intervención, y la falta de tiempo nos impide pensar en cómo poder aplicar una determinada cosa en tu día a día.* (CPB4-28:28)

En cualquier caso, cabe pensar que la falta de recursos es debida al momento en el que se realiza el estudio y la situación económica externa que ha afectado a las administraciones públicas en los últimos años.

9.3. Percepciones en relación a factores personales

En este punto se presentan los resultados obtenidos en las entrevistas en todo lo relativo a factores vinculados con los participantes, ya sea por auto-percepciones que los propios participantes en las entrevistas tienen de si mismos, como por la observación directa que estos hacen sobre sus compañeros durante la participación en las actividades que son objeto de análisis en este trabajo.

Centrando el foco de atención en **como aprenden los participantes** de las AF y las CoP, llama la atención que ambos grupos están de acuerdo en que la mejor forma de aprender es a través del intercambio de experiencias y opiniones con el resto de participantes.

En este sentido, los participantes en AF consideran que la **interacción con los colegas** durante el desarrollo de las actividades presenciales les ayuda a aprender, valorando que la diversidad de puestos de trabajo que estos ocupan se convierte, en algunos casos, en algo positivo y, en otros, en una dificultad.

> *El asistir a actividades formativas nos ayuda a aprender, sobre todo a través de la práctica y de interactuar con otros compañeros.* (AFA2-30:30)

> *Ayudaba también el hecho de compartir experiencias sobre archivo en sesiones presenciales, escuchar las experiencias de otros compañeros de otras áreas.* (AFA3-34:34)

> *Cada uno expone sus experiencias, pero ves que aplicarlo a tu ámbito de trabajo es muy difícil o imposible.* (AFA2-26:27)

Además, se considera como algo **positivo** de las AF el aporte práctico que permite el desarrollo de **las actividades presenciales**, mostrando que las diferentes formas de organizar las sesiones pueden influir en gran manera en el aprendizaje de los participantes, puesto que valoran de forma positiva la posibilidad de interaccionar con los otros colegas para poder aprender a resolver situaciones de sus puestos de trabajo a partir de las experiencias previas de sus colegas.

> *En mi caso, sí que saco mucho partido a compartir experiencias con gente que hace el mismo trabajo que yo, pero en otro sitio.* (AFB1-27:27)

> Pienso que era mejor resolver el caso en grupo que de modo individual, pues en grupo siempre "se suma", siempre ves más formas de hacer. Compartiendo ideas, aprendes a ver la realidad. (AFB1-35:35)

Se trata, según se comenta puntualmente, de aprender de los colegas aquello que la teoría aportada por el formador no puede

> *Se aprende más de los puntos de vista que te aportan los compañeros del curso, que no del contenido en sí del curso o de lo que ofrece el formador.* (AFA2-30:30)

En el caso de las CoP, dónde no hay programación de la actividad, el **intercambio de experiencias y conocimientos** entre los miembros es de los elementos más valorados para la generación de nuevos aprendizajes.

> *Me he quedado sorprendido con la validez y la capacidad de muchos de mis compañeros de la CoP, de los que he podido aprender muchas cosas a través de las experiencias que han compartido con el grupo.* (CPA3-29:29)

> *Cuando un compañero expone su experiencia, está compartiendo su conocimiento y nos lo está transmitiendo al resto de compañeros.* (CPB1-62:62)

Aprovechando la experiencia y conocimientos acumulados por algunos de los miembros para la realización de actividades de formación dentro de la CoP, esto es, actuando los expertos como formadores.

> *También miramos de hacer autoformación, es decir, ver si dentro de la CoP hay un especialista sobre un tema, para que nos forme a los demás.* (CPA4-31:31)

> *Me ha servido mucho el hecho de trabajar en equipo. Y también a aprender temas de metodología, en ocasiones gracias a la ayuda de expertos que han participado en el trabajo de la CoP.* (CPA3-29:29)

Algunos de los entrevistados consideran que **han aprendido a partir de la revisión de documentación** que se facilita durante las AF, o que los participantes en las CoP van aportando a lo largo de su desarrollo. Al respecto, sin embargo, también hay quién considera que de lo que menos ha aprendido es de la revisión de documentos.

> *Hemos aportado mucha documentación, muchos artículos. Tal vez no te lees los 40 artículos que han facilitado tus compañeros, pero sí que te permite el que tengas una bibliografía y unos documentos que por ti sola no tendrías.* (AFA1-38:38)

> *Yo en el tema de interculturalidad, gracias a la CoP y al trabajo de documentación, he podido conocer a autores que no conocía de nada, y ahora los voy siguiendo.* (CPB2-44:44)

> *De lo que menos he aprendido es de leer cosas. Claramente.* (CPA1-39:39)

Ello se pude vincular estrechamente con el uso de **estrategias de autoformación** que citan algunos entrevistados, y que algunos concretan en el **uso de múltiples estrategias** que les permiten la adquisición de nuevos aprendizajes.

> *Es un aprendizaje más autónomo, sacas cosas, no es formación en la que viene un experto y te explique una herramienta o unos mecanismos para lo que sea, porque de esto de hecho no tenemos.* (CPB1-8:8)

> *Aprendes por todo, pues todo tiene una utilidad: las explicaciones del formador, los materiales que te brindan en el curso, y las experiencias que comparten los compañeros del curso.* (AFB1-39:39)

> *se aprende mucho, y por muchos medios: lectura, nuevas tecnologías (porque vienen expertos a explicarte cómo funcionan), las discusiones, y el trabajo individual en tu casa.* (CPB2-48:48)

Asimismo, hay algunos entrevistados que consideran que **preparar documentos**, o tener que participar en las **actividades presenciales** presentando algo que han tenido que preparar previamente es una de las estrategias que más les han ayudado para la adquisición de nuevos aprendizajes.

> *También he aprendido cuando elaborábamos documentos todos juntos.* (CPB1-61:61)

> *Hay un tema muy importante de necesidad, de decir, que he de explicar delante 15 personas a explicar un tema, un tema que no conozco y que no está desarrollado, pues entonces, voy a hacerlo y voy a desarrollarlo. Quiero decir que había gente en la CoP que no era ni tan curiosa ni tan inquieta, pero que ante la necesidad, hacía el esfuerzo de vincularse y aprender.* (CPB2-57:57)

Además, se valora como **positivos los encuentros presenciales** para favorecer el debate que previamente se ha generado en las actividades a partir de e-Catalunya.

> *Pero aprendemos más en nuestros encuentros, en el debate entre compañeros.* (CPB4-35:35)

> *También aprendes de la charla con los compañeros, a través de las discusiones que se crean, ves diferentes vías de hacer y de poner las cosas en práctica.* (CPB2-44:44)

Durante las entrevistas aparecen también algunas referencias a **factores** de tipo personal que de alguna u otra forma **afectan a la adquisición de aprendizajes**, así como su posterior transferencia y aplicación en el puesto de trabajo. En este sentido, desarrollar trabajos muy protocolizados, o en organizaciones de por si cerradas,

como las prisiones, crea en las personas resistencias importantes a la introducción de cambios.

> *El servicio que no sigue los protocolos establecidos en las CoP, es por las personas que forman ese servicio.* (AFA1-36:36)

> *Al final, en la Administración la gente trabaja con rutinas y hábitos, y una vez han consolidado los mismos, el hábito se convierte en un vicio y no se puede cambiar.* (AFB1-17:17)

> *Prisiones tiene cosas buenas pero tiene una cosa mala: la gente de allí se institucionaliza, hacen un mundo de prisiones y para ellos no hay más mundo que ese.* (CPA1-44:44)

Puntualmente también se considera que las personas pueden verse **amenazadas por los cambios** que vienen de fuera, y al mismo tiempo se observan resistencias a la hora de aprovechar la asistencia a acciones formativas.

> *Hemos conseguido estructurar nuestro trabajo, pero cualquier cosa que viene de fuera es percibida como una amenaza.* (CPA1-17:17)

> *Cuando van a cursos de formación, observas que no lo hacen por el aprendizaje o para introducir cambios, (…) el curso es una buena excusa para reunirse y hacer un café.* (AFB1-45:45)

Sin embargo, varios de los entrevistados que han participado en AF consideran que hay **interés para formarse**, aunque este quizás no siempre esté del todo vinculado con la perspectiva de mejora de la actividad laboral diaria que se desempeña. Asimismo, puntualmente aparece la visión de que hay poco interés para participar en CoP, algo que no se manifiesta por parte de los participantes en CoP.

> *La gente que se forma aquí es porque tiene interés, ya sea un interés profesional o particular.* (AFA1-14:14)

> *A nivel de Departamento de Justicia, se quiere potenciar la formación y las comunidades de prácticas, pero en la realidad, ves que hay mucha desidia del personal, y acaban siendo cinco personas las que se apuntan al tema de gestión del conocimiento.* (AFB1-11:11)

La **motivación** aparece también como uno de los factores claves para garantizar un buen desarrollo de las actividades, así como la posterior aplicación y transferencia de los aprendizajes generados al puesto de trabajo. En general a partir de las entrevistas se detecta que por parte de los participantes en AF y CoP hay motivación para formarse, esto es, están interesados en participar en actividades que les permitan la adquisición de nuevos conocimientos.

> *En mi caso concreto, la formación la hago porque quiero y porque me interesa, pero no por la compensación de horas.* (AFA2-8:8)

> *En tanto que identificamos estas necesidades en el ámbito de los servicios territoriales, vimos la necesidad de atenderlas desde un proyecto como este de la comunidad de prácticas.* (CPA2-14:14)

Al respecto, puntualmente se señala la repetición de la oferta del plan formativo ofrecido por el CEJFE como un elemento que actúa como inhibidor de participar en más acciones formativas. En esos casos, y según la opinión de los entrevistados, hay varios empleados que buscan formación fuera de la organización que consideran les es de utilidad para el desarrollo de su actividad habitual.

> *En cuanto a la formación, la gente se va buscando la vida. Si la Administración no ofrece buenos cursos, la gente sale a buscarlos fuera (masters, cursos del colegio de educadores, nuevas tecnologías, etc.).* (CPA3-11:11)

> *Llega un punto al que el Departamento se le agota la oferta, en el sentido de que no todo el personal está interesado en recibir formación, pues muchas veces siempre son los mismos los que acuden a la formación.* (CPA6-9:9)

Puntualmente se destaca que el nivel de participación durante el desarrollo de las CoP es superior al de las AF, puesto que no siempre se puede optar a AF que sean de verdadero interés para los empleados.

> *Si tu participas en una comunidad de prácticas, el nivel de participación es altísimo, pero en cambio, la formación es la que te corresponde, es decir, depende de si hay cursos que te gustan.* (CPB3-9:9)

A partir de la afirmación anterior se pueden explicar algunas de las afirmaciones aparecidas durante las entrevistas en las que los participantes de las CoP destacan la motivación que sienten por participar en las mismas.

> *Cuando tú te metes en una comunidad, es porque tú tienes una predisposición en positivo y crees en un proyecto, porque en caso contrario no entras. Piensa que es muchísima faena y es una forma de trabajar que implica que tú estés muy comprometido.* (CPA1-33:33)

> *Todo depende del carácter de cada persona y de cómo se toman las cosas. Pero en mi caso, estoy muy motivado, y también lo están los jefes de servicio que han participado en la CoP.* (CPA5-42:42)

> *La gente que participa en la comunidad de prácticas es gente que está motivada. Ahora que, eso no es suficiente: allí no vamos únicamente a hablar.* (CPB3-43:43)

Algunos de los entrevistados destacan como aspecto importante para la transferencia de aprendizajes adquiridos su motivación personal para introducir cambios que les permitan mejorar en su puesto de trabajo.

> *Me ha facilitado la motivación para aprender, la motivación para introducir cambios, la necesidad de que había algo que no sabía hacer y a través del CoP aprendí a hacerlo.* (CPB1-93:93)

> *Poder aplicar lo que la formación sobre archivística me brindó ha sido mi propia predisposición a hacer las cosas (…) ha sido fundamental que estoy motivada y que tengo ganas de hacer las cosas. Una de mis motivaciones era que cuando llegué al área, hace algo más de dos años, el archivo estaba muy desordenado y atrasado, y lo quería poner al día.* (AFA3-38:39)

Sin embargo, también se observa que entre los aspectos que hacen bajar el nivel de motivación para la transferencia aparecen los impedimentos y dificultades que surgen en el puesto de trabajo.

> *Al principio te sientes entusiasta y después pesimista por todas las dificultades que te encuentras, porque no depende de uno poder poner en práctica todo lo que quisieras. Te encuentras muchos obstáculos y problemas.* (AFA2-25:25)

> *En mi caso, inicié la formación con ilusión, pero luego, pasas al pesimismo por la imposibilidad de aplicar lo que has aprendido.* (AFB1-22:22)

9.4. Percepciones en relación al diseño y desarrollo de la actividad

En relación a las AF, se identifica como una dificultad la **falta de identificación de necesidades formativas** para los diferentes colectivos. En este sentido, aparece la necesidad mejorar la focalización de los destinatarios de la formación, diseñar formación específica a partir de la detección de necesidades formativas y potenciar la mejora de las competencias profesionales a partir de la participación en actividades de formación.

> *En nuestro Departamento si se fomenta la formación. De hecho, hay cuarenta horas anuales para formación. Evidentemente, se podría fomentar mucho más.* (CPA5-7:7)

> *A través del Departamento nunca nos preguntan cuáles son nuestras necesidades formativas. La formación ya viene planificada. Y si a ti te interesa, te apuntas. Así funciona en la Administración Pública y por eso, la gente no ve suficiente interés.* (CPB1-19:19)

La **contextualización** de lo que se realiza en las AF y las CoP es un aspecto que los participantes valoran de forma positiva en el momento de valorar la utilidad, o no, del tiempo invertido en el desarrollo de las actividades propuestas. En este sentido, consideran que un desarrollo de la actividad que no se relacione de forma directa con las características del entorno en el que desarrollan su actividad habitual dificulta el que posteriormente se pueda aplicar lo aprendido. Esta situación se presenta de forma más frecuente en los participantes en AF, aunque también acusan de ello los participantes en CoP, que consideran que en algunas actividades el centrarse en aspectos teóricos puede desvirtuar el sentido práctico de los objetivos que desean trabajar.

> *El formador se explica, pero como ya he comentado, de manera descontextualizada, lo que hace difícil que puedas aplicar lo que has aprendido en tu día a día.* (AFA2-31:31)

> *A veces hay formadores que están especializados en dar formación, pero no conocen el ámbito práctico, pues no conocen tu faena o tú día a día. La práctica es muy diferente a la teoría, y hay formadores que la práctica no la conocen.* (AFB1-26:26)

> *No nos podemos perder en la teoría, porque nosotros tenemos profesiones que nos hacen perder en la teoría.* (CPA1-18:18)

Sin embargo, cuándo los mismos participantes en AF consideran que la aplicación mejora cuándo lo que se plantea en la actividad está contextualizado con su realidad laboral, y se plantea la posibilidad de que los formadores puedan visitar los puestos de trabajo previa a la formación con el fin de que puedan contextualizar posteriormente las actividades que planteen durante las sesiones.

> *En mi caso lo aplique sin problema, pues partía de la base de que la formación que recibí estaba plenamente vinculada a una tarea que tenía que hacer, como era el archivo del área.* (AFA3-31:31)

> *Lo que me gustaría es que los formadores vinieran a nuestro puesto de trabajo y conocieran nuestra realidad, conocer el entorno de las personas y el entorno físico, para que la formación fuese mucho más contextualizada.* (AFA2-26:26)

Puntualmente también se considera importante tener un ***feedback*** **por parte de los formadores** mientras se desarrolla la actividad propuesta con el fin de resolver dudas durante su concreción en la práctica.

> *Los formadores te decían si la práctica la habías hecho bien o mal, y te daban el "feedback" para que tu pudieras avanzar y conocer tus puntos débiles.* (AFA3-29:29)

Asimismo, se valora de forma positiva que los gestores de la formación consideren previamente a la inscripción a las AF y las CoP la vinculación que estas tienen con la realidad laboral de cada empleado.

> *Desde personal también ven si tiene aplicación directa lo que aprendas en un curso o en una CoP.* (AFB1-11:11)

> *Nosotros, tanto en mi caso como coordinadora, y el resto del equipo, se nos pide anualmente cuáles son las necesidades formativas que tenemos (…) estamos muy avanzados respecto a otras áreas del departamento, que están mucho más limitadas, como puede ser el ámbito de prisiones.* (CPA1-12:12)

Por parte de los participantes en CoP se valora de forma positiva que los objetivos perseguidos y el producto final a elaborar tenga una **contextualización** real con su realidad laboral, puesto que ello les permite una aplicación directa tanto de los aprendizajes que adquieren como de los materiales finales que se consiguen.

> *La idea es que nuestros productos sean un manual para profesionales: que me pueda leer el documento y me vea capaz de aplicarlo a mí día a día con mis presos. Por lo tanto, el elemento clave es la contextualización de los productos con nuestra realidad.* (CPA4-29:29)

> *En nuestro caso, lo que trabajamos en la CoP es totalmente aplicable a nuestro puesto de trabajo.* (CPA6-43:43)

De todas formas, puntualmente se destaca la necesidad de **adaptar los productos finales a las realidades concretas** de cada una de las unidades que conforman el departamento de justicia, puesto que los recursos disponibles y la cultura puede variar en cada uno de ellos.

> *Pero claro, en cada centro se ha de hacer la adaptación pertinente en función de los criterios que he señalado anteriormente: todo depende de las instalaciones deportivas, de las máquinas y los equipamientos con los que cuente cada centro.* (CPB4-21:21)

Cuándo los entrevistados son interrogados sobre como se desarrolla la actividad, coinciden a valorar positivamente que el **trabajar entorno a problemas vinculados al día a día laboral**.

> *Ante un problema real, lo exponemos y vemos las posibles soluciones de manera conjunta.* (AFA1-40:40)

> *Poner en común desinteresadamente el conocimiento y experiencia, a veces talento individual al servicio del logro de un producto "objetivo" colectivo.* (CPB5-21:21)

> *Nuestra CoP es más partidaria de resolver problemas del día a día (no nos dedicamos tanto a la elaboración de productos, sino a la discusión y resolución de problemas reales).* (CPA5-25:25)

Además, algunos de los participantes en AF consideran que sería positivo poder trabajar como una CoP, pues creen que con ello podrían dar respuesta a las necesidades que tienen en sus puestos de trabajo.

> *La CoP nos permitiría que el resto de territorios pudieran participar y opinar.* (AFA1-35:35)

> *Creo que una experiencia como poner en práctica una CoP para nosotros, nos serviría para unificar criterios entre los diferentes centros, para que cada uno pueda aportar puntos de vista diferentes. A veces llevar mucho tiempo en un mismo puesto de trabajo hace que estés viciado, que creas que lo sabes todo y no es así, es posible que una persona te pueda aportar otro punto de vista, otra manera de hacer las cosas para ir a mejor.* (AFA2-28:28)

Asimismo, se observa que en el caso de las CoP el desarrollo de un producto final puede pasar a segundo plano, y la misma se convierte en un espacio en el que los profesionales pueden **plantear dudas y resolver problemas concretos** en el momento en que estos aparecen en su actividad laboral.

> *Nadie le está pidiendo que haga un trabajo extra (no elaboramos ningún producto), pues lo único que hacemos es compartir información, para tener más facilidades en nuestro día.* (CPA6-30:30)

> *Lo que yo aporto al grupo es más "vivencial", mis experiencias. Yo aporto lo que yo puedo practicar y lo que yo evalúo después de haber grabado y observado mi trabajo.* (CPB3-39:39)

En el caso concreto de las CoP, se valora de forma positiva conseguir un **el consenso entre los diferentes participantes** de la misma, esto es, que lo que finalmente se

trabaje sea del agrado de todos y, al mismo tiempo, que el producto final que se consiga haya sido gracias a la colaboración activa de todos los miembros.

> *Los miembros de la comunidad somos los que decidimos por común acuerdo los productos que elaboramos (…) nadie se impone a nadie, entre todos decidimos qué temas vamos a trabajar. Exponemos los problemas de nuestro día a día, y en función de eso, decidimos los temas a abordar a nivel colaborativo.* (CPA4-30:30)

> *Es decir, que lo que acabe surgiendo sea un producto de la colaboración de los miembros de la CoP (…) que cada uno pueda aportar un grano de arena, y que el producto sea fruto del consenso* (CPA1-49:49)

> *Lo importante es que todos los miembros puedan expresar lo que quieran, de manera libre, y que vean que el moderador no actúa como "Gran Hermano".* (CPA5-25:25)

Puntualmente se plantea como estrategia para conseguir los consensos de todo el colectivo profesional la idea de validar lo que el grupo activo va elaborando por parte del resto de miembros de la comunidad no activos a través de los foros de participación que presenta la plataforma e-Catalunya.

> *Los moderadores les comunicábamos a los 115 participantes que volvíamos a abrir el foro, o "planteamos esta cuestión", o "os pedimos vuestras aportaciones".* (CPA2-17:17)

> *Las opiniones dispares que pueda tener un funcionario en concreto, se ven reconducidas y autorreguladas por todos los miembros de la CoP.* (CPA5-31:31)

Sin embargo, hay quien considera que no siempre la participación es libre, puesto que la presencia de los superiores jerárquicos en la CoP puede inhibir de expresar algunas opiniones que puedan contribuir al desarrollo de los objetivos marcados.

> *Si la jefa dice que una cosa se ha de hacer así, si tú piensas lo contrario, no lo dices por temor a que es la jefa, depende mucho de la confianza que tengas con el jefe-moderador.* (CPB1-36:36)

De todas formas, resulta una **dificultad conseguir la participación** de todos los que conforman la CoP, puesto que muchas veces durante el desarrollo de la misma aparecen grupos de que se muestran en desacuerdo con el desarrollo de la misma, o no contribuyen como sería de esperar en el desarrollo de los objetivos propuestos.

> *En el trayecto, es cuando te vas topando con los problemas y con las dificultades, con los quebraderos de cabeza porque la gente no colabora todo lo que a mí me gustaría, etc.* (CPA1-34:34)

> *La participación de los miembros de la CoP no era la misma: unos eran más activos que otros.* (CPA2-16:16)

> *Aún se debería hacer mucho más, porque a veces debes perseguir a la gente para que trabaje y se implique más.* (CPA4-22:22)

Algunas veces los motivos por los que se produce esta falta de participación se identifica con la percepción por parte de los miembros de la CoP de que esta supone un trabajo extra añadido a su día a día laboral.

> *En el sentido laboral, los informáticos reticentes a la CoP ven que la implicación en la misma supone un extra laboral a sus obligaciones diarias (más recortes, pero más trabajo).* (CPA6-29:29)

O bien de que el contenido de la CoP no acaba de ajustarse a la realidad laboral.

> *El resultado ha sido este porque tal vez no creen en ese producto, o porque lo han hecho de cualquier manera para salir del paso (…) el problema es que estos técnicos no creen. Aceptaron este reto, pero no le dan la importancia que realmente.* (CPA4-28:28)

La organización interna de la actividad es considerada un elemento clave para favorecer la aprehensión por parte de los participantes de nuevos conocimientos y aprendizajes, así como para conseguir el desarrollo del producto final previsto en el caso de las CoP. En este sentido, se considera como algo imprescindible, tanto en AF como en las CoP el marcar de forma clara los objetivos de la actividad a desarrollar, así como que cada participante en las AF determine de forma clara cuál es el objetivo de la participación en la misma.

> *Vamos re-modificando nuestros objetivos a medida que vamos avanzando en el trabajo.* (AFA1-34:34)

> *Hay que marcarse objetivos y el tiempo para conseguirlos. Cuando se empieza la CoP se sabe que producto se quiere elaborar, pero para hacer que la gente vaya trabajando e implicándose, es importante planificarse y planificar pequeñas consecuciones o logros.* (CPB3-62:62)

> *No se trata de compartir por compartir, sino que voy con un objetivo: profundizar en algo, evolucionar una opinión en algo. Por eso, para cada encuentro, teníamos un objetivo definido. Nos marcábamos objetivos de una reunión a otra. En caso contrario, yo no hubiese participado.* (CPB3-47:47)

Asimismo, en ambos grupos de entrevistados (AF y CoP) se destaca la necesidad de que las actividades que se propongan tienen un claro **enfoque hacía la práctica laboral**, entrelazando teoría y práctica. Además, para favorecer la aplicación de los

nuevos conocimientos se considera relevante el que los participantes tengan la libertad suficiente para adaptar lo que se genera a su realidad laboral concreta.

> *Durante la formación, me ayudó mucho el hecho de que el curso fuese muy práctico (a pesar de ser un curso semipresencial), pues había la explicación previa y después se hacían prácticas.* (AFA3-28:28)

> *Yo pienso que me ayudaron mucho las actividades prácticas que nos facilitó la formadora del curso. (...) Las actividades prácticas complementaban la teoría, porque si solo tienes la teoría y no la práctica, no sabrás si lo estás haciendo bien.* (AFB1-34:34)

> *En la CoP trabajamos con incidentes críticos, pensando algunos problemas estratégicos pensados para que la gente pueda debatir, planteando problemas transversales para que la gente pueda debatir junta.* (CPA1-42:42)

> *En mi caso, como moderador, dejo que la gente de la CoP se exprese muy libremente, pues ello nos permite unificar criterios, pues al trabajar con jueces de vigilancia penitenciaria distintos, cada juez tiene su interpretación. Creo que es un foro para que cada uno exprese lo que quiera.* (CPA5-34:34)

En el caso concreto de las CoP se considera un elemento importante la división de las tareas necesarias para la consecución de los objetivos propuestos, esto es, cada uno de los miembros activos debe tener una misión asignada dentro de la comunidad cuándo de elaborar un producto final se trata.

> *La estructura de la CoP era compleja: había un equipo de coordinación (el núcleo duro, el director de servicios territoriales, el jefe de servicio, dos moderadores y dos personas más). Los moderadores eran los dinamizadores de la comunidad. El equipo de coordinación iba diseñando todos los procesos, estrategias y actuaciones. Después había un equipo de entusiastas, un equipo de 25 personas de los servicios territoriales.* (CPA2-16:16)

> *Nos repartimos las diferentes herramientas a consultar entre los miembros del grupo, cada uno hace su propia investigación y hacemos una puesta en común, que nos da a conocer a todos los miembros las diferentes herramientas que existen.* (CPB1-63:63)

La siguiente figura presenta un ejemplo de cómo una de las participantes en las entrevistas considera que se organiza, de forma exitosa, la CoP en la que participa.

> *Tratamos situaciones o experiencias que llegan a nuestro ámbito de trabajo, como la evaluación de las adopciones en familias homo-parentales, etc. Primero exponemos lo que pensamos en base a la ideología de cada uno (ver si puede influir en la condición sexual del*

menor), luego trabajamos con datos, y así descubrimos un estudio que se había hecho en Sevilla sobre el tema (vimos situaciones encubiertas, en las que por ejemplo dos personas del mismo sexo se hacen cargo o de niños de amigos o de un hijo de uno de los dos miembros de la pareja, y vimos que la condición sexual no influye en los niños). Y a partir de aquí establecimos que cosas hemos de tener en cuenta en el estudio. Establecemos criterios positivos y negativos para el estudio. Y también hemos de tener muy claro que en nuestro trabajo no podemos caer en perjuicios. Y por eso es tan importante trabajar en equipo: porque si me desvío por temas ideológicos o perjuicios, siempre habrá algún compañero que reconduce al tema. Y al final, lo importante es llegar a consensos. La faena la hacemos lo más rigurosa posible: a través de estudios empíricos, de investigación, de debates. Seguramente podríamos ser incluso más rigurosos, pero lo hacemos lo mejor que podemos. (CPA1-68:68)

Figura 27: Organización de la CoP según una de las personas entrevistadas.

A pesar de ello, en las CoP **se valora positivamente la capacidad del grupo para conseguir los objetivos propuestos**, puesto que la implicación inferior de unos se ve compensada por una mayor implicación de otros. También el rol del moderador para animar a la participación es considerado un elemento clave.

La participación de los miembros de la CoP no era la misma: unos eran más activos que otros. (CPA2-16:16)

El grupo tira hacia adelante, es muy productivo, y ello hace que puedas tolerar algunas cosas que a nivel personal te cuesta aceptar. El interés del grupo está por encima de las carencias que pueda tener alguno de los integrantes. La fuerza del grupo hace superar las desigualdades que hay entre los diferentes miembros. (CPB3-45:45)

En este punto, la moderadora nos insta a escribir y participar más en "E-Catalunya" pero hay poca gente que participa. (CPB2-52:52)

Aún se debería hacer mucho más, porque a veces debes perseguir a la gente para que trabaje y se implique más. (CPA4-28:28)

Puntualmente, una de las personas de la muestra de participantes en AF presenta una observación en relación a su participación previa en CoP, en la que identifica que la temporalización de la misma puede contribuir a generar un estado de cansancio en los miembros que puede conducir a una menor implicación en las actividades propuestas.

Yo pienso que es verdad que un año de trabajo en la CoP parece como mucho tiempo, que el desgaste es importante. Por eso, tal vez

> *al principio participas con muchas ganas, y a medida que va pasando el año, tu percepción cambia, por el cansancio del día a día y por la acumulación de tareas.* (AFA1-32:32)

Los participantes en las entrevistas ponen de manifiesto la **colaboración de personas externas a la CoP** que apoyan en el desarrollo de la misma aportando sus conocimientos. Se observa que la visión sobre la participación de personas externas al propio grupo profesional es visto de diferentes formas por parte de los entrevistados, puesto que algunos lo consideran como algo positivo por aportar un conocimiento nuevo al grupo.

> *La clave del éxito fue buscar los soportes estratégicos, el visto-bueno de las máximas autoridades.* (CPA2-15:15)

> *También nosotros, en alguna reunión, tuvimos a algún experto. Contactábamos con alguien que se supone que entiende más de un tema, y venía a darnos una mano y a colaborar. (…) sé que vino una psicóloga a esa reunión a asesorarles en temas en los que no estamos tan seguros los educadores, y por eso buscamos una ayuda externa.* (CPB2-45:45)

> *Lo que quiero decir con todo esto es que habría temas, que tal vez podríamos tratar de manera conjunta, para trabajarlos desde diferentes puntos de vista. Yo creo que esto no sería ni una cosa tan difícil ni tan impensable, para tratar por ejemplo temas como la violencia de bandas. Así trataríamos temas a nivel transversal.* (CPB3-20:20)

Pero otros lo consideran algo que no ha funcionado por la desconexión existente entre aquello que aportan los externos y las dinámicas propias de la organización y el personal que participa en la CoP.

> *Antes contábamos con gente externa para formarnos, pero nos dimos cuenta que no vamos a encontrar a un profesional externo para internos, porque nuestra realidad es otra.* (CPA4-31:31)

En cualquier caso, puntualmente aparece la necesidad vencer los miedos a compartir con los demás y buscar formas de colaboración.

> *Yo personalmente creo que este miedo se ha de superar, y de hecho nosotros hace tiempo que lo intentamos, porque yo creo que es muy importante ver qué hace otra gente, y siempre hay líneas convergentes.* (CPA1-18:18)

Añaden que por parte des de la coordinación del programa Compartim **no se fomenta demasiado la colaboración de personal externo en CoP** muy centradas en colectivos profesionales específicos, motivo por el cual el esfuerzo por buscar

colaboraciones externas recae sobre las personas que realizan la moderación de las CoP.

> *No se fomenta que estemos de alguna manera coordinados o que haya alguna herramienta común…*(CPB1-25:25)

> *No se nos ha ocurrido trabajar con otros grupos, supongo que porque el diseño del programa de CoP no lo contemplaba expresamente el trabajar con gente de otro ámbitos.* (CPB3-19:19)

> *En la "Jornada de Buenas Prácticas" invitamos a esta gente: estamos haciendo una colaboración entre el mundo municipal (porque en otros territorios se mueve todo desde el ámbito municipal) y en Catalunya lo hacemos desde lo autonómico. Nos estamos escuchando mutuamente, vemos que han hecho ellos, cuáles son sus ideas y trabajos. (…) Creo que todo esto es muy interesante, y, ¿por qué ha pasado? Porque las moderadoras de la CoP nos hemos tomado la molestia de buscar y de contactar, haciendo las cartas oportunas para solicitar la colaboración. En definitiva, es trabajo.* (CPA1-19:19)

En relación al **rol de los moderadores dentro de las CoP**, a partir de las entrevistas realizadas se deduce que sus funciones son diversas, aunque se coincide en que estas se dirigen principalmente a conseguir una mayor participación, ya sea facilitando que los miembros de la comunidad puedan vincular la presencia en la misma con sus obligaciones laborales, ya sea animando a los participantes a aportar sus puntos de vista y opiniones sobre los puntos a debate.

> *Yo como moderador, manifiesto a mis superiores, a la dirección general, de que hay gente de la CoP que tiene problemas para poder participar en las reuniones de la misma.* (CPA4-17:17)

> *Se intenta que no haya estos problemas, que un trabajador pueda verse afectado por tener una opinión diferente a la de su jefe. Apostamos por que la gente se exprese de manera libre y sin coacciones.* (CPA5-32:32)

> *De igual modo, como coordinadora, creo que es fundamental brindar un refuerzo inmediato a una persona del grupo cuando tiene una duda.* (CPB2-60:60)

También forma parte de las actividades de moderación el reconducir los debates cuándo estos pueden salirse de los objetivos previstos, y potenciar la cohesión interna del grupo cuándo hay visiones contrapuestas.

> *A veces hay muchas discusiones teóricas que nos apartan de lo principal, y como moderador es imprescindible reconducir el tema hacia la parte práctica, hacia como lo haremos servir.* (CPB2-60:60)

> *En la comunidad en la que yo participo, uno de los objetivos es que nos apoyemos todos los miembros en nuestro día a día. Esto se ha promovido por parte del coordinador.* (CPA6-15:15)

Además, los entrevistados constatan que el moderador debe hacer un trabajo de coordinación y de gestión del desarrollo de la propia CoP, definiendo también la estrategia de funcionamiento de la misma.

> *El CEJFE me lo ha dejado todo en mis manos. Y como comprenderás, es mucho trabajo.* (CPA1-65:65)

> *Después, una vez definidas y planteadas las estrategias, se retomó la actividad abierta a toda la comunidad. Los moderadores les comunicábamos a los 115 participantes que volvíamos a abrir el foro, o "planteamos esta cuestión", o "os pedimos vuestras aportaciones".* (CPA2-17:17)

El desarrollo de las entrevistas ha permitido también la obtención de valoraciones y percepciones de los participantes de las CoP respecto del **programa Compartim**, la forma como este se organiza, las herramientas que utiliza así como las consecuciones a nivel organizativo que ha permitido su desarrollo. Al respecto, se observa que en general los participantes consideran que la participación en el mismo comporta la cumplimentación de **excesivos requerimientos burocráticos** que puede restar tiempo para el trabajo en las actividades propias de la CoP, esto es, en la generación del los productos propuestos.

> *Está demasiado basado en papel. Entiendo que hay partes que han de quedar registradas porque hay un interventor, que ha de validar una serie de cosas. Pero es demasiado burocrático, con plazos tan estrictos como cuando nos hacen entregar un acta después de cinco días, o como cuando a final de año nos hacen entregar un documento. A veces tú piensas que hay experiencias sobre las que si vale la pena hacer un documento, pero sobre otras no.* (CPA1-63:63)

> *Yo lo que veo, por lo poco que he visto es que todo es muy burocrático. Cuadriculado (...) lo que más nos generaba trabajo era justificar que habíamos realizado el trabajo de mejora del Servicio (...)teníamos que hacer un informe, y una vez después de haberlo hecho, te exigían que lo completaras porque tal vez no habías puesto todos los apartados que otra unidad quería.* (CPB1-29:48)

Es por este motivo que algunos entrevistados explican que como colectivo han tomado la decisión de realizar cosas al margen del programa Compartim, siguiendo la misma estructura de trabajo que han aprendido participando en el mismo, pero evitando los aspectos de burocracia que les quitaban tiempo para avanzar en los objetivos propuestos.

> *Lo mejor es hacer un grupo de trabajo (al margen de la CoP), que es lo que al final hemos acabado haciendo.* (CPB1-32:32)

> *Seguimos activos pero al margen de "Compartim", porque éste generaba un trabajo muy tedioso, nos cansamos de hacer papeles y de tener que justificar las cosas.* (CPB3-8:8)

> *Nuestra comunidad sí que sigue activa, pero al margen del "Compartim". No lo utilizamos porque somos más pragmáticos. Si hemos de colgar cualquier tipo de información o un protocolo, pues lo hacemos a través del "Compartim", pero a nuestro colectivo todo el tema formal (consultar documentos, justificaciones) nos sobrepasa mucho.* (CPB4-36:36)

Sin embargo, para otros el programa Compartim ha dado un impulso a actividades de trabajo colaborativo que previamente ya realizaban sin ningún tipo de respaldo institucional y tecnológico.

> *Nosotros todo lo hacemos a través de "E-Compartim". Nosotros ya partíamos del consenso a la hora de trabajar, y con "E-Compartim" hemos podido hacer cosas diferentes a la manera que lo hacíamos habitualmente.* (CPA1-63:63)

> *Y gracias a "E-Catalunya" hemos conseguido ser una comunidad real, pues aunque no nos veamos, estamos en contacto y podemos hacer cierta presión para solicitar cosas.* (CPA6-46:46)

Al mismo tiempo, se destacan también las múltiples **ventajas** que proporciona el **programa Compartim**, entre las que se destacan la posibilidad de potenciar el trabajo en red y la colaboración, permitir trabajar en proyectos de interés común para el colectivo profesional con un mayor apoyo de la dirección y la autoformación.

> *El "E-Compartim" nos ha facilitado trabajar más en red y colaborar de otra manera. Antes había gente que no se relacionaba entre sí, y con la herramienta compartida si se relacionan entre ellos y se explican los problemas del día a día en prisiones.* (CPA5-26:26)

> *La CoP facilita el trabajo colaborativo entre todos los profesionales.* (CPA4-22:22)

> *La Dirección General también entiende mejor nuestro trabajo, porque fuera de "E-Compartim" nos dirían que no hiciésemos eso porque no nos toca.* (CPA1-67:67)

> *El "Compartim" nos ha servido como instrumento de autoformación.* (CPA5-28:28)

> *Fundamentalmente, nuestra actividad y nuestra principal fuente de conocimiento ha sido el foro de "E-Catalunya".* (CPA6-37:37)

Algunos aspectos que se plantean para mejorar el programa Compartim se relacionan con la introducción de mejoras en la herramienta "e-Catalunya", y puntualmente mejorar la implicación de la dirección fomentando que estos también trabajen en el programa y comprendan mejor los procesos que se generan dentro de las CoP.

> *Nos gustaría que la herramienta fuese más moderna, pero es lo que hay. Nuestra comunidad se instrumentaliza a través de un foro en "E-Catalunya".* (CPA6-24:24)

> Influye que el "E-Catalunya" no es nada ágil, y además hay 150 personas, es mucha gente y te da reparo molestar a 150 personas. (CPB2-54:54)

> *Sería bueno que hubiesen CoP a nivel directivo, porque hay CoP de muchos colectivos, y así podrían ver cómo se trabaja dentro de una comunidad.* (CPA4-34:34)

9.5. Percepciones en relación a la aplicación de los resultados

En este apartado se presentan las diferentes percepciones que los entrevistados tienen en relación al proceso de transferencia y aplicación de los nuevos aprendizajes al trabajo y en el día a día organizativo. Los resultados se agrupan alrededor de tres grandes apartados: (1) dificultades, que aglutina aquellos aspectos que los entrevistados esgrimen a la hora de valorar como se han introducido los nuevos aprendizajes y productos en su día a día laboral; (2) facilidades, dónde se han recogido los comentarios realizados por parte de los entrevistados cuándo se les pedía consideraran los factores que les habían facilitado aplicar los nuevos conocimientos en le puesto de trabajo; y (3) valoraciones generales que realizan los entrevistados en relación a los resultados conseguidos, así como otras consecuciones no previstas al iniciar la actividad.

9.5.1. Dificultades en la aplicación

Los entrevistados destacan que la **estructura del puesto de trabajo** puede actuar como inhibidor de una mayor aplicación y mantenimiento de los conocimientos adquiridos en AF y CoP en el puesto de trabajo. Dentro de esta categoría los entrevistados coinciden en afirmar que la complejidad organizativa implica que la introducción de cambios deba movilizar demasiadas personas y recursos dentro de la organización, que si bien están interrelacionados, no parecen tener la suficiente coordinación. En algunas ocasiones los propios empleados son los que no ven la

conexión entre sus actividades, y ello puede verse enfatizado por una excesiva compartimentación de funciones por parte de la dirección general.

> *Aplicar lo que yo aprendí en esa formación, implicaba cambiar toda la unidad de red del centro, y por parte de mis superiores, me dijeron que no era posible: que cada trabajador tuviera los documentos en su ordenador como quisiera, para no romper su rutina.* (AFB1-17:17)

> *Eso pasa por ejemplo en el mundo de prisiones, (…) es difícil conciliar las necesidades de la parte rehabilitadora y la parte resocializadora, con la parte de seguridad y control (…) En prisión todo es muy rígido y compartimentado (tiene sentido que sea así, pero es complicado).* (CPA1-24:24)

> *No podemos trabajar de manera colaborativa con otras unidades o servicios porque no tenemos nada en común, son realidades totalmente distintas.* (CPA5-14:14)

> *Desde la Dirección General ya viene delimitado el papel de cada profesional y de cada disciplina, lo que hace que no tengamos relación con esos otros colectivos, ni la necesitemos para la realización de nuestro trabajo.* (CPB4-18:18)

Esta **segmentación de actividades y funciones** entre departamentos, áreas, servicios y personas, junto con la permanencia en el mismo puesto de trabajo por un largo período de tiempo, es percibido por los entrevistados como un factor que dificulta también la introducción de nuevos cambios.

> *Hay funcionarios que llevan muchos años en su puesto de trabajo, se han acomodado mucho al mismo, y cuesta mucho sacarlos de ahí.* (AFB1-41:41)

> *Creo que en la administración pública, este un tema que aún se ha de superar. Nos movemos un poco en el "ombligo-centro" y nos volvemos sectarios, hacemos corporativismos y un pensamiento común (…) hemos creado un área de confort en nuestro equipo, hay una gran cohesión de equipo, hay un pensamiento común que cada miembro ha asumido como propio (…) cualquier cosa que viene de fuera es percibida como una amenaza.* (CPA1-17:17)

> *Muchas veces, al estar en un centro penitenciario, haces un único "mundo" de ese centro penitenciario (hay muchos funcionarios que no se mueven, y no salen de ahí para conocer nuevas cosas).* (CPA5-27:27)

Asimismo, **la poca autonomía en el puesto de trabajo** actúa como un inhibidor para la introducción de cambios en el puesto de trabajo, puesto que cualquier cambio

debe ser validado previamente por la dirección, o aceptado por el equipo de trabajo. Hay poco margen para dar la opinión.

> *Y como muchas cosas no dependen de ti, vas trampeando como puedes. Trampeando en el sentido de que por ejemplo, en un circuito que lo hacías de una manera, lo intentas hacer de otra, intentas cambiar un poco el proceso. Pero sólo puedes introducir cambios muy pequeños.* (AFA2-20:20)

> *Nosotros podemos opinar cuando se está haciendo la instalación, pero opinamos en una parte muy pequeña y sin trascendencia.* (CPA6-20:20)

> *Todo depende de la persona, pero claro, si cuando intentas aplicarlo, te dicen desde arriba que "eso no se hace", al final se acabará por no aplicar.* (CPA4-45:45)

Los entrevistados también destacan la **falta de recursos** como un aspecto que puede dificultar la aplicación de los aprendizajes y productos generados en la CoP. En este sentido, se destaca la diferencia entre los diferentes centros de trabajo que estos ocupan como un elemento que puede dificultar la aplicación de algo que, en principio, debería de ser completamente adaptado a las necesidades que tienen en su trabajo habitual.

> *El problema básico es que haya una homogeneidad a la hora de aplicar los productos de la CoP en los diferentes centros. Es muy importante que también crea en el producto de la CoP: el mismo sistema es el que crea la CoP, apuesta por ella teóricamente, pero después no apuesta por aplicar los productos que salen de la misma.* (CPA4-10:10)

> *lo aprendido en la CoP a veces no es posible aplicarlo, por los condicionantes propios de nuestro lugar de trabajo (las condiciones que ofrece cada centro penitenciario).* (CPB4-33:33)

> *Con independencia del producto que sea, yo pienso que el servicio debería canalizar más el producto. El servicio habría de apostar por la aplicación diaria del producto, y veo que aquí hay un desfase.* (CPB3-50:50)

9.5.2. Facilitadores en la aplicación

Los entrevistados identifican la **vinculación con la realidad laboral** como uno de los elementos que facilita la aplicación de los aprendizajes generados en las AF y las CoP en el día a día laboral. Tanto es así, que hay quien identifica que cuándo los resultados tienen esta vinculación es más fácil conseguir el visto bueno de los

superiores jerárquicos para poder aplicarlos. Puntualmente también se valora la vinculación de las CoP con los objetivos de planificación a medio y largo plazo.

> *Antes de pedir un curso, se analiza que el mismo tenga relación con la faena que desarrollamos, es decir, que sea de interés no solo para el que recibe el curso sino también para el área, para que puedas ayudar a todos los compañeros.* (AFA3-19:19)

> *No elucubramos sobre cosas que no hacemos, sino que exponemos problemas con los que nos estamos encontrando en nuestro trabajo.* (CPA6-43:43)

> *El "OK" de nuestros superiores ha venido porque se trata de un producto válido y de un producto que se puede utilizar.* (AFA1-26:26)

> *Si en tu puesto de trabajo no te encuentras las cosas por sorpresa, y al contrario, si hay una planificación a medio o largo plazo, ello te motiva más a participar en actividades como la CoP.* (CPB2-58:58)

En el caso de los participantes en la CoP, se identifica la posibilidad de **participar en la elaboración** de un producto y el desarrollo de nuevo conocimiento de forma colaborativa como algo que facilita la posterior aplicación en el puesto de trabajo de los mismos. En este sentido, se percibe que aquello que se tiene que aplicar es más próximo a la realidad por el hecho de haber intervenido en su elaboración y adaptación a las realidades concretas del día a día laboral y de cada organización.

> *Como se ha podido debatir entre todos los miembros del proyecto, ya de alguna manera también se está acercando a nosotros, estamos haciendo a ese proyecto "más amigo".* (CPA1-50:50)

> *Por ejemplo, la CoP de asesoramiento creó un folleto informativo, y ahora ese folleto lo han de aplicar y repartir los mediadores. Si yo como mediadora recibo la orden de "te ordeno que repartas ese folleto", para mí falla algo (…) que impongan el mandato de repartir el folleto, a mí lo que me genera es que no tenga ilusión.* (CPB3-51:51)

> *Antes los territorios pensaban que "Barcelona" era la que mandaba, y ahora con la CoP, ellos han podido también manifestar su opinión. Entre todos hemos decidido cuál será el producto final y sus características (…) todos los servicios territoriales (excepto uno) aplican los productos de la CoP, porque Uno de los criterios de nuestro equipo es que todos trabajemos del mismo modo* (AFA1-36:36)

Se identifican también los **superiores jerárquicos como facilitadores** de la aplicación de los nuevos conocimientos en el puesto de trabajo, puesto que si bien por un lado se presentan como aquellos que pueden impedir una correcta transferencia al puesto

de trabajo, por el otro también es en ellos dónde redunda la posibilidad de encontrar facilidades para la correcta aplicación de los nuevos aprendizajes y los productos elaborados en el seno de las CoP. En este sentido un importante número de entrevistados considera clave para tener éxito en la aplicación la potenciación de la misma por parte de los superiores, poniendo facilidades cuándo es posible.

> *Nos apoyan para poner en práctica lo que aprendemos en el curso.* (AFA3-18:18)

> *También influye la apuesta que se haga desde arriba (desde los superiores) por la herramienta. En este momento, con la nueva herramienta, no hay ningún problema, porque los superiores la fomentan y también fomentan la idea de trabajar compartiendo.* (CPB-85:85)

> *En nuestro caso concreto, sacamos un producto "la guía de intervención de menores", que ha sido producto de la CoP, que se ha potenciado por los superiores (…) Si nuestros superiores no nos hubieran dado su apoyo, nuestro trabajo en la CoP no se hubiera convertido en un protocolo del servicio.* (AFA1-24:24)

> *De mi centro si recibo facilidades para aplicar una actividad.* (CPA4-10:10)

Otro facilidad es la **validación por parte de los superiores** de los productos finales elaborados en el marco de la CoP, consiguiendo con ello que los participantes se sientan seguros con el uso de los mismos y, al mismo tiempo, favoreciendo que los miembros del equipo que no han participado en el producto lo utilicen.

> *Antes de colgar unas conclusiones, se las pasamos a nuestra jefa de servicio, pues lo que interesa es que se exponga algo coherente, en el que no haya contradicciones, pues nosotros tratamos temas judiciales y hay que ser riguroso para luego no tener problemas (…) al estar validados y respaldados desde arriba, te brinda seguridad en tu trabajo.* (CPA5-39:42)

> *Es una actividad que se ha demostrado que es importante, que además está validada. (…) El programa lo valida la Dirección General, (…) señalamos cuáles son los ámbitos que el educador habría de tratar.* (CB2-31:31)

Además se valora de forma positiva **la implicación de los superiores** en la definición de las necesidades formativas y de conocimientos de sus colaboradores, en especial de los cargos intermedios, que pueden intermediar en el momento de priorizar cuáles son las necesidades formativas de sus colaboradores y apoyar para que se apruebe la participación en AF o CoP.

> *En varias ocasiones es el jefe de área el que se dirige a nosotros y nos propone en qué actividades formativas podemos participar.* (AFA3-7:7)

> *Si de Personal no he llegado a ningún acuerdo, entonces hablo con mi jefe y le expongo el por qué quiero hacer un curso y la repercusión que el mismo puede tener en mi trabajo.* (AFB1-9:9)

> *Creo que el cargo intermedio tiene un papel clave, porque normalmente la alta dirección está lejos de la realidad, del día a día y de la tarea habitual de los trabajadores.* (CPA1-11:11)

En cualquier caso, existe una clara coincidencia entre los sujetos entrevistados en considerar que **es mejor una baja implicación de los superiores jerárquicos que tenerlos en contra** en el momento de introducir cambios en el puesto de trabajo. Para ello consideran que es de vital importancia que se sensibilice a los mismos

> *Los productos de la CoP los utiliza y quien no, pues no. Des de la dirección no nos ponen ningún problema. Estoy seguro que jamás me dirán: "lo que has hecho en la CoP aquí no lo puedes aplicar".* (CPA3-33:33)

> *El hecho de que los superiores sean los jefes y también los moderadores es positivo porque a la hora de la aplicabilidad hace que se implemente más.* (CPB1-36:36)

Hay algunos casos en los que **la aplicación es obligatoria**, esto es, los aprendizajes y productos que se consiguen en la CoP son de uso obligado para todos los miembros del área o servicio al que pertenecen los miembros que en ella participan.

> *Se deja claro que aunque alguien no haya participado en la CoP, el producto de la CoP lo ha de aplicar, al tratarse de algo que se ha asumido por mayoría. Al ser así, aunque alguien no haya participado en la CoP, debe asumido el producto como propio.* (AFA1-27:27)

Esta situación es vista de forma positiva por algunos, puesto que consideran que motiva a los miembros del colectivo profesional a participar en la misma y mostrar sus opiniones, siendo también una herramienta para que las opiniones del grupo se reconduzcan y autorregulen para llegar a acuerdos y consensos. Sin embargo, puntualmente se considera que obligar a la aplicación de un producto elaborado por la CoP puede tener un efecto contrario y generar resistencias en el resto de colectivo.

> *Después, por otro lado, las opiniones dispares que pueda tener un funcionario en concreto, se ven reconducidas y autorreguladas por todos los miembros de la CoP, de manera que se fija una manera*

> *única de actuar para que todos lo hagamos de manera uniforme.* (CPA5-31:31)

> *Si yo como mediadora recibo la orden de "te ordeno que repartas ese folleto", para mí falla algo. No niego la buena voluntad de nadie, porque ese producto lo han elaborado con un buen fin. Pero que luego me impongan el mandato de repartir el folleto, a mí lo que me genera es que no tenga ilusión. Algo falla.* (CPB3-51:51)

Puntualmente en las entrevistas aparecen como vía para conseguir un mayor impacto de los aprendizajes el **generar espacios** en los que los miembros de un equipo de trabajo compartan los conocimientos adquiridos por la participación en procesos formativos o actividades externas a la organización.

> *Nosotros lo hacemos así: uno va a un congreso, por ejemplo, y después hacemos una sesión de equipo en que aquella persona que fue nos explica lo que ha aprendido y es interesante.* (CPA1-25:25)

Además, se destaca la importancia de que todos los participantes en las CoP **aprendan a partir de los conocimientos previos** que tienen, esto es, se potencia que cada uno pueda aprender en función e las necesidades que tiene en su puesto de trabajo como vía para generar aprendizajes válidos para el día a día.

> *Aquí, cada participante de la CoP, en función de su nivel de participación, ha asumido un nivel singular y particular de aprendizaje.* (CPA2-7:7)

> *El estar en la CoP me ha ayudado mucho en mi trabajo. He podido aprender muchas cosas de aplicabilidad para mí día a día.* (CPA3-28:28)

Puntualmente, los entrevistados de las CoP destacan que **visibilizar externamente los resultados** conseguidos es una forma de conseguir mayor reconocimiento interno de las consecuciones de la comunidad.

> *Fue una jornada con mucho éxito, y hasta me entrevistaron en el diario "Ara". Desde la dirección del centro me preguntaron porque me hicieron la entrevista a mí y no a esa persona. Nunca me ha preguntado que es la CoP, qué hago en esas reuniones. Reaccionó porque me vio en el diario (…) pero hasta entonces no se había preocupado por el trabajo realizado por la CoP.* (CPA4-33:33)

9.5.3. Otros aspectos vinculados con los resultados

Los participantes entrevistados destacan como consecuencia de la participación en las actividades la **obtención de productos útiles**, ya sea porque en las AF se ha

previsto la realización de una actividad final que debe responder a las necesidades detectadas en el puesto de trabajo, ya sea porque el objetivo de toda CoP es la obtención de un producto final vinculado con la actividad profesional de los participantes en la misma.

> *En el curso teníamos que hacer un proyecto final (…) esta práctica era obligatoria para superar el curso, y por este motivo, realicé la práctica del curso ordenando y organizando el archivo del área. En mi caso, el proyecto final práctico del curso era una cosa que necesitaba en mi ámbito de trabajo, lo que me facilitó mucho las cosas.* (AFA3-26:26)

En el caso de las CoP los participantes consideran que los productos elaborados son exitosos cuándo se convierten en una **herramienta de trabajo** que les permite facilitar los procesos internos.

> *La "@plec 2.0" ya no es una CoP, ahora es la herramienta ordinaria para dar información, para compartir conocimiento, para facilitar la comunicación interna de los servicios territoriales de Tarragona.* (CPA2-6:6)

> *Los productos que las comunidades nos hemos marcado como objetivos, éstos se han puesto en marcha, se han realizado. Es un dato objetivo, palpable: es un producto que está implementado, que funciona.* (CPB1-72:72)

Además, el **éxito del producto** final se mide también por el **número de personas que lo utilizan**, hayan o no hayan participado en la CoP, así como por la capacidad de los mismos para contribuir a la **mejora del servicio** prestado al usuario y la **mejora de la eficiencia**.

> *El producto lo aplican tanto los 20 miembros de la CoP, como el resto de personal del servicio que no está en la CoP.* (AFA1-27:27)

> *Los resúmenes no son una cosa imperativa en su aplicación, pero son muy orientativos y de plena aplicación a nuestra realidad laboral.* (CPB5-42:42)

> *Ahora tenemos unos productos que antes no teníamos para ofrecer a los usuarios.* (CPB1-90:90)

> *Pues buscando en internet, siempre pierdes más tiempo y ves mucha información que nos es válida. La idea con el foro es que la información se adelante a cuando tú tienes la necesidad.* (CPA6-38:38)

Los entrevistados de las CoP destacan como resultados **otros aspectos no directamente vinculados con los objetivos** de trabajo propuestos en la comunidad

pero que se han conseguido como consecuencia de la participación en la misma. Entre ellos se destaca la adquisición de aprendizajes relacionados con el uso de tecnologías, el establecimiento de trabajo que antes no existían o desarrollar la capacidad de aprender a aprender.

> *Cuando hay algo que necesitamos y no está en "E-Compartim", ahora sabemos cómo buscarnos la vida. De hecho, la asignatura pendiente de los educadores es hacer la revisión de los programas.* (CPB2-51:51)

Por parte de algunos entrevistados también se destaca la **proyección externa** de su servicio como consecuencia de la participación en la CoP, la mayoría de casos como consecuencia de los productos elaborados. Ello, además de contribuir a sensibilizar sobre lo que se realiza en la misma, ayuda a difundir el trabajo de la propia administración.

> *Si nosotros realizamos un trabajo fuera, compartiendo información entre nosotros, y es un protocolo sobre cómo se usa algo, ese protocolo va a ser para el resto de colectivos de la administración de justicia a los que damos servicio.* (CPA6-41:41)

> *¿Hacer un decálogo forma parte de lo que hacemos habitualmente? No. Forma parte de las ideas que tenemos el equipo. ¿Podemos exportar esto y hacer un escaparate? Si. No es misión del equipo. Pero también somos administración pública y de alguna manera hemos de ayudar al ciudadano.* (CPA1-67:67)

Fruto del trabajo desarrollado en las CoP se generan **repositorios compartidos** en los que los participantes incluyen materiales que son de interés para el colectivo profesional. Los entrevistados consideran que estos espacios tienen mucha utilidad porque les permiten acceder a documentación vinculada con su puesto de trabajo de forma rápida y ágil, siendo el aspecto que más valoran el que esta documentación haya sido previamente validada por alguien que desarrolla actividades similares a las suyas.

> *En nuestra unidad compartida subimos los nuevos protocolos, y la herramienta más activa son los foros. Colgamos los diferentes materiales, los estudiamos, debatimos y luego intentamos arrojar un punto de vista común.* (CPA5-24:24)

Además, puntualmente se destaca la utilidad de los materiales que se elaboran en el seno de la CoP para **apoyar a las personas que se incorporan** de nuevo a la organización.

> *El hecho de estar protocolizado ayuda mucho a la persona que se incorpora a saber un poco a donde llega y a qué llega, sirve para que no vaya perdida.* (CPA1-8:8)

Puntualmente, un participante en AF comenta que el material que les fue facilitado durante la misma les sirve de utilidad en el desarrollo de su trabajo diario.

> *Respecto a los materiales que nos dan en el curso, yo siempre los guardo, para el día en que pueda aplicar lo que he aprendido. Ahora mi trabajo ha cambiado, ya no guarda relación con lo que aprendí en el curso.* (AFB1-28:28)

El desarrollo de las CoP favorece también el **cambio de cultura organizativa**, en el sentido que algunos entrevistados consideran que las dinámicas que se establecen en el seno de las mismas ayudan a generar nuevas formas de trabajar más estancas, muy arraigadas en la administración.

> *Ha sido una comunidad emblemática, en la medida en que por primera vez unos servicios territoriales superan una dinámica muy enquistada de compartimentos-estanco (tradicionalmente, cada uno apuesta por su caparazón, por su zona de seguridad*). (CPA2-10:10)

> *Antes de "E-Compartim" no teníamos un programa para elaborar productos. Trabajábamos con herramientas muy arcaicas. Pero también utilizas programas que no son del "E-Compartim". Por ejemplo, ahora cuando tengo dudas sobre una actividad, busco información en internet o escribo a compañeros que he conocido y les planteo mis dudas. Ahora, con el paso del tiempo, trabajamos en productos y los mejoramos al margen de "E-Compartim", porque ya hemos creado la masa crítica para funcionar de forma autónoma.* (CPB2-51:51)

Asimismo, se destaca como parte de este cambio de cultura la **creación de redes de trabajo** entre los diferentes centros, lo cuál es valorado de forma positiva por parte de los diferentes entrevistados.

> *Lo que sí que es cierto es que "Compartim" ha generado redes de trabajo entre los centros. He podido establecer contacto con compañeros de mi comunidad de prácticas, que pertenecen a centros penitenciarios de Girona, Figueres, Quatre Camins y Lleida.* (CPA3-18:18)

> *Lo que si que es cierto es que "E-Compartim" si que promovió que trabajáramos más entre centros, porque como en la comunidad había gente de todos los centros penitenciarios, ello favoreció una colaboración.* (CPB2-50:50)

Además de **favorecer y mejorar las interacciones** y relaciones entre profesionales, que anteriormente trabajaban de forma más aislada, siendo considerado este punto, de forma puntual, como algo que redunda en la mejora del servicio dispensado.

> *Al ser unidades que trabajamos en diferentes centros, las jornadas nos permiten podernos conocer y estar en contacto entre nosotros, para conocer de primera mano lo que hacemos cada uno.* (CPB4-35:35)

> *Lo cierto es que el informe y el trabajo en la CoP sirvieron para que nos uniésemos más los compañeros, compañeros con los que antes no tenías tanta relación, y al final ello redunda en una mejora del servicio. Fomenta una mayor comunicación entre el equipo.* (CPB1-52:52)

9.7. A modo de síntesis

En este capítulo se han presentado los resultados obtenidos con el análisis de los datos recogidos durante la segunda fase del estudio, en el que se han realizado entrevistas semi-estructuradas a diferentes participantes en las AF y CoP que, previamente, habían colaborado respondiendo el cuestionario de la fase 1.

Los resultados, estructurados a partir de los factores vinculados a la organización, a los participantes, al diseño y desarrollo de la actividad y a lo sucedido posterior a la actividad, han aportado las siguientes ideas clave:

En relación a la Organización

- La organización promueve a grandes rasgos la formación de sus miembros, aunque no siempre las actividades realizadas se adaptan a las necesidades reales de los participantes.
- Los compañeros de trabajo se identifican como un condicionante de la transferencia, puesto que su colaboración puede facilitar la misma y, por otro lado, su falta de colaboración la puede dificultar.
- Los centros penitenciarios se presentan como el contexto en el que más difícil es introducir cambios como consecuencia de la formación.
- La organización puede poner algunas dificultades durante el desarrollo de la actividad, a saber:
    - Dificultades pera reunirse.
    - Dificultades para ausentarse del puesto de trabajo.

  - Dificultades para facilitar el trabajo coordinado entre diferentes perfiles profesionales.
  - Dificultades para la colaboración inter-departamental o entre servicios, en parte debido a la burocracia.
- El trabajo en equipo actúa como facilitador para compartir información y conocimientos generados en las AF y CoP.
- Los superiores jerárquicos directos muestran poco interés por las actividades y conocimientos que adquieren sus colaboradores participando en las AF y CoP.
- En general se identifica a los superiores como agentes que dificultan la introducción de cambios en el puesto de trabajo.
- La falta de recursos se identifica como un elemento que dificulta la introducción de cambios, algo que se puede vincular con la situación de coyuntura económica en la que se realiza el estudio de campo.

En relación a las Personas

- Se destacan las diferentes formas para la adquisición de nuevos conocimientos que tienen los participantes en AF y CoP. Al respecto se señala:
  - Interacción con el resto de colegas durante la actividad formativa.
  - Intercambio de experiencias y conocimientos para resolver las actividades propuestas.
  - Revisión de documentación facilitada durante el desarrollo de las actividades.
  - Preparando materiales para presentar al resto de compañeros durante el desarrollo de sesiones presenciales de la CoP.
- En general perciben que hay un interés para participar en actividades que permitan mejorar la actividad laboral diaria, aunque se destaca la falta de oferta de AF internas para reciclarse y adquirir nuevos conocimientos.
- La motivación es percibida como un elemento clave para poder introducir cambios en la actividad laboral diaria, más cuándo ello implica negociar con los compañeros o superiores.

En relación al diseño y desarrollo de la actividad

- Se destaca mejorar la detección de necesidades formativas, focalizando más en los destinatarios de las AF, y potenciando la mejora de las competencias profesionales.
- Se señala la falta de contextualización de la AF frente a las CoP, lo que dificulta la transferencia de los conocimientos adquiridos al puesto de trabajo. También el enfoque teórico de algunas de las sesiones de las AF.
- El desarrollo de actividades y productos vinculados con las necesidades del puesto de trabajo contribuye a una mejor adquisición de los conocimientos y facilita la posterior transferencia.
- El *feedback* durante el desarrollo de las actividades facilita una mayor profundización de los aprendizajes.
- Trabajar entorno a problemáticas relacionadas con la actividad laboral mejora la motivación para aprender y contribuye a facilitar la posterior transferencia de los aprendizajes.
- La CoP permite llegar a consensos sobre qué debe cambiar en el puesto de trabajo con compañeros de trabajo, lo que facilita la posterior aplicación.
- En las CoP se considera importante que se concreten acciones que permitan avanzar poco a poco hacía la consecución de los objetivos propuestos.
- La participación de personal externo en las CoP se considera algo positivo para fomentar la reflexión de los participantes, aunque este es un recurso que no siempre se fomenta.
- La burocracia asociada al desarrollo de las CoP en el marco del programa Compartim genera cansancio y desmotivación en los participantes, que sienten que pierden tiempo justificando lo que hace y ello les impide focalizarse en los objetivos concretos de la actividad.
- Se destaca las posibilidades de trabajar en temas de interés profesional en el marco de las CoP como una herramienta única para permitir el aprendizaje y la introducción de mejoras organizativas.

En relación a la aplicación de los resultados

- La complejidad organizativa, la jerarquía en la toma de decisiones y la burocracia excesiva actúan como inhibidores de la transferencia.
- La segmentación de actividades y funciones entre diferentes departamentos, áreas y servicios dificultan la aplicación de protocolos o conocimientos que implican la colaboración de más de uno.
- La falta de autonomía en el puesto de trabajo actúa como inhibidor de una mayor transferencia de los aprendizajes.

- Los recurso escasos contribuyen a qué se produzca una menor transferencia de los aprendizajes adquiridos, sobretodo cuándo estos implican el uso de elementos de los que no dispone el puesto de trabajo.
- La validación de los productos conseguidos por parte de los superiores jerárquicos contribuye a reducir las resistencias del resto de personal y, en consecuencia, facilita la aplicación.
- La implicación de los superiores durante el proceso de desarrollo del producto facilita la posterior aplicación del mismo.
- La visibilización externa de los resultados conseguidos con la CoP contribuye a una mejor aceptación por parte de los mandos y el resto de empleados que no han participado en la CoP.
- Los productos conseguidos en el desarrollo de la CoP se consideran de éxito cuándo:
    - Lo utilizan personas que no han participado en su elaboración.
    - Ayudan a mejorar el desarrollo de la actividad laboral diaria.
    - Permiten la proyección externa del área o servicio que lo ha implementado.
    - Permiten a las personas que se incorporan al departamento aprender las funciones que deberán desarrollar.
    - Contribuyen al cambio de cultura organizativa y facilitan el establecimiento de redes de trabajo.
    - Mejoras las interacciones y relaciones entre los miembros de la organización.

MARCO CONCLUSIVO

Capítulo 10:
Discusión de resultados

10.1. Introducción

La estructura seguida para organizar este capítulo sigue la clásica agrupación de las variables vinculadas con la transferencia de la formación realizada por Baldwin y Ford (1988), y que se relacionan con aspectos relacionados con la organización, variables asociadas el diseño y desarrollo de la acción formativa y variables relacionadas con los participantes en la formación. Asimismo, se añade un apartado más destinado a analizar las valoraciones generales realizadas por parte de los participantes en relación a su experiencia de aplicación de los nuevos conocimientos al puesto de trabajo. Se sigue así la estructura seguida a lo largo del documento, permitiendo contrastar algunas de las afirmaciones contenidas en este capítulo en los dos capítulos precedentes.

10.2. Resultados en relación a la organización

En los capítulos dedicados al análisis de referentes teóricos, y concretamente en el apartado 5.3.3, se han presentado los factores vinculados con la organización que según estudios previos intervienen de forma directa con la transferencia de los aprendizajes al puesto de trabajo.

Los resultados de la fase uno permiten identificar que la organización tiene entre sus objetivos el fomento de la innovación en los procesos de gestión (68,62%) y el desarrollo de procesos de creación y gestión del conocimiento (68,62%), siendo en este caso significativamente mayor la puntuación que le dan los participantes en CoP ($\chi 2(1) = 5{,}31$; $p = 0{,}02$. Ello favorecería una mayor transferencia de los aprendizajes en el caso de los participantes en CoP, puesto que Bates y Khasawneh (2005) identifican la percepción de cultura de innovación como un factor que influye positivamente en la transferencia. Además, los participantes consideran que se valora como algo positivo la formación de sus miembros (62,75%) y que desde la dirección se fomenta la formación de los empleados (58,175). Sin embargo, esta misma etapa del análisis ha puesto de manifiesto que únicamente un 44,44% de los

encuestados siente que desde la dirección se les incentiva a formarse o haya un interés por el desarrollo profesional de sus empleados (43,79%), aspecto que puede actuar de forma negativa ante la transferencia. Como destaca Rousseau (1998), los empleados que sienten que la organización tiene cuidado de ellos están más implicados en la misma y contribuyen a mejorarla, mientras que cuándo no se sienten cuidados la implicación decrece.

En la segunda fase del estudio los entrevistados ponen en relieve la percepción de que si bien a nivel general se facilitan 40 horas de formación a todos los empleados, y se ofrecen cursos generales para todos los colectivos, en la práctica no hay una orientación clara de la formación que más útil puede resultarle a cada persona en su puesto de trabajo.

> *Respecto a la formación de los trabajadores, el centro de estudios por un lado si valora y fomenta la formación, porque se te ofrecen cursos propios y también te ofrecen 40 horas para formación, pero a nivel práctico, nadie te pregunta, o te orienta sobre especializarte.* (CPB2-13:13)

El fomento de los procesos de colaboración y el trabajo en equipo entre los miembros de una organización es un elemento clave puesto que permite (Marcelo y Lucero, 2010): (1) promover el logro de objetivos cualitativamente más ricos; (2) se valora el conocimiento de varias personas del grupo; (3) incentiva el desarrollo del pensamiento crítico y la apertura mental hacía opciones diferentes; (4) permite conocer nuevos temas y adquirir nueva información; y (5) fortalece el sentimiento de solidaridad y respecto mutuo, basado en los resultados del trabajo en grupo. En este sentido, es valorable que los participantes en el estudio consideren de forma positiva el fomento de la colaboración entre sus miembros por parte de la organización (69,28%), siendo los participantes en CoP aquellos que lo consideran significativamente en mayor medida ($\chi 2(1) = 4,07$; $p = 0,04$). El fomento de la aparición de grupos de trabajo recibe una valoración positiva del 65,36% de los participantes, siendo más elevada en el caso de los participantes en CoP, a pesar de no apreciarse diferencia estadísticamente significativa.

El trabajo en equipo fomenta una comunicación fluida entre los miembros de la organización, lo que contribuye a la socialización de conocimiento y la adaptación del conocimiento individual al grupo y a la organización (Ng, Butts, Vandenberg, DeJoy y Wilson, 2005; Ford, 1997 y Argote, 2013), fomentando así la aparición de procesos de creación y gestión de conocimiento (Davenport y Prusak, 2001; Nonaka y Takeuchi, 1995 y Choo, 2002). En las entrevistas los participantes en AF y en CoP coinciden en afirmar que no hay problemas en trabajar como equipos de trabajo, dónde se comparte información de forma fluida y se da respuesta a las demandas recibidas *"dentro del equipo al que pertenezco, de Asesoramiento Técnico Penal, no tenemos*

ningún inconveniente en compartir toda la información entre otros, pero compartir hacia afuera es otra historia (AFB1-14:14)".

Sin embargo, únicamente un 42,48% de los participantes consideran que existen facilidades para trabajar de forma inter-departamental o inter-servicios, considerando el 49,68% de ellos que desde la organización se fomenta el trabajo interdisciplinar. Ello destaca con el hecho de que varias de las personas que participan en las entrevistas consideran que el trabajo interdisciplinar y en colaboración con otros servicios y departamentos como algo que sería positivo para los usuarios. Las principales dificultades que se detectan para la colaboración con otros estamentos organizativos son: (1) malos entendidos en relación a la ley de protección de datos; (2) percepción de que la información es solo de quien la recoge; (3) visión de la Administración como departamentos aislados y estancos, no como un todo que actúa para la ciudadanía; (4) miedo a perder el control sobre el propio trabajo; y (5) falta de directrices claras por parte de la alta dirección.

> *En general, si se fomenta la colaboración pero no se fomenta el trabajo interdepartamental. El educador social en prisiones, su trabajo es dentro de la prisión, y por lo tanto, tiene que trabajar en un equipo multidisciplinar.* (CPB2-22:22)

La percepción que tienen los encuestados sobre la autonomía de que disponen para poder introducir cambios en su puesto de trabajo es limitada, puesto que el 56,21% de ellos consideran que no la hay, aunque el 50,98% esta de acuerdo en considerar que a nivel organizativo se apoya la introducción de cambios por parte de sus miembros. Aunque la diferencia entre ambos valores no es significativa, se puede explicar la misma por la fuerte protocolización de los procesos que manifiestan los entrevistados y el apoyo que dicen sentir cuándo se generan productos útiles para la organización en el seno de las CoP.

> *Aplicar lo que yo aprendí en esa formación, implicaba cambiar toda la unidad de red del centro, y por parte de mis superiores, me dijeron que no era posible: que cada trabajador tuviera los documentos en su ordenador como quisiera, para no romper su rutina.* (AFB1-17:17)

> *Todo depende de la persona, pero claro, si cuando intentas aplicarlo, te dicen desde arriba que "eso no se hace", al final se acabará por no aplicar.* (CPA4-45:45)

En este sentido, parece que cuándo el producto es presentado por parte del equipo que conforma la CoP obtiene una mejor valoración por parte de la dirección que cuándo la innovación o cambio es a propuesta de un único miembro.

> *un producto "la guía de intervención de menores", que ha sido producto de la CoP, que se ha potenciado por los superiores (…) Si nuestros superiores no nos hubieran dado su apoyo, nuestro trabajo en la CoP no se hubiera convertido en un protocolo del servicio.* (AFA1-24:24)

Esta falta de autonomía puede resultar contraproducente para favorecer la transferencia de los aprendizajes generados en las CoP y las AF, puesto que diversos estudios (Axtel, Maitlis y Yearta, 1997; Rejo y Sutton, 2006) han mostrado la existencia de una correlación directa entre la autonomía y el control sobre el propio puesto de trabajo y la transferencia de aprendizajes.

Los aspectos relacionados con la con la capacidad de la organización para cohesionar a todos sus miembros reciben puntuaciones relativamente bajas. Así, los participantes perciben que la organización se promueve entre sus miembros un sentimiento de pertenencia a la misma en un 50,32% de los casos, y que todos sus miembros trabajan conjuntamente para conseguir los objetivos en un ajustado 49,67%. La valoración es positiva al preguntar si los miembros de la organización comparten unos mismos objetivos y metas, representando un 56,2% de las respuestas, apareciendo una tendencia a la significación a favor de los participantes en las CoP, que lo consideran positivo con más frecuencia ($\chi 2(1) = 3,39$; $p = 0,07$). La diferencia puede explicarse por el hecho que trabajar a través de las CoP implica consensuar objetivos y que se vinculen al puesto de trabajo, lo que implica la reflexión sobre la propia práctica y la generación de una visión compartida sobre aquello que como equipo se debe desarrollar (Gairín, 2011).

Una de las entrevistas pone de manifiesto lo que hasta cierto modo puede resumir el motivo por el que los participantes en la muestra perciben que se promueve poco la pertenencia a la organización y no todos trabajan conjuntamente para conseguir los objetivos: *El problema de la administración es que no se comunica bien, que a veces no se tiene en cuenta la importancia de la comunicación. Estamos acostumbrados al "ordeno y mando", funciona a ciertos niveles, pero en la mayoría de casos no funciona.* (CPA1-55:55).

Por tanto, la comunicación aparece como un elemento que puede entorpecer o favorecer un mayor sentimiento de pertenencia y a la vez facilitar que todos los miembros compartan una misma forma de trabajar, lo cuál concuerda con lo planteado por Ng, Butts, Vandenberg, DeJoy y Wilson (2006). Al mismo tiempo ello plantea la necesidad de que se consideren canales que fomenten una mayor comunicación entre supervisores y colaboradores (Van der Klink, Gielen y Nauta, 2001), favoreciendo de este modo un mayor identificación de los empleados con la organización (Rosseau, 1998; Soupata, 2005).

Se promueve que las actividades que se realizan se vinculen con los objetivos de la organización, puesto que así lo consideran el 61,43% de los que responden el cuestionario, algo que es clave para una correcta delimitación y priorización de las necesidades formativas (Peñalver, 2010). Lo mismo se observa en los resultados cualitativos de las entrevistas. Aunque los resultados de la primera fase no muestran diferencias significativas ante esta la afirmación, las entrevistas ponen de manifiesto una mayor relación de las CoP con la realidad laboral, puesto que los participantes en la misma intentan dar respuesta a situaciones vinculadas con su actividad diaria, mientras que los participantes en AF deben buscar entre la oferta aquel curso que consideran mejor puede encajar con su perfil.

Saks y Burke (2012) constatan la relación entre la evaluación de la transferencia de la formación (nivel 3 en los modelos de Krikpatrick, 1959; Phillips, 2006 y Pineda, 2003) y la transferencia efectiva de conocimientos, identificando el proceso evaluativo como un espacio en el que se detectan déficits que permiten introducir mejoras que contribuyan a mejorar los resultados del aprendizaje. Ello se puede ver enfatizado si esta evaluación se vincula con procesos auto-evaluativos que permiten la reflexión sobre la propia práctica profesional (Díez Arcos, 2007). Dicho esto, es preocupante la inexistencia de herramientas para evaluar los aprendizajes generados en CoP y AF, que no se percibe como prioridad de la organización (27,45% de respuestas afirmativas), aunque de todas formas el 58,83% participantes tienen la percepción de que por parte de la organización hay un interés para conocer cuáles son los resultados de la actividad que se realiza, siendo los participantes en las CoP los que más lo perciben ($\chi 2(1) = 6,84$; $p = 0,009$). Esta diferencia se puede producir porque hay que rendir cuentas del trabajo desarrollado en la CoP a los responsables del programa Compartim, motivo por el que se puede percibir que la organización tiene interés por conocer qué es lo que se realiza.

Las respuestas de los participantes en relación a los superiores jerárquicos y como estos se interesan por aquello que los colaboradores realizan en las AF o CoP presenta un porcentaje de respuestas afirmativas del 58,17%, y una diferencia significativa entre las valoraciones de ambos grupos ($\chi 2(1) = 6,32$; $p = 0,01$), siendo el grupo de participantes en CoP los que presentan unas valoraciones más altas. La valoración significativamente más positiva por parte de los participantes en CoP puede explicarse por el hecho que los moderadores en muchas ocasiones tienen cargos de responsabilidad dentro de los servicios, motivo por el que los participantes percibirían que hay interés por los resultados conseguidos, pudiendo ello influir de forma positiva en una mayor transferencia debido a la implicación de los mismos en un proyecto compartido (Lim, 2000).

> *El hecho de que los superiores sean los jefes y también los moderadores es positivo porque a la hora de la aplicabilidad hace que se implemente más.* (CPB1-36:36)

En este caso, un mayor diálogo entre participantes en CoP y sus superiores podría actuar como facilitador para una mayor transferencia de la formación. Siguiendo los resultados conseguidos por Van der Klink, Gielen y Nauta (2001) que constataron la influencia positiva de la mejora de la comunicación entre supervisores y empleados en la mejora de la implicación de los segundos con su actividad laboral y el impulso a la mejora de su desempeño.

Sin embargo, los resultados también indican que el interés de los superiores para conocer aquello que sus colaboradores aprenden en las actividades en las que participan es valorado afirmativamente en un 45,75% de los casos. Durante las entrevistas aparecen algunas experiencias positivas en cuánto al interés por parte de los superiores de que las personas que se forman aprendan algo que sea útil para el equipo.

> *Antes de pedir un curso, se analiza que el mismo tenga relación con la faena que desarrollamos, es decir, que sea de interés no solo para el que recibe el curso sino también para el área, para que puedas ayudar a todos los compañeros.* (AFA3-19:19)

Las facilidades para la participación en las CoP y AF parece alta según las respuestas obtenidas en la fase inicial de la investigación, pues los participantes valoran en un 73,3% de forma positiva las facilidades que los superiores les dan a los miembros de su equipo para enrolarse en CoP y AF, y en 75,16% las facilidades que les han dado a ellos mismos. Esta información, sin embargo, contrasta con algunas de las evidencias recogidas durante la segunda fase del estudio, en la que los participantes en las entrevistas denotan dificultades para poder participar en las actividades presenciales. Entre estas dificultades se destaca la falta de personal para cubrir su puesto, dificultades para cubrir el coste de desplazamiento a la sede del encuentro o la falta de autorización para ausentarse del puesto de trabajo. Las dificultades en las CoP aparecen, según se observa, cuándo se han sobrepasado las 40 horas anuales dedicadas a formación.

En general se considera que por parte de los superiores hay poco fomento de que se aplique lo que se aprende en las actividades al puesto de trabajo, siendo la valoración afirmativa del 48,36% cuándo se pregunta sobre la visión general, y del 47,06% cuándo se pregunta a título personal si se ha fomentado la aplicación. Ello contrasta sensiblemente con el 52,55% de respuestas afirmativas en cuánto a la autonomía que dan los superiores para poder introducir cambios en el puesto de trabajo.

> *Con independencia del producto que sea, yo pienso que el servicio debería canalizar más el producto. El servicio habría de apostar por la aplicación diaria del producto, y veo que aquí hay un desfase.* (CPB3-50:50)

En este sentido, parece que si se ofrece el margen de maniobra para la introducción de cambios pero, al mismo tiempo, no hay un impulso claro por parte de los superiores para que se aplique lo que se ha aprendido. Parte de este resultado es explicable por la valoración negativa, sólo un 39,87% de valoraciones positivas, recogido al formular a los participantes si se distribuye la carga de trabajo para facilitar la aplicación de lo aprendido. En este sentido, se justificaría que, pese al margen de autonomía de que disponen, no se valore que los superiores fomenten el que se aplique, por tanto "*la falta de tiempo nos impide pensar en cómo poder aplicar una determinada cosa en tu día a día.* (CPB4-28:28)". En cualquier caso, se destaca el papel crucial de los cargos intermedios para facilitar los procesos vinculados con la mejora del trabajo desarrollado habitualmente.

> *Creo que el cargo intermedio tiene un papel clave, porque normalmente la alta dirección está lejos de la realidad, del día a día y de la tarea habitual de los trabajadores.* (CPA1-11:11)

Los resultados en su conjunto denotan que el rol de los superiores jerárquicos es mejorable en ambos casos, a pesar de que las percepciones sean ligeramente superiores en el caso de los participantes en CoP. No hay que olvidar que los que los superiores desempeñan un papel clave para favorecer la transferencia de la formación, pudiendo influir en la identificación con el puesto de trabajo que tengan sus colaboradores (Pidd, 2004), contribuyendo a la mejora de la motivación (Chiaburu, Van Dam y Hutchins, 2010), favoreciendo un clima de trabajo que propicie la aplicación de lo aprendido (Nijman, Nijhof, Wognum y Veldkamp, 2006, Peters, Cossette, Bates, Holton, Hansez y Faulx, 2014) y siendo flexibles en el desarrollo de las actividades habituales (Wyman, Baimbridge, Buraimo y Petrescu, 2015). Por tanto, si bien es positivo que se ofrezca autonomía a los colaboradores en el desarrollo de sus funciones, es necesario que estos reciben un *feedback* por parte de sus superiores que les oriente en la aplicación de los nuevos conocimientos (Lim, 2000, Lancaster, Di Milia y Cameron, 2013) y favorezca la generación de oportunidades para poder aplicar los nuevos aprendizajes (McSherry y Taylor, 1994).

10.3. Resultados en relación a los participantes

La mejora del propio desempeño laboral como consecuencia de los conocimientos adquiridos en AF y CoP es valorado como algo posible por parte del 92,82% de los participantes. Ello se puede vincular con la motivación que parece existir entre los participantes en AF y CoP, que destacan que tienen ganas de aprender para mejorar, manifestando en diversas ocasiones realizar actividades formativas fuera de la propia organización cuándo esta no les ofrece lo que necesitan.

> *Si la Administración no ofrece buenos cursos, la gente sale a buscarlos fuera (masters, cursos del colegio de educadores, nuevas tecnologías, etc.).* (CPA3-11:11)

Por tanto, se ven las oportunidades para formarse como algo positivo y que puede repercutir en un mejor desempeño, lo que se vincula con una mejor motivación para aplicar los nuevos conocimientos en el puesto de trabajo (Ruona, Leimach, Holton y Bates, 2002). Además, el 77,12% de los participantes perciben que como consecuencia de la actividad (AF y CoP) podrán asumir nuevas funciones con más facilidad, y el 63,36% considera se valoran sus iniciativas para introducir cambios que permitan mejorar las actividades que realizan, siendo los participantes con un nivel de estudios de diplomado e ingenieros técnicos los que significativamente ($\chi^2_{(3)}$ = 9,96; p = 0,02) lo consideran de forma más positiva. Estos resultados pueden relacionarse con un locus de control interno por parte de los participantes, al verse ellos mismos capaces de asumir nuevas funciones y cambios en su desempeño habitual (Parker, 1993; Ng, Soresnen y Eby, 2006).

La segunda fase del estudio pone de manifiesto que en varias ocasiones los superiores ponen dificultades para que los nuevos aprendizajes puedan servir para introducir cambios, e incluso en el caso de las CoP se observa que hay oposición para que se puedan implementar los productos finales elaborados.

> *El coordinador de educadores de centro no facilita que el trabajo desarrollado dentro de la CoP se pueda implementar en el lugar de trabajo.* (CPB2-30:30)

Sin embargo, puntualmente se comenta que *"si son pequeños cambios que supongan una mejora, tu superior te apoya. En cambio, si propones un cambio de mayor entidad, que implica que también participen otros profesionales, es más difícil conseguir ese apoyo.* (AFB1-17:17)".

Los participantes en la formación tienen la percepción de que los resultados globales dependen de ellos en un 84,97% de los casos, y únicamente en un 40,53% valoran que el resultado de su trabajo depende únicamente de ellos, lo que podría vincularse con el sentimiento generalizado de trabajo en equipo.

Toma importancia la tesis de que como norma general la actividad laboral diaria se organiza en torno a equipos de trabajo dónde la interacción entre sus miembros

contribuye a la consecución de las actividades propuestas, algo que favorecería la socialización del nuevo conocimiento adquirido en las actividades (Nonaka y Takeuchi, 1995, Van den Bossche y Segers, 2013). Ello se confirma en la segunda fase del estudio, durante la cuál los entrevistados constatan que hay cohesión y trabajo conjunto dentro de los equipos, al mismo tiempo que se detecta la falta de conexión y colaboración con otros equipos de trabajo.

> *Dentro del equipo al que pertenezco, de Asesoramiento Técnico Penal, no tenemos ningún inconveniente en compartir toda la información entre nosotros, pero compartir hacia afuera es otra historia.* (AFB1-14:14)

> *Los que formamos parte del colectivo de técnicos de deporte (25 personas), sí que trabajamos conjuntamente, pero no con otros colectivos dentro del CEJFE.* (CPB4-13:13)

Las estrategias de utilizadas para aprender durante las actividades se centran principalmente en el intercambio de experiencias entre aquellos que participan en la misma, con una valoración global de 88,89% respuestas afirmativas, sin observarse diferencias entre ambos grupos. De hecho, durante la fase de entrevistas se destaca tanto en participantes en CoP como en AF la importancia del contacto con otras personas durante la participación en las actividades para aprender de las experiencias de otros "*en mi caso, sí que saco mucho partido a compartir experiencias con gente que hace el mismo trabajo que yo, pero en otro sitio.* (AFB1-27:27)", algo que se vincula con el modelo 70:20:10 (Jennings, 2012), dónde confirman que las relaciones con otros profesionales permiten generar más aprendizaje que las actividades propiamente formativas.

En segundo lugar destaca como estrategia de aprendizaje el intercambio de informaciones y conocimiento con el resto de participantes, con valoraciones afirmativas en el 86,27% de los casos. Aparecen una diferencia significativa entre el grupo de participantes en AF y CoP $\chi 2(1) = 9,27$; $p = 0,002$)., siendo los segundos los que valoran en mayor medida el aprendizaje a partir del intercambio de informaciones y conocimientos. Vinculado también con la importancia que se da al contacto con otros participantes, se considera que "*cuando un compañero expone su experiencia, está compartiendo su conocimiento y nos lo está transmitiendo al resto de compañeros.* (CPB1-62:62)".

El aprendizaje a través de la revisión de materiales facilitados por el formador/moderador de la actividad es valorado de forma positiva por parte del 79,08% de los participantes, observándose una valoración significativamente ($\chi 2(1) = 5,53$; $p = 0,02$) más alta en el caso de los participantes en AF, lo que puede explicar

una mayor dependencia de quien dirige la actividad frente a una mayor colaboración entre los participantes en el caso de las CoP, así como autonomía en el aprendizaje, dónde el moderador actuaría como facilitador (Gairín, Rodríguez-Gómez y Armengol, 2010). Ello puede corroborarse también por el hecho que los participantes en les CoP afirman de forma significativamente superior ($\chi 2(1) = 8,96$; $p = 0,003$) a los participantes en las AF que han aprendido a partir de los materiales que han buscado por su propia cuenta, siendo la valoración global para este ítem de 58,83% de puntuaciones afirmativas.

Los participantes en AF los que valoran de forma significativamente más alta ($\chi 2(1) = 12,53$; $p < 0,001$) el aprendizaje adquirido a través de las exposiciones del formador, siendo la valoración global del 76,21% de respuestas afirmativas en ambos grupos, y con un valor del 94,9% en el caso de los participantes en AF.

La participación en las actividades, tanto AF como CoP se realiza mayoritariamente de forma voluntaria, aunque la comparación de las medias de ambos grupos arroja que los participantes en AF participan significativamente en más ocasiones de forma voluntaria ($\chi^2_{(1)} = 7,75$; $p = 0,005$), y también son estos los que de forma significativa proponen la participación en la actividad ($\chi^2_{(1)} = 15,69$; $p < 0,001$), mientras que en el caso de las CoP la participación es en más ocasiones a propuesta de la organización y de forma obligada. Asimismo, y aunque no se aprecian diferencias estadísticamente significativas, los participantes en AF valoran de forma más elevada el apoyo recibido por su superior para participar en la actividad, se sintieron más entusiasmados para participar en ella, con más ganas de cooperar y más optimistas que los participantes en CoP. Asimismo, destaca que en el caso de las CoP los participantes se sintieron significativamente ($\chi^2_{(1)} = 7,64$; $p = 0,006$) más en desacuerdo para participar en la actividad que los participantes en AF.

Las actitudes ante el puesto de trabajo es una variable que también influye sobre la adquisición y transferencia de aprendizajes (Judge y Kammeyer-Muller, 2012). En el caso de los participantes en AF y CoP en relación a la actividad varían de forma significativa entre la fase previa a la participación en la misma y la posterior o final. En este sentido, se aprecia que los participantes están significativamente más apáticos, con menos ganas de cooperar, más en desacuerdo y más pesimistas una vez finalizada las actividades. Durante la segunda fase de la investigación manifiestan que los motivos se vinculan con la imposibilidad de aplicar los nuevos aprendizajes. De hecho, son los participantes en AF los que durante esta fase manifiestan tener más problemas para poder poner en práctica los conocimientos adquiridos.

> *Al principio te sientes entusiasta y después pesimista por todas las dificultades que te encuentras, porque no depende de uno poder*

> *poner en práctica todo lo que quisieras. Te encuentras muchos obstáculos y problemas.* (AFA2-25:25)
>
> *Te has de ir auto-motivando tu solo, porque hay muchos obstáculos en el camino.* (CPA1-34:34)

En cualquier caso, las actitudes manifiestamente más negativas una vez finalizada la actividad serían contraproducentes para la transferencia de la formación (Cheng y Ho, 2001), así como un poca motivación en la fase previa a la participación en la actividad (Burke y Hutchins, 2007), que iría en contra de lo apuntado en el modelo de Noe y Schmit (1986), en el que presentan que las actitudes positivas y la motivación deben mantenerse desde la fase previa a la realización de la actividad hasta la fase final, dónde debe producirse el cambio de comportamiento en el puesto de trabajo. Por el contrario, la apatía, las pocas ganas de cooperar o estar en desacuerdo con aquello en lo que se trabaja son síntomas de falta de motivación (Cheng y Ho, 2001). En este sentido, los durante las entrevistas se recogen también algunos aspectos que los participantes consideran como facilitadores de la motivación y otros que, por el contrario, vinculan con la falta de motivación. La tabla 30 recoge estas observaciones:

Favorece la motivación	Dificulta la motivación
Apoyo previo a la participación en la actividad.	No disponer de una oferta formativa adaptada a las necesidades del puesto de trabajo.
Interés de los superiores por aquello que se realiza en la actividad.	Participar en la actividad sin haber sido consultado.
Visualizar en qué aspectos podrá ser aplicado lo aprendido.	Objetivos de la actividad poco claros o poco relacionados con la actividad laboral.
Tener el apoyo de los compañeros de trabajo para poder aplicar lo aprendido.	No disponer de recursos para aplicar lo aprendido
Compartir con otros compañeros experiencias y problemas que aparecen en le puesto de trabajo.	Formar grupos en los que el perfil de los asistentes es muy heterogéneo.
Trabajar en base a problemas reales del puesto de trabajo.	Formadores desconectados de la realidad de la Administración de justicia.
Conexión entre las actividades propuestas en la actividad y el puesto de trabajo.	Encontrar trabas por parte de la organización para participar en la actividad.
Disponer de herramientas para poder aplicar lo aprendido en el puesto de trabajo.	No disponer de tiempo para adaptar los conocimientos de la actividad a la realidad laboral

Tabla 28: Factores identificados por los participantes como condicionantes de la motivación.

Como se puede observar, algunos de los elementos que resaltan los entrevistados se vinculan con los presentados por Noe (1986), Noe y Schmit (1986) y Burke y Hutchins (2007), y se relacionan con las diferentes fases del proceso de formación (diseño, desarrollo y posterior a la actividad), previstos en el modelo de Noe y Schmit (1986).

10.4. Resultados en relación al diseño y desarrollo de la actividad

El diseño y desarrollo de la actividad en la que se pretende generar nuevos aprendizajes en los participantes influye de forma significativa en como estos van a aprender y, al mismo tiempo, como van a afrontar el proceso de transferencia de los nuevos conocimientos al puesto de trabajo (Lim y Morris, 2006 y Schwaighofer, Fisher, y Buehner, 2015).

Al respecto, los participantes en el estudio están de acuerdo en un 70,59% de los casos en que para el desarrollo de la actividad se diseñaron estrategias que promovían el aprendizaje cooperativo y la reflexión, aspectos claves en el aprendizaje adulto (Johnson y Johnson, 1999; Johnson, Johnson, y Holubec, 1999). Cabe considerar que son los participantes en AF los que consideran significativamente ($\chi 2(1) = 3,83$; $p = 0,05$) en mayor medida este extremo, lo cuál se puede explicar por el hecho de que la CoP en sí está concebida como un espacio de cooperación y reflexión conjunta, motivo por el que muchos pueden no haber percibido que se diseñen estrategias específicas para ello. En este sentido, los participantes en las CoP ponen de relieve que su actividad en la misma se basa en el intercambio de información y la cooperación, y algunos de los participantes en AF destacan que les gustaría trabajar como una CoP para cooperar en la unificación de criterios y líneas de actuación en sus servicios.

> *Entre nosotros nos intercambiamos la información, opinamos sobre la misma, la validamos, y la intentamos aplicar en nuestro día a día.* (CPB4-21:21)" y

> *Creo que una experiencia como poner en práctica una CoP para nosotros, nos serviría para unificar criterios entre los diferentes centros, para que cada uno pueda aportar puntos de vista diferentes.* (AFA2-28:28)

Uno de los momentos claves para el diseño de cualquier actividad que pretenda generar cambios en la actividad laboral diaria es el diagnóstico de necesidades existentes en el puesto de trabajo (Rummler y Brache, 1995; Font y Imbernón, 2002). La consideración de las necesidades existentes en el puesto de trabajo a la hora de diseñar la formación es algo importante, y el 66,66% de los participantes valoran

afirmativamente que se consideraron las mismas en el proceso de diseño de la actividad, siendo los participantes en CoP los que significativamente mejor valoran este aspecto ($\chi 2(1) = 4,23$; $p = 0,04$). Esta diferencia es explicable y esperable si se considera que las CoP se desarrollan siempre partiendo de la base que deben dar respuesta a problemáticas y necesidades vinculadas al puesto de trabajo, lo que concuerda con lo definido por Martínez Marín (2013) y Gairín, Fernández-de-Álava y Barrera-Corominas (2013) y se reafirma en la segunda fase del estudio por parte de los participantes en las mismas.

> *Nuestra CoP es más partidaria de resolver problemas del día a día (no nos dedicamos tanto a la elaboración de productos, sino a la discusión y resolución de problemas reales).* (CPA5-25:25)

Además, se observa que en la definición de las necesidades se consideran aspectos identificados por Peñalver (2010), puesto que los participantes en CoP y AF sintieron en un 71,54% de los casos que en el diseño de las actividades se consideró que los contenidos a tratar tuvieran relación con la actividad laboral que desempeñan en su puesto de trabajo, y el 69,82% opina que se contó con la implicación de los participantes en el diseño de las actividades. La primera de estas opciones se puede contrastar y relacionar de forma directa con las aportaciones recopiladas en la segunda fase del estudio, dónde se destaca que las actividades se adaptaban a la realidad laboral diaria.

> *La formación que recibí estaba plenamente vinculada a una tarea que tenía que hacer, como era el archivo del área.* (AFA3-31:31)

De todas formas, no así el desarrollo de procesos de detección de necesidades formativas, dónde a pesar de que puntualmente se destaca que algunas áreas lo hacen, muchos de los participantes en la segunda fase desconocen los procesos seguidos y encuentran poca vinculación entre la formación desarrollada y las necesidades reales, considerando que *"la formación se diseña desde una unidad externa, pero sin tener en cuenta a la persona o colectivo que recibirá la formación.* (CPB1-19:19)", motivo por el que parece "*no acaban de ligar la formación con lo que necesitamos, y entonces te has de "buscar la vida" con cursos externos, porque en caso contrario no podrías profundizar en tu trabajo.* (AFA1-8:10)".

La previsión de criterios para evaluar los resultados de cualquier actividad es algo prioritario para conocer sobre su utilidad, además se ha demostrado que ello sirve para mejorar la transferencia de los aprendizajes al reforzar a los participantes y detectar los factores que dificultan este proceso (Saks y Burke, 2012). Al ser preguntados, los participantes consideran en un 56,21% de los casos que si se han diseñado estos criterios, sin embargo, ello resalta con el 27,45% que considera que la organización ha previsto herramientas para la evaluación de los aprendizajes. En este,

sentido, la explicación a una mayor consideración de criterios para la evaluación de los resultados puede vincularse con las exigencias para las CoP de presentar información y documentación periódica sobre sus avances, aspecto que no siempre es valorado positivamente por parte de los participantes en las mismas por la cantidad de documentación que se requiere.

> *Seguimos activos pero al margen de "Compartim", porque éste generaba un trabajo muy tedioso, nos cansamos de hacer papeles y de tener que justificar las cosas.* (CPB3-8:8)

La generación de un clima de colaboración y cooperación en cualquier tipo de actividad formativa es vital para conseguir buenos niveles de aprendizaje. Los participantes en el estudio valoran en un 80,09% de los casos de forma positiva el clima que se generó durante el desarrollo de las actividades, valorando sobretodo aspectos como el clima de confianza entre los miembros, las ganas de compartir conocimientos y experiencias, de colaborar en el desarrollo de productos finales o buscar conjuntamente las fórmulas para resolver los problemas o retos propuestos, todos ellos esperables en el caso de las CoP (Wenger, 2006; Dalkir, 2005 y Ward y Peppard, 2002).

Trabajar a partir de ejemplos y situaciones que guardan relación con el puesto de trabajo desempeñado es valorado como uno de los aspectos que más facilitan la posterior transferencia de los aprendizajes al puesto de trabajo Barnet y Ceci, (2002) y Blume, Ford, Baldwin y Huang (2009). Los participantes lo valoran de forma positiva, y lo puntúan en un 76,47% de los casos como algo que ocurre en las actividades en las que han participado. Al respecto, se produce una diferencia significativa ($\chi 2(1) = 11,43$; $p = 0,001$) entre ambos grupos, siendo los participantes en CoP los que valoran más alto la afirmación, puesto que en la mayoría de casos "*ante un problema real, lo exponemos y vemos las posibles soluciones de manera conjunta.* (AFA1-40:40)" (ver tabla 55). Ello también se vincula con la adaptación de las actividades a lo que los participantes hacen habitualmente en su puesto de trabajo (ver gráfico 13 y tabla 55), aspecto que valoran de forma positiva el 69,93% de ellos, siendo los participantes en CoP los que lo valoran significativamente más positivamente ($\chi 2(1) = 25,48$; $p < 0,001$). Esta significación es explicable por el trabajo que desempeñan las CoP en el CEJFE, dónde se espera que elaboren un producto final aplicable por parte del colectivo profesional en su actividad diaria, elemento que se identifica con las CoP de éxito (Gairín, Barrera-Corominas, Fernández-de-Álava, Rodríguez-Gómez, Martínez Marín y Giménez Roig, 2013). En el caso de las AF se valora de forma positiva cuándo las actividades prácticas que se plantean tienen relación directa con la actividad laboral que realizan, puesto que hay quien considera que *"me ayudó mucho el hecho de que el curso fuese muy práctico (a pesar de ser un curso semipresencial), pues había la explicación previa y después se hacían prácticas.* (AFA3-28:28)".

Es en gran medida lo dicho en el párrafo anterior puede ayudar a explicar porque los participantes valoran en un 73,86% de los casos que aquello que estaban aprendiendo en las actividades, tanto CoP como AF, les iba a ser útil para su puesto de trabajo. Además, un 68,63% de ellos considera que durante la misma se daban orientaciones sobre como lo aprendido podría ser aplicado en el puesto de trabajo, aspecto importante para favorecer el aprendizaje y focalizar en la posterior aplicación (Burke y Hutchins, 2007) y lo que tienen un papel importante moderadores y formadores.

Durante el desarrollo de la segunda fase del estudio se recopila información sobre el rol que desempeñan los moderadores en las CoP analizadas, las cuáles quedan resumidas en las siguientes:

- Facilitar la participación de todos los miembros, sensibilizando a los superiores de los mismos.
- Animar a la participación activa de los miembros de la comunidad.
- Velar por la vinculación con la actividad y realidad laboral.
- Reconducir los debates que se generan para dirigirlos a los objetivos previstos.
- Potenciar la cohesión interna del grupo.
- Definir la estrategia de funcionamiento de la CoP.
- Supervisar que se cumplen los plazos de entrega de las actividades asumidas por cada miembro de la comunidad.
- Ser el nexo de unión entre la coordinación del programa Compartim y los miembros de la CoP.
- Coordinar y organizar las sesiones presenciales.

Además de estas, se pueden considerar las detectadas por Gairín *et al* (2011) en un estudio realizado sobre las mismas comunidades en el año 2010. Estas serían:

- Motiva y crea un clima agradable para la creación de conocimiento.
- Ofrece un *feedback* sobre las aportaciones de los participantes.
- Refuerza las relaciones y vínculos entre los participantes.
- Ayuda a resolver problemas y dudas vinculadas con la plataforma virtual.
- Difunde internamente el trabajo desarrollado en la CoP para buscar la complicidad de la dirección.
- Es constante en su participación, visibilizándose cuándo el resto de participantes parecen estar ausentes.

Finalmente, y al tratarse de AF y CoP con un alto componente de virtualidad, los participantes son invitados a valorar los recursos informáticos que tienen a su disposición para participar en la misma, siendo en un 69,93% de los casos sus percepciones positivas en relación a los mismos, observándose una tendencia a la

significación en las respuestas que en esta dirección ofrecen los participantes en CoP ($\chi 2(1) = 2,99$; $p = 0,08$). En este sentido, las dificultades de acceso a la plataforma desde la que se desarrolla la actividad se vinculan más con una falta de conocimientos, o el poco uso que se realiza del ordenador durante la actividad laboral diaria.

> *Muchos educadores como yo dominamos lo justo de ordenadores. Me he tenido que actualizar para poder participar en "E-Catalunya" y colgar documentos.* (CPB2-46:46)

Los espacios para facilitar que los participantes compartan conocimiento se valoran también de forma positiva, con respuestas afirmativas en un 67,32% de los casos. En este caso aparece una diferencia significativa ($\chi 2(1) = 10,66$; $p = 0,001$), pues son los participantes en CoP los que valoran de forma más positiva la presencia de estos espacios, previsiblemente porque en el desarrollo de las actividades que realizan en las CoP hacen un uso mayor de ellos.

10.5. Resultados en relación a los resultados de la aplicación

Lo esperable en cualquier proceso formativo es que los participantes adquieran unos conocimientos que les permitan introducir cambios en su puesto de trabajo y, en consecuencia, generar un impacto sobre la organización (Kirkpatrick, 1959, Phillips y Phillips, 2007). Estos cambios se pueden vincular con mejoras en el desempeño de la actividad laboral, reducción de los errores, mejora de la calidad de los resultados o incremento de la eficiencia, entre otros (Pineda, 2002).

Los participantes consideran que como consecuencia de la participación en las CoP y AF consiguen mejorar el desarrollo de su trabajo diario en un 59,48% de los casos, seguido de la mejora en la calidad del trabajo, aspecto que puntúan de forma positiva el 58,82%. En la segunda fase del estudio se detecta que gran parte los participantes en CoP valoran positivamente los productos que elaboran como herramienta para mejorar su actividad diaria. En el caso de las AF analizadas, el desarrollo de dos de ellas preveía la realización de una actividad práctica por parte de los participantes al finalizar el curso, motivo que puede explicar la falta de diferencias significativas entre las valoraciones de ambos grupos en estos dos aspectos, pues se conseguiría con ambos tipos de actividades facilitar la transferencia próxima (Barnet y Ceci, 2002).

De todas formas, no se observa que haya la percepción de que como consecuencia de la participación en las actividades se consigan mejoras en los resultados de la organización, pues este aspecto lo valoran positivamente el 49,2% de los participantes. Al mismo tiempo, se observa que hay una valoración positiva de cómo

la participación en las actividades contribuye a mejorarla cultura y el clima de la organización (53,6% de valoraciones positivas) y también la visibilidad de la organización hacía el exterior, aspecto que es valorado de forma positiva por parte del 51,63% de los participantes. Respecto este último elemento, y a pesar de que no se aprecian diferencias estadísticamente significativas, si que durante la fase de entrevistas se detecta en los participantes en CoP la sensación de que la visibilidad de la organización aumenta a través de las jornadas finales que organizan las CoP para presentar sus productos, las cuáles se convierten en un espacio en el que participan también profesionales de otras organizaciones.

> *En la "Jornada de Buenas Prácticas" invitamos a gente de fuera. Nos estamos escuchando mutuamente, vemos que han hecho ellos, cuáles son sus ideas y trabajos y aprendemos mutuamente.* (CPA1-19:19)

> *Fue una jornada con mucho éxito, y hasta me entrevistaron en el diario "Ara".* (CPA4-33:33)

Cualquier tipo de actividad de aprendizaje produce cambios a nivel personal en aquellas personas que han participado en las mismas y debe permitir una mayor vinculación entre la persona y los elementos propios de la vida en la organización (Pont, 1997).

Variables como creer en que se tienen nuevas habilidades, reconocer la necesidad de mejorar el rendimiento en el puesto de trabajo o creer que aplicar el nuevo aprendizaje servirá para mejorar son identificadas por Lim y Morris (2006) como claves para fomentar la transferencia de los aprendizajes. En el caso de los participantes en el estudio se observa que aquellos aspectos sobre los que se perciben más cambios se vinculan con la percepción de más seguridad en el momento de desarrollar la actividad diaria, valorado positivamente en un 62,85% de los casos, seguido del sentimiento de que se tienen más conocimientos sobre el trabajo habitual, con una puntuación afirmativa del 62,09% de los participantes.

> *Al estar validados y respaldados desde arriba, te brinda seguridad en tu trabajo.* (CPA5-39:42)

El entorno social, y el trabajo en red, contribuyen a mejorar la transferencia de la formación al puesto de trabajo (Van den Bossche y Segers, 2013). Como consecuencia de la participación en las CoP se establecen redes de colaboración con otros miembros de la organización que pueden superar las limitaciones de las estructuras formales (Wenger, 2007) y así lo confirman el 58,83% de los participantes que consideran que así ha sido, exponiendo que "*El programa Compartim ha facilitado que podamos estar en contacto los profesionales de los diferentes centros.* (CPB3-36:36)". También se considera que la participación en la actividad ha sido útil

para ser más eficaz en el desarrollo del trabajo, concretamente un 55,56% de los participantes que responden al instrumento de la primera fase, y en un 43,13% de los casos ha contribuido a ser más eficiente. La participación en la actividad también contribuye a ser más consciente de las necesidades formativas, valorando este aspecto el 55,56% de los participantes. Cabe considerar que entre los participantes en las CoP puntualmente se recogen observaciones que apuntan a la capacidad que tiene este tipo de actividad para "*la información se adelante a cuando tú tienes la necesidad.* (CPA6-38:38)"

El trabajo en equipo implica que todos los miembros trabajen en una misma dirección y siguiendo unas mismas pautas de actuación, y según se observa en la fase 1, el 51,63% de los participantes considera que con la actividad esto se ha conseguido, siendo significativamente superior el número de participantes en CoP que opinan así ($\chi 2(1) = 10,59$; $p = 0,001$). Además, los participantes en CoP consideran que el trabajo a partir de la misma ha permitido fortalecer colectivos profesionales para mejorar la comunicación, y contribuir así a mejorar el servicio.

De hecho, el 55,57% de los participantes manifiesta haber compartido lo aprendido con sus compañeros de trabajo para actuar todos con unos mismos criterios, lo que se puede complementar con la búsqueda de consensos dentro del colectivo profesional, participen o no en la CoP, para facilitar la aplicación de los nuevos conocimientos en el día a día de la organización.

> *El trabajo en la CoP sirvió para que nos uniésemos más los compañeros, compañeros con los que antes no tenías tanta relación, y al final ello redunda en una mejora del servicio. Fomenta una mayor comunicación entre el equipo.* (CPB1-52:52)

Al respecto, la mejora del servicio se puede vincular con una mejora de la satisfacción de los usuarios, aspecto que los participantes perciben que sucede en el 49,68% de las ocasiones, puesto que en el caso de las CoP los participantes consideran "*ahora tenemos unos productos que antes no teníamos para ofrecer a los usuarios.* (CPB1-90:90)".

La aplicación de los nuevos conocimientos debería contar con el apoyo de los superiores jerárquicos y es necesario disponer de recursos para poderlo aplicar. En el caso de los participantes en la investigación se observa que el 30,06% de ellos no ha sentido que se les hayan facilitado los recursos para poder aplicar los nuevos aprendizajes y únicamente el 26,79% considera que los recursos disponibles eran suficientes para aplicar los nuevos conocimientos. En las entrevistas aparece en diversas ocasiones observaciones vinculadas con la falta de recursos para poder llevar a la práctica lo que se aprenden en las AF y las CoP, especialmente en aquellos profesionales vinculados a centros penitenciarios.

> *Queda muy bien que haya una comunidad de prácticas pero después nos encontramos con incongruencias, pues desde servicios centrales se destinan recursos y esfuerzos, pero después en cada centro, te encuentras problemas.* (CPA4-7:7)

> *Lo aprendido en la CoP a veces no es posible aplicarlo, por los condicionantes propios de nuestro lugar de trabajo (las condiciones que ofrece cada centro penitenciario).* (CPB4-33:33)

Al mismo tiempo, el 24,83% no ha percibido que su superior le reconociera los nuevos conocimientos que había adquirido, o que le haya incentivado a aplicar los nuevos aprendizajes (33,98% de respuestas afirmativas). Únicamente el 36,6% de ellos ha sentido que sus compañeros le han facilitado la aplicación de los nuevos aprendizajes en su puesto de trabajo, aspecto que en algunas ocasiones se vincula con la falta de reconocimiento por parte de algunos profesionales del trabajo que se desarrolla en la CoP.

> *Esto lo que significa es que otro departamento de tu propio centro penitenciario no comparte esta idea, la idea de trabajo colaborativo en la CoP.* (CPB4-14:14)

Sin embargo, y a pesar de la falta de apoyo y reconocimiento por parte de los superiores, el 67,32% de los participantes considera que no ha encontrado por parte de los superiores dificultades para aplicar lo aprendido, por tanto, se puede deducir que de forma directa no ponen problemas para aplicar los nuevos conocimientos, pero tampoco ponen facilidades para ello.

> *No creo que los superiores tengan demasiado en cuenta la formación de un funcionario, o por lo menos yo no lo percibo así.¡ (…) Tú detectas en qué te puedes formar, pero tu jefe no sabe en qué te has formado, o si lo sabe, no pone facilidades al respecto.* (AFA2-19:20)

Los participantes, como norma general, no consideran que las actividades en las que han participado les hayan ayudado a adquirir conocimientos para asumir nuevas funciones en el futuro, pues únicamente el 42,48% de ellos lo valora como algo positivo, siendo los de perfiles formativos más elevados los que más bajo puntúan a esta cuestión ($\chi^2_{(3)}$ = 10,47; p = 0,01). Únicamente el 9,81% de los participantes han indicado que como consecuencia de la participación en las actividades han conseguido un ascenso en su puesto de trabajo.

Los productos que se elaboran al finalizar las CoP son considerados un elemento clave para tildar la misma de exitosa (Gairín, 2015). Al respecto (ver gráfico 17 y tabla 64), los participantes en el estudio valoran en un 60,75% que los productos finales han servido para facilitar el trabajo desarrollado diariamente, pues tal y como se ha

observado los productos están siempre relacionados con las actividades que se realizan en el puesto de trabajo y concretan procedimientos, protocolos o metodologías de actuación. Por otro lado, el 58,17% de ellos considera que sirve para visibilizar el trabajo desarrollado durante la actividad, siendo los participantes de las CoP los que significativamente consideran de forma más positiva este aspecto ($\chi 2(1) = 8,22$; $p = 0,004$). De hecho, las jornadas abiertas que se realizan al finalizar cada ciclo de las CoP son un buen escenario para difundir el producto realizado y visibilizar el trabajo desarrollado. Fruto de ésta visibilización hay otras organizaciones que han utilizado los productos elaborados, pues así lo perciben el 29,41% de los participantes.

A nivel interno, los productos son utilizados como material para la formación de las personas que se incorporan al servicio según la percepción de un 43,13% de los participantes, siendo los participantes en CoP los que lo consideran significativamente ($\chi 2(1) = 9,74$; $p = 0,002$) en mayor medida. Además, en un 29,41% de los casos los productos elaborados son utilizados por los compañeros de los participantes en las actividades, a pesar de que estos no han participado en ellos. En este caso también son los participantes en las CoP los que de forma significativa ($\chi 2(1) = 3,99$; $p = 0,05$) responden en más ocasiones de forma afirmativa, y ello puede deberse al hecho que los superiores jerárquicos actúan en muchas ocasiones como moderadores de las CoP.

Capítulo 11:
Conclusiones

Llegar al final de cualquier estudio implica reflexionar sobre el trabajo realizado y apuntar las conclusiones que aparecen a partir de los datos recogidos, los análisis desarrollados y las contrastaciones realizadas con los referentes teóricos y estudios previos realizados.

El presente capítulo se centra en presentar las conclusiones estructuradas a partir de los objetivos propuestos al inicio de la investigación, aportando, cuándo así se considera oportuno, propuestas concretas que permitan la mejora de los procesos analizados.

El objetivo general de la investigación realizada ha sido el de valorar las variables que influyen en el proceso de transferencia al puesto de trabajo de los aprendizajes adquiridos mediante CoP en la Administración pública. El desarrollo del mismo se ha concretado a través de 6 objetivos específicos que han permitido un acercamiento paulatino al objeto de estudio, y dar respuesta a las demandas específicas que realizaron los gestores del programa Compartim.

Delimitar que características de las CoP propician el aprendizaje de sus participantes.

El desarrollo de CoP como generadora de aprendizajes informales en sus participantes ha sido analizado ya en trabajos previos (Fernández-de-Álava, y Barrera-Corominas, 2013; Boud y Middleton, 2003) e incluso se ha elaborado en el contexto de la administración catalana una tesis doctoral cuya finalidad ha sido la delimitación de propuestas para la evaluación y acreditación de estos aprendizajes (Fernández-de-Álava, 2014). Todo ello implica que hay conocimiento de que en el seno de las CoP se genera aprendizaje, lo que siguiendo los modelos clásicos de evaluación de la formación en las organizaciones nos indicaría que se ha llegado ya hasta el nivel de evaluación de los aprendizajes (Kirkpatrick, 1959, Pineda, 2000, Phillips y Phillips, 2007).

Sin embargo, para el desarrollo de esta investigación se ha considerado necesario conocer de primera mano, por parte de los participantes en el estudio que han estado involucrados en CoP, cuáles son los procesos y variables que facilitan una mayor generación de aprendizajes. Al respecto, se han señalado las estrategias de

aprendizaje que se presentan a continuación, ordenadas por las que reciben mayor a menor puntuación por parte de los participantes:

1. A través del intercambio de experiencias con el resto de participantes.
   (91,2% de acuerdo)
2. A partir de las informaciones y conocimientos del resto de participantes.
   (91,2% de acuerdo)
3. A partir de materiales que ha facilitado el moderador.
   (74,6% de acuerdo)
4. A partir de la revisión de material que he buscado por mi cuenta.
   (65,8% de acuerdo)
5. A partir de la exposición del moderador.
   (65,8% de acuerdo)

Tal y como queda recogido en la tabla 20, los puntos 2 y 4, que se vinculan con las teorías del aprendizaje social (Cross, 2007; López Camps, 2010), reciben una puntuación significativamente más alta por parte de los participantes en CoP que los participantes en AF. Por el contrario, los puntos 3 y 5, vinculados a estilos de formación y aprendizaje reciben una puntuación significativamente más alta por parte de los participantes en CoP. Si bien todos puntúan de forma elevada el punto 1, sin observarse en este caso diferencias estadísticamente significativas.

Estos resultados permiten afirmar que la participación en CoP contribuye a promover entre los participantes procesos de aprendizaje autónomo, dónde la revisión de documentos y materiales vinculados al puesto de trabajo es más importante que la revisión de la documentación que pueda facilitar el formador. Con ello se estaría venciendo las barreras habituales de aprendizaje que generan los procesos formativos tradicionales, dónde los participantes que se involucran a una acción formativa tienen perfiles profesionales diversos, lo que impide que el material facilitado por el formador, e incluso la documentación, tenga una vinculación directa con su puesto de trabajo, tal y como se constató en trabajos previos realizados en la administración local (Barrera-Corominas, 2011).

Asimismo, el desarrollo del estudio de campo ha permitido constatar que los participantes en las CoP se sienten más involucrados con el desarrollo de la actividad, puesto que los resultados conseguidos se van adaptando a la realidad que tienen diariamente en su puesto de trabajo. Ello permite afirmar que la transferencia posterior de los aprendizajes generados será más fácil, puesto que hablaríamos de transferencia próxima, por la vinculación entre lo trabajado en la actividad y la situación real de trabajo dónde deberá ser aplicado el nuevo conocimiento Barnet y Ceci, (2002) y Blume, Ford, Baldwin y Huang (2009). Por otro lado, una delimitación clara de los objetivos que se persiguen con el desarrollo de la CoP ayuda a todos los

participantes a focalizarse en los mismos y, en consecuencia, a trabajar para su consecución. Entre los participantes se destaca la participación en las Jornadas anuales organizadas en el marco del programa Compartim como un elemento importante para la aprehensión de los nuevos conocimientos, puesto que se sienten obligados y a la vez motivados por el hecho de tener que exponer al resto de colegas de profesión los resultados conseguidos.

Por otro lado, el rol del moderador es clave para fomentar la participación de los participantes y, en consecuencia, la revisión de materiales que les permiten profundizar sobre los temas de estudio. En este sentido, por tanto, el moderador no sería quien facilite los materiales, sino el que anima a los participantes a ser auto-didactas para poder dar respuesta a los problemas planteados y conseguir los objetivos propuestos, lo que se vincularía con el rol del moderador descrito en los trabajos de Gairín, Rodríguez-Gómez y Armengol (2010).

Comprender el valor que dan los profesionales de la Administración pública a los aprendizajes que pueden generarse a través de procesos de creación y gestión de conocimiento.

Desde un punto de vista estratégico, la gestión del conocimiento es un tema actual que preocupa a los líderes europeos, los cuáles dieron un impulso importante a la temática en el año 2000, con la Declaración de Lisboa (Comisión Europea, 2000). Con este documento se emplazaban a iniciar acciones que permitieran la modernización de las Administraciones públicas para hacerlas más eficientes y con cuotas más altas de calidad.

En el caso de Catalunya el primer impulso para la gestión del conocimiento mediante el uso de tecnologías se realiza con el desarrollo del Plan de Gobierno 2004-2007, que permitió el desarrollo de la plataforma e-Catalunya. El interés no ha desaparecido durante los últimos años, motivo por el que en 2014 se presenta InnoGent (http://goo.gl/8TgmnR), portal que contribuye a fortalecer el impulso a la innovación en la actividad y funcionamiento de la administración, en colaboración con los agentes internos y externos. Por su parte, el Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada de la Generalitat de Catalunya inició en el año 2005 el programa Compartim, cuyo objetivo era organizar y vertebrar las CoP que de forma espontánea se habían ido generando en el marco del Departamento de Justicia (Martínez Marín *et al,* 2009).

Por tanto, queda claro que se ha producido un impulso de la gestión del conocimiento en el ámbito de la administración pública con el fin de mejorar la calidad de los servicios y aumentar la eficiencia de los recursos disponibles. Al mismo

tiempo, en el caso concreto del programa Compartim se ha trabajado en el análisis de estrategias que permitan reconocer y validar el aprendizaje informal que se genera durante el desarrollo de las CoP (Martínez Marín, 2015). Sin embargo, el trabajo por realizar todavía es largo, y no es objetivo de este punto delimitar lo que se ha hecho sino comprender el valor que dan los profesionales al conocimiento que se genera en los procesos de creación y gestión del conocimiento.

En los resultados del estudio se constata que los profesionales que participan en las CoP perciben que con la misma aprenden. Destacan que en general en el ámbito de la administración hay un interés generalizado de los profesionales para aprender y poder mejorar en el desarrollo de sus actividades profesionales diarias. Al mismo tiempo, evidencian que la formación continuada propuesta por la organización no siempre cumple con las expectativas o necesidades reales que tienen en el puesto de trabajo, es repetitiva o los formadores hacen sus exposiciones al margen del contexto de la administración.

Por todo lo anterior valoran las CoP como un espacio en el que se genera conocimiento vinculado directamente con el puesto de trabajo, dónde se pueden aprender a su propio ritmo formas de trabajar que han sido validadas previamente por otros profesionales que lo han llevado a la práctica en un contexto similar al que deberán aplicarlo ellos. Este aprendizaje es valorado como algo positivo, y por ello el 69,5% de los participantes en el estudio comparten estos nuevos conocimientos con sus compañeros de trabajo (ver tabla 63).

Sin embargo, los mismos participantes en las CoP (ver tabla 34) valoran con un ajustado 51,8% de respuestas afirmativas el interés que muestran los superiores jerárquicos por los aprendizajes generados en las CoP, y en un 50% de los casos el fomento de la aplicación de lo aprendido al puesto de trabajo por parte de los superiores. Es por este motivo que se considera de interés por parte de la administración el seguir trabajando para concienciar y sensibilizar a los responsables y personas no directamente vinculadas con procesos de creación y gestión de conocimiento de la capacidad de los mismos para generar aprendizajes útiles para el puesto de trabajo.

Valorar como se trabaja en el ámbito de la Administración pública los aspectos vinculados a la transferencia de conocimientos al puesto de trabajo.

La evaluación es un elemento clave para poder conocer cuáles son los factores que pueden estar actuando como barreras para una mayor aplicación de los aprendizajes y así mejorar el impacto de la misma sobre la estructura organizativa (Pineda, 2000). En el caso de la administración pública catalana las experiencias sobre evaluación de la formación en el nivel de transferencia son escasas, siendo los estudios más

destacados los elaborados en el marco de la Diputación de Barcelona, cuyos resultados pueden ser consultados en Gairín *et al* (2007), y los trabajos realizados desde la Escuela de Administración Pública de Catalunya, consultables en Alonso, Martínez y Planas (2012) y Pineda (2011). Al respecto, los trabajos de Alonso, Martínez y Planas (2012) prevén el desarrollo de sistemas de transferencia que se vinculen de forma directa con el desarrollo del proceso formativo, considerando desde el momento del diseño de la formación cuál va a ser el resultado que se implementará en el puesto de trabajo. Otros trabajos, como Gairín y Barrera (2009) se han centrado en diseñar instrumentos que permitan la evaluación previa y posterior a la actividad con la finalidad de permitir a los participantes y sus superiores valorar la aplicación en el puesto de trabajo de los conocimientos planteados en la actividad formativa.

Los resultados de la investigación realizada ponen en evidencia que la organización no ha previsto herramientas que permitan la evaluación de los aprendizajes, puesto que el 72,55% de los participantes en el estudio (ver gráfico 3) así lo ha hecho constar, motivo por el que no se dispone a nivel general información o datos que puedan permitir a los directivos tomar decisiones concretas sobre el enfoque que debe tomar la formación. De todas formas, la percepción, en un 62,72% de los casos (ver gráfico 2) es que la organización toma en consideración la formación de sus empleados, y en un 58,17% se considera que la fomenta (ver gráfico 3).

Trasladar el foco de análisis al puesto de trabajo, y concretamente al apoyo que brindan los superiores para que se transfieran los conocimientos adquiridos mediante participación en CoP y AF al puesto de trabajo, no aporta datos mucho mejores. En este sentido (ver gráfico 5), únicamente el 47,06% de los participantes percibe que su superior ha fomentado que aplique lo que ha aprendido en su puesto de trabajo, y únicamente el 47,77% percibe por parte del superior interés por aquello que están aprendiendo en las actividades.

Los resultados permiten afirmar que en el contexto analizado se ha trabajado poco sobre aspectos vinculados a la transferencia de conocimientos el puesto de trabajo, motivo por el que sería importante establecer protocolos que permitieran desde diferentes niveles realizar un seguimiento de la transferencia, partiendo de la base que el mismo seguimiento y evaluación son una herramienta que influye significativamente en una mayor aplicación de los aprendizajes al puesto de trabajo (Saks y Burke, 2012). Al respecto, en el caso de las CoP se detecta por las intervenciones durante las entrevistas y las notas de campos que la transferencia se produce paulatinamente durante el desarrollo de la misma. En este sentido, los participantes en la investigación no siempre asocian una transferencia de lo aprendido al puesto de trabajo como algo posterior a la actividad, pues el desarrollo

de la CoP a lo largo de un año permite ir probando, adaptando y modulando lo aprendido a las características del entorno de trabajo, vinculándose este proceso con el modelo teórico presentado por Gessler y Hinrichs (2015), cuya descripción se encuentra en el punto 5.4.5.

Analizar aspectos del contexto organizativo, los participantes y el diseño y desarrollo de las actividades que pueden influir en la transferencia al puesto de trabajo de los aprendizajes generados en las CoP.

Las variables que influyen en la transferencia de los formación continua al puesto de trabajo se agrupan tradicionalmente alrededor de 3 grandes factores, que se corresponden con la organización, el diseño y desarrollo de la actividad y variables vinculadas con los participantes (Baldwin y Ford, 1988; Burke y Hutchins, 2007; Ford y Weissbein, 1997). Este es el motivo por el que se han analizado las variables que conforman estos tres factores para indagar sobre la influencia que pueden tener en la transferencia de los aprendizajes generados mediante CoP.

Las valoraciones generales sobre este objetivo se presentan junto con el punto 12.2.4, puesto que la comparativa entre la situación entre las CoP y las AF permite profundizar también en las variable asociadas a los cuatro factores que influyen sobre la transferencia.

Analizar comparativamente las variables que influyen en la transferencia de la formación continua, y las que afectan a la transferencia de aprendizajes adquiridos en CoP.

En el desarrollo de este trabajo se ha pretendido conocer cuál es el papel que juegan en el desarrollo de las CoP aquellas variables involucradas en la transferencia de la formación continua. En este sentido, la muestra ha quedado conformada por participantes en CoP y, al mismo tiempo, participantes en AF en modalidad semi-presencial, lo que ha permitido la comparación entre las valoraciones de ambos grupos y verificar la existencia de diferencias en las variables que pueden condicionar la transferencia de los aprendizajes al puesto de trabajo.

Al respecto, y relativo a los factores organizativos, se constata que los participantes en las CoP perciben un mayor interés de la organización para indagar procesos de innovación, así como por conocer los resultados que se obtienen durante el desarrollo de la actividad, algo que tal y como se ha planteado en el capítulo 11 influiría de forma positiva sobre la transferencia de los aprendizajes. Además, la percepción de que la organización apoya la colaboración entre sus miembros y ponga a su disposición los recursos necesarios para poder compartir conocimientos es un

aspecto que en el caso de las CoP, por su mayor valoración, influiría en una mayor socialización de los nuevos conocimientos, facilitando de este modo su posterior aplicación. Sin embargo, no se observa que haya diferencias significativas a favor de las CoP en otros factores organizativos considerados claves para la transferencia, como pueden ser la previsión de herramientas para evaluar los resultados, la disposición de recursos para la aplicación de los nuevos conocimientos o el interés por el desarrollo profesional de los empleados. Aspectos, todos ellos, que obtienen puntuaciones relativamente bajas.

En lo relativo a los superiores, se constata que en el caso de las CoP estos muestran un interés superior por conocer lo que sus colaboradores realizan en las mismas, y una tendencia a facilitar en mayor medida participación en las CoP que en las AF. Sin embargo, este resultado puede deberse a una mayor implicación por parte de los gestores del programa Compartim en sensibilizar a los superiores sobre la importancia de las CoP, así como la implicación de algunos de ellos actuando como moderadores de las mismas.

Relativo a los factores que se vinculan con la persona, se observa que hay diferencias significativas en las formas de aprender de los participantes. En este sentido, y tal y como se ha descrito en el punto 12.2.1, los participantes en CoP tienen más oportunidades para compartir experiencias con sus colegas, lo que contribuye de forma eficaz en la adquisición de nuevos conocimientos. Asimismo, se fomenta la revisión de materiales complementarios y elaboración de productos que van a tener que ser utilizados en el puesto de trabajo, lo que indirectamente ayuda a afianzar aprendizajes y, al mismo tiempo, contribuye a desarrollar competencias vinculadas con el aprender a aprender. Se observan valoraciones altas, y sin diferencias entre ambos grupos, en las valoraciones de factores vinculados con la percepción de utilidad de la formación, la implicación en los resultados globales de la organización, la auto-percepción de eficacia e implicación en el puesto de trabajo.

Cuándo se miden las actitudes de los participantes en la situación previa a la participación en la actividad y la posterior, en ambos grupos se destaca un empeoramiento, lo que se relaciona con las dificultades que aparecen en el puesto de trabajo en el momento de querer transferir los nuevos aprendizajes. En la información cualitativa se constata que en el caso de las CoP esta transferencia puede resultar más fácil al estar mejor identificado y delimitado el problema concreto a resolver. En esta línea, los participantes en las CoP consideran en mayor medida que en el diseño de la actividad se han considerado las necesidades existentes en el puesto de trabajo.

Las variables asociadas con el diseño y desarrollo de la actividad, los participantes en CoP manifiestan que la flexibilidad de esta modalidad de trabajo permite que los

objetivos se puedan ir modulando para que las temáticas a tratar y los productos finales encajen bien en la realidad laboral de referencia. Al respecto, la presencia de un mando en la misma actuando como moderador contribuye a ello, contrastando con las críticas que se manifiestan en relación a algunos formadores que desarrollan su actividad de forma descontextualizada a la realidad laboral de la administración.

Así, los participantes en CoP valoran de forma significativamente más positiva el trabajo a partir de ejemplos y situaciones reales del puesto de trabajo y la adaptación de las actividades al trabajo diario, lo que actúa como facilitador de la transferencia posterior.

Estos resultados permiten afirmar que las CoP, como norma general, resultan ser un espacio más propicio para el aprendizaje de nuevos conocimientos y habilidades vinculados con el puesto de trabajo, además de gozar de un mayor apoyo por parte de la organización, lo que debería contribuir a una mayor transferencia de los mismos al puesto de trabajo. Sin embargo, las últimas preguntas del cuestionario que hacían referencia a las mejoras y cambios que se producen en el puesto de trabajo como consecuencia de la participación en la actividad no muestran diferencias significativas entre ambos grupos. Ello es explicable, a partir de la información recopilada durante la segunda fase del estudio, debido a la fina línea que separa el trabajo desarrollado en la CoP y el puesto de trabajo.

Los participantes en la CoP se encuentran en una situación en la que los aprendizajes que ven generando se trasladan de inmediato al puesto de trabajo, motivo por el que no hay la percepción de cambios “una vez finalizada la actividad”, sino que estos se producirían durante el transcurso de la misma. Ello explicaría la voluntad de algunos participantes de las CoP que, a pesar de dejar de involucrarse en el programa Compartim, siguen manteniendo las estructuras y procesos definidor por el programa (trabajo virtual, reuniones periódicas, redacción de actas, elaboración de productos, etc..). En estos casos, la voluntad es seguir aprendiendo e innovando sobre la práctica profesional, pero sin la supervisión y necesidad de rendir cuentas sobre el trabajo desarrollado a un agente externo a la propia área de trabajo, esto es, a los gestores del programa.

Proponer acciones que puedan promover los gestores de procesos de creación y gestión del conocimiento mediante CoP para garantizar una mayor transferencia de los aprendizajes generados en éstas.

A partir de los resultados presentados, y la contrastación con los referentes teóricos, se presentan a continuación algunas propuestas para conseguir una mayor transferencia de los aprendizajes al puesto de trabajo.

Sensibilización de los superiores

Los resultados han puesto en evidencia (tabla 34) que los superiores jerárquicos muestran poco interés por lo que sus colaboradores aprenden con la participación en CoP y, consecuentemente, tampoco hay un fomento explícito de la aplicación de los nuevos conocimientos en el puesto de trabajo. Asimismo, en los resultados de la fase 2 (punto 10.2) se constata que no siempre los superiores ponen las facilidades necesarias para permitir una participación activa y provechosa en las CoP.

Al respecto, se considera necesario seguir trabajando en la sensibilización de los superiores sobre los beneficios que supone para sus servicios y áreas, y para la organización en general, la aplicación de los nuevos conocimientos que se generan en las CoP. Más allá de las acciones concretas que se desarrollan desde la coordinación del programa, y el trabajo que realizan algunos de los moderadores, sería importante establecer estrategias concretas que les permitan conocer de primera mano el trabajo desarrollado en las CoP, así como las acciones que pueden y deben llevar a cabo para conseguir una mayor transferencia de los aprendizajes. En este sentido, los mismos participantes proponen algunas actividades:

- Diseño de CoP que involucren a directivos, con la finalidad que experimenten en primera persona el trabajo que se desarrolla en la comunidad y las posibilidades de aprendizaje que estas generan.
- Invitar a altos cargos a las jornadas finales de las CoP, promoviendo así una mejor aceptación de los productos por parte de los responsables que se encuentran bajo su dirección.
- Incrementar la visibilidad exterior del programa, y de los productos generados, poniendo especial énfasis en las ventajas que suponen para la organización, puesto que se ha percibido que cuándo el exterior muestra interés los superiores mejora su visión sobre el producto.
- Mantener desde la gestión del programa una comunicación fluida con los superiores para exponerles lo que se está trabajando en las CoP que participan sus colaboradores, y exponiendo los conocimientos que estos pueden estar adquiriendo con la elaboración de los productos.

Desarrollar procesos de autoevaluación que permitan reflexionar sobre la propia práctica y la posibilidad de aplicar los nuevos aprendizajes

El desarrollo de procesos que permitan valorar la adquisición de aprendizajes informales puede ser también una excusa para que los empleados reflexionen sobre los conocimientos de que disponen. Fruto de la reflexión, y con la posterior revisión

por parte del superior, se puede impulsar a los mismos a utilizar estos nuevos conocimientos en el desarrollo de su actividad profesional diaria. Se entroncaría esta propuesta con la planteada por Bandura y Cervone (1983), dónde relacionan la autoevaluación con la autoeficacia y los mecanismos que regulan la motivación de las personas.

Además, los responsables jerárquicos de estos personas pueden decidir la asignación de nuevas tareas a sus colaboradores en función de los resultados que arrojen estos procesos de evaluación, permitiendo así un mayor uso de los aprendizajes generados.

Asimismo, la reflexión sobre la propia práctica permitirá detectar nuevos aspectos de mejora que pueden ser trabajados mediante las CoP y de forma colaborativa por parte de los equipos de trabajo, siendo así también una herramienta útil para el fomento de los procesos de creación y gestión del conocimiento.

Trabajar para dotar de recursos necesarios que permitan la introducción de los cambios que se promueven desde las CoP

Los últimos años han sido complicados para las Administraciones públicas y la sociedad en general. En este sentido, uno de los temas recurrentes durante el desarrollo de la investigación ha sido la falta de recursos adecuados para poder aplicar los nuevos aprendizajes adquiridos en el desarrollo de las actividades, tanto CoP como AF.

En este sentido, y considerando la recuperación a la que hacen mención diferentes responsables políticos, se insta a revisar qué propuestas de las CoP han quedado paradas por falta de recursos y buscar vías para dotar de los mismos como elemento básico para facilitar la aplicación de unos aprendizajes y la introducción de mejoras y cambios que contribuyan al desarrollo de la organización y sus profesionales.

Vincular el desarrollo de acciones formativas relacionadas con el contenido de las CoP

Como norma general, y salvo algunas excepciones, el desarrollo de las CoP se realiza de forma paralela al desarrollo de acciones formativas promovidas por el mismo organismo que acoge el programa Compartim.

Durante el desarrollo de la segunda fase de la investigación algunos de los participantes en las entrevista han puesto en evidencia la posibilidad de vincular actividades formativas con los proyectos que se están desarrollando. En algunos casos se han buscado colaboraciones externas, o algunos de los profesionales vinculados a la CoP ha actuado como formador para el resto durante las sesiones presenciales, o resolviendo dudas a través de la plataforma virtual.

En cualquier caso, se considera que disponer de la opción de realizar acciones formativas contextualizadas a la realidad de la CoP, con formadores seleccionados por los mismos participantes, y asegurando que los mismos tendrán conocimiento exhaustivo de la temática que requieren, podría contribuir a mejorar los resultados de la CoP, y enfatizar la formación y adquisición de nuevos conocimientos por parte del personal involucrado en la misma. También se ve como una vía para captar la atención del colectivo profesional que, a pesar de estar presenten en la CoP, no participa más allá de la actividad presencial anual, momento en el que si se suele contar con la presencia de personas externas al departamento y a la CoP.

Reducir la burocracia vinculada a las actividades de la CoP y potenciar los resultados tangibles en el puesto de trabajo

La realización de las entrevistas permitió recoger también evidencias sobre las formas de funcionamiento del programa Compartim. En este sentido, tal y como queda recogido en el capítulo 10, este es considerado por los participantes como un elemento clave para fomentar el establecimiento de redes de trabajo internas, favorecer el trabajo colaborativo, facilitar el desarrollo de proyectos de interés común para el colectivo profesional y contribuir a los procesos de autoformación. Todos ellos aspectos que fuera del programa se consideran difíciles de producir por las resistencias que podrían despertar en algunos actores de la organización.

Del mismo modo, algunos de los participantes consideran que algunas de las ventajas anteriores se convierten en desventajas cuándo la permanencia en el programa obliga a completar múltiples formularios e informes para justificar el trabajo desarrollado a nivel virtual, así como durante las sesiones presenciales. Según algunos de los entrevistados, algunas veces los moderadores emplean más tiempo a la cumplimentación de esta documentación que en el trabajo propiamente de la CoP, motivo por el que varias comunidades se han disuelto. Sin embargo, algunas de estas disoluciones han sido únicamente en el marco del programa Compartim, pues las mismas siguen manteniendo la red de trabajo y la colaboración en el desarrollo de proyectos de interés compartido.

En este sentido, se propone a los responsables del programa a analizar conjuntamente con moderadores y participantes la documentación que ahora se requiere y buscar estrategias que permitan la reducción de las mismas a niveles que permitan un seguimiento adecuado sin requerir de tiempos excesivos de preparación y revisión.

Seguir visibilizando los resultados conseguidos en las CoP en forma de productos.

La visualización de los productos, además de servir como mecanismo para la sensibilización de los superiores y para rendir cuentas de los recursos dedicados al desarrollo de los productos, se convierte también en un elemento que motiva a los participantes una vez finalizada la CoP, y les anima a seguir involucrados en los procesos de creación y gestión de conocimiento (Gairín *et al*, 2011). En este sentido, y considerando las teorías de Noe (1986) y Noe y Schmit (1986) presentadas en el punto 5.4.1, esta mejora de la motivación en la fase inicial al desarrollo de la actividad, así como la fase posterior, contribuiría de forma positiva en la introducción de cambios en el puesto de trabajo.

De todas formas, no hay que olvidar que la transferencia de la formación es un proceso complejo y que involucra a un importante número de variables de forma interrelacionada (Holton, 2005), motivo por el que esta acción no tendrá resultado si no se acompaña de otras de las acciones que se detallan en este apartado.

Implementar un sistema de evaluación del desempeño integrado

El Capítulo II del Estatuto Básico del Empleado Público (Ley 7/2007, de 12 de abril) prevé la evaluación del desempeño, entendida como "el procedimiento mediante el cual se mide y valora la conducta profesional y el rendimiento o el logro de resultados" (art. 20.1). La realización de evaluaciones del desempeño periódicas permite conocer de primera mano como los empleados realizan sus actividades, detectar necesidades de formación, opciones de mejora del entorno laboral y cambios en la conducta que se producen entre los diferentes momentos de evaluación.

La realización de la evaluación del desempeño contribuiría de forma positiva a la transferencia de la formación porque contribuye a mejorar diversos aspectos que, según la bibliografía revisada, contribuyen a ello. Al respecto, se pueden señalar:

- Mejora de la implicación de los superiores jerárquicos, que serían uno de los agentes clave para recoger información sobre el desarrollo de la actividad laboral diaria de sus colaboradores y generar situaciones en los que pueda ofrecerse *feedback* sobre el mismo, algo que Bossche, Segers y Jansen (2010) y Goodman, Wood y Chen (2011) consideran clave para la transferencia.
- A pesar de que en un primer momento puede despertar reticencias, delimitar bien los criterios de valoración del desempeño y las decisiones que se van tomar como consecuencia de la misma puede contribuir a generar un clima de trabajo de mayor confianza entre todos los colaboradores. Para Ruillller y Goldstein (1993) los aspectos situacionales, vinculados con los objetivos, los

aspectos sociales, de la tarea, auto-control y las consecuencias del cambio de conducta son claves para el mantenimiento de los cambios.

- La evaluación fomenta la auto-reflexión sobre la propia práctica profesional (Díez Arcos, 2007), además de ayudar a refrescar los conocimientos adquiridos en procesos formativos y contribuir a una aplicación de los mismos (Saks y Burke, 2012). En este sentido, la realización de evaluaciones del desempeño que consideren la valoración de los nuevos aprendizajes generados en las CoP, y como estos han implicado un cambio de conducta, contribuye a incrementar la motivación para cambiar de los participantes.
- El proceso de evaluación del desempeño permitiría también conocer de primera mano y registrar los nuevos conocimientos adquiridos por el participante, lo que serviría como herramienta para la acreditación posterior del aprendizaje informal, tema que preocupa tanto a gestores como participantes en el programa (Martínez Marín, 2015).
- Permite a la organización tener un perfil profesional y competencial actualizado de sus empleados, facilitando así los procesos de movilidad horizontal dentro de la propia área o departamento, y facilitando así que conocimientos adquiridos en procesos formativos o las CoP puedan ser utilizados cuándo el puesto de trabajo actual no lo permita.

En definitiva, se trata de desarrollar un proceso que permita conocer las necesidades formativas de los empleados, valorar los nuevos conocimientos adquiridos en procesos no formales e informales, fomentar la transferencia de los nuevos conocimientos y valorar las posibilidades de cambio de puesto de trabajo en función del perfil competencial que se vincule al desempeño conseguido.

Capítulo 12:
Referencias bibliográficas

Aguilar, M.J. (1998). Evaluación de servicios y programas sociales. En Rebollos, E. (Ed.), *Evaluación de programas. Ámbitos de aplicación.* Barcelona: Textos Universitarios Sant Jordi

Aguilar Bustamante, C., Martínez, A., Fandiño, S. y Fajardo, S.C. (2007). Una visión retrospectiva y prospectiva del proceso de formación en las organizaciones. *Revista Diversitas. Perspectivas en Psicología.* 3 (1), 151-174.

Aguinis, H. y Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations and society. *Annual Reviey of Psychology*. 60, 451.474.

Albert, M.J. (2007). *La investigación Educativa.* Madrid: McGrawHill

Allport, G. (1942). *The use of personal documents in psychological science*. New Yourd: Social Science Research Council

Alonso, S., Martínez, J. y Planas, M. (2012). Subiendo peldaños: el modelo de evaluación de la formación en la Generalitat de Catalunya. En J. Gairín (Ed.) *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa* (pp. 1-12) Madrid: Wolters Kluwer

Alvira Martín, F. (2004). La encuesta, Una perspectiva general metodológica. *Cuadernos metodológicos*, 35. Madrid: CIS Recuperado de: http://csociales.fmoues.edu.sv/files/encuesta.pdf

Antonacopoulou, E.P. (1999). Training does not impliy learning: the individual's perspective. En *International journal of training and development*. 3(1), 14-33.

Aparici, R. (2010). *Conectividad en el ciberspacio*. Madrid: UNED

Argote, L. (2013). Organizational Learning. Creating, Retaining and Transferring Knowledge. Berlin: Springer

Armengol, C. (2007): *Funciones y formación del moderador / Gestor de redes de gestión de conocimiento*. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, Monográfica, Extraordinario, 55-68.

Armengol, C.; Navarro, M. y Carnicero, P. (2015). *La creación de comunidades de práctica profesional*. En J. Gairín (Coord.) *Comunidades de Práctica Profesional. Creación, desarrollo y evaluación.* (pp. 33-50), Madrid: Wolters Kluwer.

Arnal, J., del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Barcelona: Labor universitaria.

Ary, D., Jacobs, L.C. y Razavieh, A. (1987). *Introducción a la investigación pedagógica.* México: Interamericana.

Axtell, C.M., Maitlis, S. y Yearta, S.K. (1997). Predicting immediate and longer term transfer of training. *Personnel Review*, 26(3), 201-213.

Awoniyi, E., Griego, O. y Morgan, G. (2002). Person-environment fit and transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 6(1), 25-35.

Baert, H. (octubre de 2010). Perspectives for (non-)participation in work-related lifelong learning activities. Documento presentado en VI European Research Conference of the European Society for Research on the Education of Adults. (Linköping, Sweden).

Baldwin, T.T. y Ford, J.K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology, 41,* 63-105.

Baldwin, T.T., Ford, J.K. y Blume, B. (2009). *Transfer of training 1988-2008: an updated review and agenda for future research*. G.P. Hodkinson y J.K. Ford (Eds.) *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 41-70) Nueva York: Wiley & Sons, Ltd.

Bandura, A. y Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms govering the motivataional effects of goal systems. *Journal of personality and social psychology*, 45(5), 1017-1028.

Barbier, J.M. (1993): *La evaluación de los procesos de formación.* Barcelona: Paidós

Barnet, S.M. y Ceci, S.J. (2002). When and where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin*, 128, 612-637.

Barrera-Corominas, A. (2011). *La transferencia de la formación en Administraciones locales: resistencias y facilitadores.* Tesina no publicada

Barrera-Corominas, A.; Fernández-de-Álava, M.; Rodríguez-Gómez, D. y Gairín, J. (2015). *Guía de Autoevaluación de las comunidades de práctica profesional*. En J. Gairín (Coord.) *Comunidades de Práctica Profesional. Creación, desarrollo y evaluación.* (pp. 75-108), Madrid: Wolters Kluwer.

Barrera-Corominas, A., Díaz Vicario, A. y Fernández de Álava, M. (2010). Actores y procesos en la Creación y Gestión del Conocimiento (CGC). El caso del modelo de CGC ACCELERA. En A. Manzanares Moya, (Ed.). Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evaluación. (Pp. 221-230) Madrid: Wolters Kluwer.

Barrera-Corominas, A. y Fernández-de-Álava, M. (febrero de 2013). The transfer of informal learning from communities of practice to the workplace. Documento presentado en 5th World Conference on Educational Sciences. (Roma, Itàlia).

Barrera-Corominas, A., Fernández-de-Álava, M. y Gairín, J. (2014). Aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica online: la plataforma e-Catalunya. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 47, 1-13.

Barrera-Corominas, A., Díaz Vicario, A., Fernández de Álava, M. y Gairín, J. (2011). Experiencias virtuales sobre creación y gestión del conocimiento en las empresas, administraciones y universidades. J. Gairín (Coord.) *El trabajo colaborativo en red* (pp. 213-234), Mataró: Editorial Davinci.

Bartalomé, M. (1982). *Modelos de investigación educativa.* Barcelona: Edicions i Publicaicons Univeristat de Barcelona.

Bates, R. y 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.

Bauman, Z. (2007). *Tiempos Líquidos*. Barcelona: Tusquets Editores

Becoña Iglesias, E. (1990). El diferencial semántico en la medición de actitudes: Objetivos versus conceptos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 43(3), 301-312.

Bhanthumnavin, D. (2003). Perceived Social Support from Supervisor and Group Members' Psychological and Situational Characteristics as Predictors of Subordinate Performance in Thai Work Units. *Human Resource Development Quarterly*, 14 (1), 79-97.

Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla

Bjornavold, J. (1997). La evaluación del aprendizaje no formal: calidad y limitaciones de la metodología. *Revista Europea de Formación Profesional.* 12, 58-75.

Blume, B.D.; Ford, J.K.; Baldwin, T.T. y Huang, J.L. (2010). Transfer of training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-1105.

Boeren, E., Nicaise, I. and Baert, H.(2010). Theoretical models of participation in adult education: the need for an integrated model, *International Journal of Lifelong Education*, 29(1), 45-61.

Bolívar, A. (2004). El centro como unidad básica de acción educativa y mejora. En J.M. Moreno (Coord). *Organización y gestión de centros educativos.* (pp. 95-120) Madrid: UNED

Boud, D y Middleton, H. (2003). Learning from others at work: communities of practice and informal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15(5), 194-202.

Burke, L. y Hutchins, H. (2007). Training transfer: an Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263-296.

Caba, N. y Zamora, A. (2010). Diseño de un programa de autoformación en la Administración pública del Principado de Asturias: nuevos retós en la formación continua. En Gairín, J. (2010). *Nuevas Estrategias Formativas para las Organizaciones.* Madrid: Wolters Kluwer (Disponible en el CD adjunto a la publicación)

Cabrera, F. (2003). *Evaluación de la formación*. Barcelona: Síntesis Educación.

Cardona, C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación.* Madrid: EOS

Cantón, I. (2010). Gestión del conocimiento y capital intel·lectual para la organización y mejora de la calidad de los centros educatives. En Manzanares, A. (Ed.) *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución.* (pp. 151-202) Madrid: Wolters Kluwer

Cantón, I. (2005). La calidad de las redes de conocimiento y aprendizaje. En *Reice. Revista Electrónica Iberlamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.* 3 (2) , 109-130.

Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, Sociedad y cultura.* Madrid: Alianza Editorial

Castells, M. (2000). *La Era de la Información. Vol I: La Sociedad Red.* Madrid: Alianza.

Castillejo, J.L., Sarramona, J. y Vázquez, G. (1989). Pedagogía Laboral. *Revista Española de Pedagogía,* 181 (46), 421-440.

CEJFE (2015). *Formació general de comandaments i gestió del coneixement*. Barcelona: CEJFE

Cheng, E.W.L. y Ho, D.C.K. (2001). A review of transfer of training studies in the past decade. *Personnel Review*, 30(1), 102-118.

Cheng, E.W.L. y Hampson, I. (2008). Transfer of training: A review and new insights. *International Journal of Management Review* 10(4), 327-341.

Chiaburu, D.S.; Van Dam, K. Y Hutchins, H.M. (2010). Social Support in the Workplace and Training Transfer: A longitudinal analysis. *International Journal of Selection and Assessment*, 18(2), 187-200.

Chiaburu, D.S.; Sawyer, K.B. y Thoroghgood, C.N. (2010). Transferring More than Learned in Training: Employees' and managers' (over) generalization of skills. *International Journal of Selection and Assessment*. 18(4), 380-393.

Choo, C.W. (2002). Sensemaking, Knowledge Creation and Decision Making. En C.W. Choo y N. Bontis (Eds.) *The Strategic Management of Intellectual Capital and Organizational Knowledge*. New York: Osford University Press.

Choo, C.W. (1998) *The Knowing Organization: How Organizations Use Information to Construct Meaning, Create Knowledge, and Make Decisions*. New York: Oxford University Press.

Clark, S. C., Dobbins, H. G. and Ladd, T. R. (1993), Exploratory field study of training motivation, *Group & Organization Management* 18, 292–307.

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

Combs, G.M. y Luthans, F. (2007). Diversity Training: Analysis of the Impact of Self-Efficacy. *Human Resource Development Quarterly*. 18(1), 91-120.

Coombs, P. (1985). *The world crisis in education.* New York: Oxford University Press.

Corbetta, P. (2007). Metodología y técnicas de investigación social. Madrid: MacGrawHill

Cortina. J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98–104.

Creswell, J.W. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative and mixed Methods Approaches,* Thousand Oaks: Sage

Cross, J. (2010). El aprendizaje informal hoy en día. Gairín, J. (Ed.). *Nuevas Estrategias Formativas para las Organizaciones.* (pp. 83-102) Madrid: Wolters Kluwer

Cross, J. (2007). *Informal learning: Discovering the natural pathways that inspire innovation and performance*. San Francisco: Pfeiffer.

Cummings, S. y Van Zee, A. (2005). Communities of practice and Networks: reviewing two perpectives on social learning. *Knowledge Management for Development Journal*, 1(1), 8-22.

Dalkir, K. (2005). *Knowledge Management in theory and practice*. Oxford: Elsevier

Davenport, T. y Prusak, L. (2001). *Conocimiento y Acción. Cómo las organizaciones manejan lo que saben*. Buenos Aires: Pearson Education

Decker, J. (1982). The enhancement of behavior modeling training of supervisory skills by the inclusion of retention processes. *Personnel Psychology*, 32, 323–32.

Despres, C. Y Chauvel, D. (Eds.) (2000). *Knowledge Horizons. The presnt and the promise of knowledge Management.* Boston: Butterworth-Heinemann.

Dermol, V. y Cater, T. (2013). The influence of training and training transfer factors on organisational learning and performance. *Personnel Review*, 42(3), 324-348.

Dhar, R.L. (2015). Service quality and the training of employees: The mediating role of organizational commitment. *Tourism Management,* 46, 419-430.

Díez Arcos, P. (2007). *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia

Druker, P. (1993). *La sociedad postcapitalista.* Barcelona: Apóstrofe

Durán Ramos, T. (2001). El constructor locus de control en la toma de decisiones educativas. *Revista PAEDAGOGIUM*, 3, 8-11.

EPISE (2000). *Evaluación de la formación en las empresas españolas*. Barcelona: Epise. S.A.

Escudero, J.M. (1995). Sobre la utilidad de los informes de evaluación. En Sáez Brezmes, Mª J. (Ed.): *Conceptualizando la evaluación en España*. (pp. 95-106) Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.

Eraut, M. (2004). Informal Learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*. 26(2), 247-273.

Facteau, J., Dobbins, G., Russell, J., Ladd, R. and Kudisch, J. (1995), 'The influence of general perceptions of the training environment on pretraining motivation and perceived training transfer', *Journal of Management*, 21, 1–25.

Fernández, J. (2006). *Gestión por competencias. Un modelo estratégico para la dirección de Recursos Humanos.* Madrid: Prentice Hall

Fernández-de-Álava, M. (2014). *El aprendizaje informal en comunidades de pràctica virtuales en la Administración pública: evaluación y acreditación*. Bellaterra: Tesis Doctoral Inédita

Fernández-de-Álava, M. y Barrera-Corominas, A. (2013). Communities of practice as a mechanism of learning from others: the value of informal learning to organizations, *Global Journal on Technology.* 3, 1040-1045.

Fernández-Salinero, C. (2002). Modalidades de formación en las organizaciones. En Pineda, P. (2002). *Gestión de la formación en las organizaciones*. (pp. 115-148) Barcelona: Ariel

Firestone, J.A. (2001). Key issues in knowledge management. Knowledge and innovation. *Journal of Knowledge Management Consortium International*, 1(3), 8-38.

Firestone, J.A. y McElroy, M.W. (2003). *Key issues in the New Knowledge Management.* Burlington: Elsevier

Firestone, J.A. y McElroy, M.W. (2004). Organizational learning and knowledge management: the relationship. *The Learning Organization*, 11 (2), 177-184.

Font, A. y Imbernón, F. (2002). Análisis de necesidades de formación. Analizar y detectar necesidades para una coherente planificación. En Pineda, P. (Coord.) *Gestión de la formación en las organizaciones*. (pp. 37-61) Barcelona: Ariel

Ford, J.K. (1997). *Improving Training Effectivenes in Work Organizations.* New York: Psychology Press

Ford, J.K. y Weissbein, D.A. (1997). Transfer of Training: An Updated Review and Analysis. *Performance Improvement Quarterly*, 10(2), 22-41.

Ford, J., Quinones, M., Sego, D. y Sorra, J. (1992), 'Factors affecting the opportunity to perform trained tasks on the job', *Personnel Psychology*, 45, 511–27.

Fuentes, M. y Muñoz, J.L. (2011). Motivación y satisfacción en la gestión del conocimiento en red. En Gairín, J. (Coord.) *El trabajo colaborativo en red*. (pp. 89-128) Davinici, Barcelona.

Gairín, J. (1996). La detección de necesidades de formación. En Gairín, J. y otros (Coord.): *Formación para el empleo*. (pp. 71-116). Bellaterra; Grupo CIFO, Departamento de Pedagogía Aplicada, UAB.

Gairín, J. (1999). La calidad un concepto controvertido. En *Educar 24*, (pp. 11-45)

Gairín, J. (1999b). La evaluación de instituciones de educación no formal. En Jiménez, B. (ed.): *Evaluación de programas, centros y profesores*. (pp. 83-134) Madrid: Síntesis,

Gairín, J. (2004). Avaluació de procés i Impacte. Pla Agrupat 2003.

Gairín, J. (1998). Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende. En *III Jornadas andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Granada: (Documento policopiado)

Gairín y otros (2007). *Avaluació dels efectes i impacte del Pla Agrupat de Formació. Análisis longitudinal 2000-2004.* Barcelona: Informe de investigación no publicado.

Gairín, J. y Barrera, A. (2009): La mejora de la formación continua: Las guías de evaluación de la Transferencia. En J. Tejada; C. Ruiz; A. Navio; P. Jurado; E. Ferrández; O. Mas y A. Burgos (Coord.) *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo. Libro de Actas*. (Pp. 1-8) Madrid: Tornapunta Ediciones.

Gairín, J. (2009). Usos y abusos en la evaluación. La evaluación como autorregulación. En Díez Arcos, P. (Coord.) *Nuevas funciones de la evaluación*. (pp. 11-44) Madrid: Ministerio de Educación

Gairín, J. (2010). *Nuevas Estrategias Formativas para las Organizaciones.* Madrid: Wolters Kluwer

Gairín Sallán, J. (Coord.) (2011). *El trabajo colaborativo en red. Actores y procesos en la creación y gestión del conocimiento colectivo*. Barcelona: Davinci Continental, S.L.

Gairín, J.; Fernández-de-Álava, M. y Barrera-Corominas, A. (2013). Communities of Practice, Informal Learning and Impact in the Workplace: Catalan Public Administration Networks. *Educational Reflective Practices*, Anno 3 N.2/2013, 33-53.

Gairín, J. y Rodríguez-Gómez, D. (2012). El modelo Accelera de creación y gestión del conocimiento en el ámbito educativo. *Revista de Educación*, 367, 633-646.

Gairín, J.; Rodríguez-Gómez, D. y Armengol, C. (2010). Who exactly is the moderator. A consideration of online Knowledge Management network moderation in Educational Organisations. *Computers & Education*, 55(1), 304-312.

Gairín Sallán, J. (Coord.) (2015a). Las Comunidades de Práctica Profesional. Creación, desarrollo y evaluación. Madrid: Wolters Kluwer

Gairín, J. (2015b). Las comunidades de práctica profesional. Una breve introducción. En J. Gairín (Coord.) *Comunidades de Práctica Profesional. Creación, desarrollo y evaluación.* (pp. 13-32), Madrid: Wolters Kluwer.

Gairín, J., Barrera-Corominas, A., Fernández-de-Álava, M., Rodríguez-Gómez, D., Martínez Marín, J. y Giménez Roig, D. (2013). Elements per a l'èxit de les Comunitats de Pràctica (CoP) a l'Administració pública. A J. Martínez Marín (Coord.) Compartim eines i processos per a l'aprenentatge col·laboratiu. (pp. 172-182) Barcelona: Generalitat de Catalunya

Gairín, J. (Coord.), Fernández-de-Álava, M., Barrera-Corominas, A., Rodríguez-Gómez, D., Martínez, J. y Giménez, D. (2011). *Anàlisi de procediments per a la creació i gestió del coneixement mitjançant comunitats de pràctica a l'Administració Pública*. Barcelona: EAPC

Gairín, J., Rodríguez-Gómez D., y Barrera-Corominas A. (2015). Hints for Rethinking Communities of Practice in Public Administration: An Analysis from Real Practice. En S. Buckley, G. Majewski y A. Giannakopoulos (Eds.), Organizational Knowledge Facilitation through Communities of Practice in Emerging Markets. Hershey: IGI Global

Gallardo Yebra, V., Martínez Marín, J., Ochoa Mallofré, M., Pomares Casado, A. Y Saint-Dizier, A. (2013). Processos i accions per a crear i mantenir comunitats de pràctica. J. Martínez Marín, J. (Coord. Ed.) *Compartim eines i processos per al treball col·laboratiu.* (pp. 29-51) Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Garzón, A. (2008). *Modelo EIFO para la evaluación del impacto de la formación en la organización*. Tesina no publicada.

Gegenfurtner, A.; Festner, D.; Gallenberger, W.; Lehtinen, E. y Gruber, H. (2009). Predicting autonomous and controlled motivation to transfer training En *International Journal of Training and Development*. 13(2), 124-138.

Gegenfurtner, A. (2013). Dimensions of motivation to transfer: A longitudinal analysis of their influence on retention, transfer, and attitude change. *Vocations and Learning*, 6, 187–205.

Generalitat de Catalunya (2007). *Què és e-Catalunya?* Disponible en: http://ecatalunya.gencat.cat/portal/index.jsp, [consulta: noviembre de 2015].

Generalitat de Catalunya (2014). *Guia per al gestor d'aprenentatge en el lloc de treball [REGAL]*, Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Gessler, M. y Hinrichs, AC. (2015). Key predictors of learning transfer in continuing vocational training. Development of Theoretical Framework and Testing of an Empirical Model with Structure Equation Modelling (SEM) En S. Bohlinger, U. Haake, C.H.. Jørgensen, H. Toiviainen y A. Wallo (eds.), *Working and learning in times of uncertainty: Challenges to adult, professional and vocational education*, (pp. 43-60) Rotterdam: Sense Publishers

Ghosh, O, Chauhan, R. y Rai, A. (2015). Supervisor suport in transfer of training: looking bac kat past research. *Industrial and comercial training*, 47(4), 201-207.

Govaerts, N. y Dochy, F. (2014). Disentangling the role of the supervisor in transfer of training. *Educational Research Review*, 12, 77-93.

Gongola, P. y Rizzuto, C.R. (2001). Evolving communities of practice: IBM Global Services Experience. *IBM Systems Journal*, 40(4), 842-862.

Goodman, J.S., Wood, R.E. y Chen, Z. (2011). Feedback specificity, information processing, and transfer of training. *Organizational Behavior and Human Decision*

processes, 115, 253-267.

Grohmann, A., y Kauffeld, S. (2013). Evaluating training programs: Development and correlates of the questionnaire for professional training evaluation. *International Journal of Training and Development*, 17, 135–155.

Guba, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 145-165). Madrid: Akal

Harkins, D. (2013). Reframing the Transfer Problem: Transfer of Learning in a Community of Practice. *Training and Development in Human Services*, 7(1), 20-26.

Holton, E. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly.* 7(1), 5-25.

Holton, E; Bates, R; Seyler, L y Carvalho, M. (1997). Toward Construct Validation of a Transfer Climate Instrument. *Human Resources Development Quarterly*, 8(2) 95-113.

Holton, E. (2003). An examination of Learning Transfer System Characteristics Across Organizational Settings. *Human Resource Development Quarterly*, 14(4), 459-482.

Holton, E. (2005). Holton's Evaluation Model: New Evidence and Construct Elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7, 37-54.

Hopf, C. (2004). *Qualitative Intervews. An overview.* U. Flick, E. Von Kardorff y I. Steinke (Ed.) *A companion to Qualitative Research* (pp 203-208). London: Sage

Hutchins, H.M., Burke, L.A. y May Berhelsen, A. (2010). A missing link in the transfer problem? Examining how trainers learn about training transfer. *Human Resource Management*. 40(4), 599-618.

III Congreso Internacional EDO (2014). *Conclusiones*. Recuperado de: http://goo.gl/f73R1J

Jennings, C. (2012). Trabajar de manera más inteligente utilizando el aprendizaje informal y el marco 70:20:10. Gairín, J. (Ed.). *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa.* (pp. 53-73) Madrid: Wolters Kluwer

Jiang, K., Lepack, D.P. and Hu, J. y Baer, J.C. (2012). How does Human Resources Management influence organizational outcomes? A meta-analytic investigation of mediating mechanisms. *Academy of management jounal*, 55(6), 1264-1294.

Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Johnson, D. y Johnson, R. (1999). Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo,

competitivo e individualista. Buenos Aires: Aique, S.A.

Judge, T.A. y Kammeyer-Muller, J.D. (2012). Job Attitudes. *Annual Review of Psychology*, 63, 341-367.

Keith, N., Richter, T. y Naumann, J. (2009). Active/Exploratori Training Promotes Transfer Even in Learners with Low Motivation and Cognitivie Ability. En *Applied Psychology: an international review*. 59(1), 97-123.

Kirkpatrick, D. (2004). Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles. Barcelona: Gestión 2000.

Kirkpatrick, J. (2005). Transfering learning to behavior. *Training & Development*, Vol. 59(4), 19.

Kirkpatrick, D. L. (1976). Evaluation of training. R. L. Craig (Ed.), *Training and development handbook: A guide to human resource development* (pp. 470-487). New York: McGraw Hill.

Kirkpatrick, J.D. y Kirkpatrick, D.L. (2006). *Evaluating training programs: The Four Levels.* San Francisco: Berret-Koehler.

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, 248–60.

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, 114–29.

Kontoghiorghes, C. (2004). Reconceptualizing the learning transfer conceptual framework: empirical validation of a new systemic model. *International Jorunal of Training and Development*, 8(3), 210-221.

Krishnaveni, R. y Sujatha, R. (2012). Communities of Practice: An influencing Factor for Effective Knowledge Transfer in Organizations. *Journal of Knowledge Management,* 10(1), 26-40.

Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An introducion to its methdology.* Thousands Oaks: Sage Publications

Kuhn, T.S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa.* Madrid: Morata

Lancaster, S., Di Milia, L. y Cameron, R. (2013). Supervisor behaviours that facilitate training transfer. *Journal of Workplace Learning,* 25(1), 6-22.

Lasagna, M. (2013). Compartim: una mirada ecològica. J. Martínez Marín, J. (Coord. Ed.) *Compartim eines i processos per al treball col·laboratiu.* (pp. 150-159) Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Latorre, A.; del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia

Latorre, A. (2004). La investigación acción. Bisquerra (Coord.) *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 369-394), Madrid: La Muralla.

Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa.* Barcelona: Hurtado

Le Boterf, G. (1991). Ingeniería y evaluación de planes de formación. Madrid: Deusto

Le Boterf, G; Barzucchetti, S. Y Vincent, F. (1993): *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona: Gestión 2000

Le Boterf, G. (1998). Évaluer les competences. Quels jugemets? Quels critères= Quelles instances?. *Educación Permanente*. 135, 143-151.

Lee, J. (2010). Design of blended training for transfer into the workplace. *British Journal of Educational Technology*. 41(2), 181-198.

Lefcourt, H.M.P., Gronnerud, P. y McDonald, P. (1973). Cognitive activity and hypothesis formation during a doublé entered Word association test as a functions of locus of control and field dependence. *Canadian Journal of Behavior Science*, 5, 161-173.

León Santos, M., Ponjuán Dante, G. y Rodríguez Calvo, M. (2006). Procesos estratégicos de la gestión del conocimiento. *ACIMED*, vol. 14(2). Recuperado de: http://goo.gl/GiEAHY

Ley 18/1990, de 15 de noviembre, de creación del Centro de Estudios jurídicios y Formación Especializada. Recuperado de: http://goo.gl/vVjaJE

Ley 3/2015, de 11 de marzo, de medidas fiscales, financieras y administrativas. Recuperado de: http://goo.gl/WD8Uar

Ley 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público. Recuperado de: http://goo.gl/6PvFzJ

Lim, D.H. (2000). Training design factors influencing transfer of training to the workplace within an international context. *Journal of Vocational Education and Training*. 52(2) 243-257.

Lim, D.H. y 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.

Lincoln, Y.S y Guba, E. (1985). *Naturalistic enquiry.* Beverley Hills, CA: Sage.

López Camps, J; Bascuñan, MJ; Pacheco, S; (2003). *Evaluación de la Rentabilidad Social de la Formación*. Módulo VI del Master en Gestión de la Calidad de la Formación.

López Camps, J. (2010). Aprendizaje social. En Gairín, J. (2010). *Nuevas Estrategias Formativas para las Organizaciones.* (pp. 120-140) Madrid: Wolters Kluwer

Mager, R.F. (1997). *Making instruction work: A step-by-step guide to designing and developing instructions that Works.* Atlanta: The center for effective performance

Marcelo, C. (2010). Autoformación para el siglo XXI: recuperando a los clásicos de las dos orillas. En Gairín, J. (2010). *Nuevas Estrategias Formativas para las Organizaciones.* (pp. 141-171) Madrid: Wolters Kluwer

Marcelo, C. y Lucero, M.M. (2011). El trabajo colaborativo en red. En J. Gairín (Coord.) *El trabajo colaborativo en red. Actores y procesos en la creación y gestión del conocimiento colectivo.* (pp. 57-72). Barcelona: Davinici Continental

Marsick, V. J. y Watkins, K. E. (1999). *Facilitating learning organizations*. USA: Gower Publishing Limited.

Martin, H.J. (2010). Workplace Climate and Peer Support as Determinants of Training Transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 21(1) 87-104.

Martín-Castilla, J.I. (2005). La administración inteligente. Un modelo de administración pública orientada al servicio del ciudadano. *Auditoría Pública*, 36, 47-60.

Martínez-Fernández, R. (2014). *Introducción al Análisis de datos cuantitativos en Ciencias Sociales*. Madrid: Pearson

Martínez Marín, J., Soteras Guixà, J. y Vives Leal, N. (Coord. Ed.) (2009). *El treball col·laboratiu a l'Administració. Aportacions del programa compartim.* Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Martínez Marín, J. (Coord. Ed.) (2013). *Compartim eines i processos per al treball col·laboratiu.* Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Martinez Marín, J., Vives Leal, N. (Coord. Ed.) (2011). *Treballa diferent. Xarxes corporatives i comunitats de pràctica.* Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Martínez Martín, J. (Coord.) (2015). 10 anys de Programa Compartim. Barcelona: Generalitat de Catalunya

Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. R. Bisquerra (Coord.) *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 329-366), Madrid: La Muralla.

Mateo, J. (1994). *Ámbito conceptual de la evaluación* Actas de les II jornades Universitàries de reflexió i debat envers l'avaluació educativa, Cervera: UNED Citat per Tejada, J (1999) *Problemáticas-Dificultades en los processos de evaluación*. Revista Hacer y Saber, 2, 59-74.

Mateo, J. (1997). *La investigación "expost-facto"*. Barcelona: UOC

Mathieu, J. and Martineau, J. (1997). 'Individual and situational influences on training motivation', in J. K. Ford, S. Kozlowski, K. Kraiger, E. Salas and M. Teachout, *Improving Training Effectiveness in Work Organizations* (pp. 193–221) (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers).

Mathieu, J., Tannenbaum, S. and Salas, E. (1992). 'Influences of individual and situational characteristics on measures of training effectiveness', *Academy of Management Journal*, **35**, 828–47.

Matud, P. (1993). Cuestionarios e inventarios de autoinforme. En W. Peñate, P. Mataud y I. Ibáñez, *Evaluación psicologica. Concepto y técnicas de análisis.* (pp. 283-210). Valencia: Promolibro.

Maykut, P. y Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica.* Madrid: Hurtado

McDermont, R. y O'dell, C. (2001). Overcoming Cultural Barriers to Knowledge Sharing. *Journal of Knowledge Management*, 5(1), 76-85.

McElroy, M.W. (2003). *Understanding "The new Knowledge Management"* Recuperado de: http://www.macroinnovation.com/images/Understanding_New_KM.pdf

McElroy, M. W. (2002), Ethics, Innovation, and the Open Enterprise, *Knowledge Management*, 6(1), 19-22.

McMillan, J. y Shumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.

McSherry, M. y Taylor, P. (1994). Supervisory support for the transfer of team-building training. *The international Journal of Human Resource Management*, 5(1), 107-119.

Mena, A.M. y Méndez, J.M. (2009). La técnica del grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. En *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 49/3. Disponible en: http://www.rieoei.org/deloslectores/2859Manriquev2.pdf

Muñoz, J.L. (2011). El aprendizaje informal. En *Formación XXI. Revista de formación y empleo*. Nº 16 . Consultado el 1 de abril de 2011 en http://formacionxxi.com

Navío, A. (2001). *Las competencias del formador de formación continuada. Análisis desde los programas de formación de formadores.* (Tesis doctoral Inédita)

Navío Gámez, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.

Navío, A. (2007). Estrategias formativas en el puesto de Trabajo. *Formación XXI*. Nº 7 (Consultado el 1 de abril de 2011 en http://formacionxxi.com

Ng, T.W.H., Sorensen, K.L. y Eby, L.T. (2006). Locus of control at work: A meta-analysis. *Journal of organizational Behaviour,* 27(8), 1057-1087.

Ng, T.W.H. y Butts, M.M. (2009). Effectiveness of organizational efforts to lower turnover intentions: the moderating role of employee locus of control. *Human Resources Management,* 48(2), 289-310

Ng, T.W.H., Butts, M.M., Vandenberg, R.J., DeJoy, D.M. y Wilson, M.G. (2006). Effects of management communication, opportunity for learning, and work Schedule flexibility on organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 68(3), 474-489.

Nijman, D.J., Nijhof, W.J., Wognum A.A.M. y Veldkamp, B.P. (2006). Exploring differential effects of supervisor support on transfer of training. *Journal of European Industrial Traning*, 30(7), 529-549.

Noe, R. (1986). Trainees' attributes an attitudes: neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, 11(4), 736-749.

Noe, R. y Ford, J.K. (1992). Emerging issues and new directions for training research. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 10, 345-384.

Noe, R. y Schmit, N. (1986). The influence of trainee attitudeds on training effectiveness: test of a model. *Personnel Psychology,* 39, 497-523.

Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creatin Company.* Cambridge: Oxford University Press.

Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento*. México: University Press

Nonaka, I. Takeuchi, H. y Umemoto, K. (1996). Theory of organizational knowledge creation. *International Journal of Techology Management*, 11 (7/8), 833-845.

Olsen, J.H. (1998). The evaluation and enhancement of training transfer. *International Journal of Training and Development 2(1)*, 61-75.

Orpen, C. (1999). The influence of the training environment on trainee motivation and perceived training quality. *International journal of training and development.* Vol. 3(1) 34-43.

Padilla, MªT. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y evaluación educativa*. Madrid: Editorial CCS

Paiva, M. (1995). Autoformation et conscientisation du sujet finim. *Educación permamente*. Nº 122 (Pp. 53-62)

Park, Y. y Jacobs, R.L. (2011). The influence of investment in workplace learning on learning outcomes and organizational performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(4), 437-458.

Parker, L. E. (1993). When to fi x it and when to leave: Relationships among perceived control, selfeffi cacy, dissent, and exit. *Journal of Applied Psychology*, 78(6), 949–959.

Parlamento Europeo (2000). Declaración de Lisboa. Recuperado de: http://goo.gl/XRgT

Peñalver, A. (2010). El momento de la identificación de las necesidades formativas. En *Capital humano*. 239, 28.

Pérez, G. (2002). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla

Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos.* Madrid: La Muralla

Pérez-Montro, M. y Martínez, J. (2008). Success factors of Communities of Practice in Public Administration: The case of Catalonia's Government. Documento presentado en el *5th International Conference on Intellectual Capital. Knowledge Management and organizational Learning.* (New York, USA)

Peters, T. (1994). *The seminar*. Nueva York: Random House

Peters, S., Cossette, M., Bates, R., Holton, E., Hansez, I. y Faulx, D. (2014). The Influence of Transfer Climate and Job Attitudes on the TransferProcess Modeling the Direct and Indirect Effects. *Journal of personnel psychology*, 13(4), 157-166.

Petrides, L. A. y Nguyen, L. (2006). Knowledge Management Trends: Challegenes and Opportunities for Educational Institutions. En A. Scott (Ed.), *Knowledge Management and Higher Education. A Critical Analysis* (pp. 21-33). Hershey: Idea Group Inc.

Phillips, J. y Phillips, P. (2007). Thinking ROI at the beginning of a Project. Walking into a project with ROI in mind will ensure the project delivers. *Inc.Com*, Diciembre, 1-3.

Phillips, J. (2006). *Invertir en el capital humano*. Bilbao: Deusto

Phillips, J. y Phillips, P. (2007). *Fundamentos del ROI*. Barcelona: Gestión 2000

Phillips, J. y Schirmer, F. (2005). *Return on Investment in der Personalentwicklung: Der 5-Stufen-Evaluationsprozess*. Berlin: Springer

Pidd, K. (2004). The impact of workplace support and identity on training transfer: a case study of drug and alcohol safety training in Australia. *International Journal of Training and Development* 8(4), 274-288.

Pineda, P. (1994). *La formació a l'empresa*. Barcelona: Ceac – Diputació de Barcelona

Pineda, P. (2000). Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones. En *Educar, 27*, 119-133.

Pineda, P. (2002). *Gestión de la formación en las organizaciones*. Barcelona: Ariel

Pineda, P. (2003). "Continous Training in Spain" publicat a SCHMIDT-LAUFF, S. (Coord.): *Adult Education and Lifelong Learning. A European view as perceived by participants in an exchange programme.* Verlag Dr. Kovač, Hamburg.

Pineda, P. (Coord.). (2011). *Avaluació de la transferencia de la formació a l'Administració Pública de Catalunya.* Barcelona: EAPC

Pont, E. (1997). La formación de los recursos humanos en las organizaciones. En Gairín, J. y Ferrández, A. (Coord.). *Planificación y gestión de instituciones de formación.* (pp. 317-341) Barcelona: Praxis.

Pozner, P. (2008). Desafíos para avanzar en la gobernabilidad pedagógica en América Latina. En Gairín, J. y Antúnez, S. (Eds.) *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. (pp. 82 – 107)Madrid: Wolters Kluwer Educación

Pozo, C., Alonso, E. y Hernández, S. (Ed.) (2004). *Teoría, Modelos y Métodos de Evaluación de Programas*. Granada: Grupo Editorial Universitario

Prieto, J.M. (1996). El reto de evaluar el transferencia de la formación. En *Jornadas sobre Evaluación de la Formación en Empresas.* Madrid. Disponible en línea en: http://www.ucm.es/info/Psyap/jornadas/calidad.htm (Fecha consulta: Abril 2009)

Quesada-Pallarés, C. y Gegenfurtner, A. (2015). Toward a unified model of motivation for training transfer: a phase perspective. *Z Erziehungswiss*, 18, 107-121.

Reig, D. (2010). El futuro de la educación superior, algunas claves. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 3(2), 98-113.

Reio, T.G. y Sutton, F.C. (2006). Employer Assessment of Work-Related Competencies and Workplace Adaptation. *Human Resource Development Quarterly*. 17(3), 305-324.

Roberson, L., Kulik, C.T. y Pepper, M.B. (2009). Individual and Environmental Factors Influencing the Use of Transfer Strategies After Diversity Training. En *Group & Organization Management*, 34, 67-89.

Robertson, I. and Downs, S. (1979), 'Learning and the prediction of performance: development of trainability testing in the United Kingdom', *Journal of Applied Psychology*, 64, 42–55.

Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal vs external control of reinforcement. En *Psychological Monographs*, 80, 1-609.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. Y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Ed. Aljibe

Rodríguez Gómez, D. (2006). Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica. *Educar*, 37, 25-39.

Rodríguez-Gómez, D. (2009). *La Creación y Gestión del Conocimiento en las Organizaciones Educativas: barreras y facilitadores*. Bellaterra: Tesis Doctoral Inédita

Rodríguez-Gómez, D. (2011). Comunidades de Práctica: una estrategia para el desarrollo efectivo de la creación y gestión del conocimiento en educación. En Gairín, J. (Coord.) *El trabajo colaborativo en red*. (pp. 43-56) Davinici, Barcelona.

Rodríguez-Gómez, D. (2015). *Gestión del conocimiento y mejora de las organizaciones educativas.* Madrid: La Muralla

Rodríguez-Gómez, D.; Armengol, C.; Fuentes, M. y Muñoz, J.L. (2010). Roles y procesos en la creación y gestión del conocimiento en red. En J. Gairín (Coord.). *El trabajo colaborativo en red*. (160-177) Mataró: Editorial Da Vinci.

Rodríguez-Gómez, D., Gairín, J. y Armengol, C. (2011). La moderación en el modelo ACCELERA de creación y gestión del conocimiento. En Gairín, J. (Coord.) *El trabajo colaborativo en red*. (pp. 143-160) Davinici, Barcelona.

Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2007). *Métodos y técnicas de investigación en línea*. Barcelona: UOC

Rodríguez Ponce, E.R. (2012). *La gestión del conocimiento en los equipos directivos de las universidades y sus efectos sobre el sistema de aseguramiento de la calidad institucional: evidencia empírica desde Chile.* Bellaterra: Tesis doctoral inédita

Rouiller, J. Z. and Goldstein, L. I. (1993), 'The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training', *Human Resource Development Quarterly*, 4, 377–390.

Rousseau, D. M. (1998). Why workers still identify with organizations. *Journal of*

Organizational Behavior, 19, 217–233.

Roussel, J.F. (2014). Learning Transfer in Organizations: An adaptative Perspective Centered on the Learner and the Development of Self-Regulation. En K. Shneider (Ed.) *Transfer of learning in Organizations*. (pp. 45-64), Berlin: Springer.

Ruiz, C. y Mas, O. (2010). Análisis de dilemas y problemáticas en el desarrollo de sistemas de certificación en contextos no formales. En Gairín, J. (Ed.). Nuevas Estrategias formativas para las organizaciones. (pp. 649-666) Madrid: Wolters Kluwer

Ruiz Olabuenaga, J.I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Bilbao: Universidad de Deusto

Rummler, G.A. y Brache, A.P. (1995). *Improving performance: How to manage the white space on the organizational chart*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Ruona, W.E., Leimach, M., Holton, E. y Bates, R. (2002). The relationship between learner utility reactions and predicted learning transfer among trainees. *International Journal of Training and Development, 6(4),* 18-28.

Sabariego, M. (2004). La investigación educativa: génesis, evolución y características. Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2004). El proceso de investigación (parte 1). R. Bisquerra (Coord.) *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 51-88), Madrid: La Muralla.

Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2004). El proceso de investigación (parte 1). R. Bisquerra (Coord.) *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 89-125), Madrid: La Muralla.

Saks, A.M. y Burke, L.A. (2012). An investigation into the relationship between training evaluation and the transfer of training. *International journal of Training and Development,* Vol. 16(2), 118-127.

Saks, A. M., Salas, E. and Lewis, P. (2014), The transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 18, 81–83.

Salas, E., Tannenbaum, S. I., Kraiger, K., y Smith-Jentsch, K. A. (2012). The science of training and development in organizations: What matters in practice. *Psychological science in the public interest*, 13(2), 74–101.

Sallis, E. y Jones, G. (2002). *Knowledge Management in Education: enchancing leaning and education* . London: Kogan Page.

Sanchez, I. (2002). La elaboración de planes de formación en las organizaciones. En Pineda, P. (2002). Gestión de la formación en las organizaciones. (pp. 63 – 92) Barcelona: Ariel

Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

Santos Guerra, M.A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora.* Málaga: Aljibe.

Sarramona, J. (1999). La Autoformación en una Sociedad Cognitiva. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(1) 41-59.

Schwaighofer, M., Fisher, F. y Buehner, M. (2015). Does Working Memory Training Transfer? A Meta-Analysis including Training Conditions as Moderators. *Educational Psychologyst*, 50(2), 138-166.

Shankar Subedi, B; (2006). Cultural factors and beliefs influencing transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 10(2), 88-97.

Senge, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y práctica de la organización abierta al aprendizaje.* Barcelona: Granica

Siemens, G. (2004). Connectivism. A learning Theory for the digital age. En *eleranspace.com* Consultado el 12 de febrero de 2011 en http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm

Sierra Bravo, R. (2003). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Thomson

Sitzmann, T. y Ely, K. (2011). A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: what we know and where we need to go. *Psychological Bulletin*, 137(3), 421-442

Soffo, F; (2007): Transfer of training: a case-study of outsourced training for staff from Buhtan. *International Journal of Training and Development*, 11(2) 103-120.

Soupata, L. (2005). Engaging employees in company success: The UPS approach to a winning team. *Human Resource Management*, 44, 95–98.

Spradley, J.P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1998). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.

Sullivan, R. (2001). Transferencia de habilidades al puesto de trabajo. *Desarrollo de sistemas formativos,* 47, 3-16.

Swanson, R.A. y Holton, E.F. (1998). *Human Resource Development Research Handbook.* San Francisco: Berrett-Koehler

Tannenbaum, S., Mathieu, J., Salas, E. and Cannon-Bowers, J. (1991). Meeting trainees' expectations: the influence of training fulfillment on the development of commitment, self efficacy and motivation. *Journal of Applied Psychology*, 76, 759–

769.

Tejada Fernández, J. (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona: Ediciones de la Fundación "La Caixa"

Tejada, J. (1999). La evaluación: su conceptualización. En Jiménez, B. (ed.): *Evaluación de programas, centros y profesores*. (pp. 83-134) Madrid: Síntesis,

Tejada, J. (2003). *Modelos de evaluación de programas*. Bellaterra: Documento Policopiado, Material del Master en Formación de Formadores.

Tharenou, P. (2001). The relationship of training motivation to participation in training and development, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 599–621.

Thayer, P. Y Teachout, M. (1995). *A climate for transfer model.* Armstrong Laboratory/Human Resource

Tiwana, A. (2002). *The knowledge management toolkit: orchestratin IT, strategyu and knowledge platforms*. Upper Sader River, N.J.: Prentice Hall

Tojar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar.* Madrid: La Muralla

Torrado, M. (2004). Estudios de encuesta. R. Bisquerra (Coord.) *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 231-274), Madrid: La Muralla.

Tracey, J. B., Hinkin, R. T., Tannenbaum, S. and Mathieu, E. J. (2001). 'The influence of individual characteristics and the work environment on varying levels of training outcomes', *Human Resource Development Quarterly*, 12, 5–23.

Tracey, J. B., Tannenbaum, I. S. and Kavanagh, J. M. (1995). 'Applying trained skills on the job: The importance of the work environment', *Journal of Applied Psychology*, 80, 239–52.

Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

VanDalen, D.B. y Meyer, W.J. (1983). *Manual de técnica de investigación educacional.* Buenos Aires: Paidós.

Van Der Klink, M., Gielen, E. Y Nauta, C. (2001). Supervisory support as a major condition to enhance transfer, *International Journal of Training and Development,* 5(1), 52-63.

Van den Bossche, P.; Segers, M. y Jansen, N. (2010). Transfer or training: the role of feedback in supportive social networks. *International Journal of Training and Development*, 14(2) 81-94.

Van den Bossche, P. y Segers, M. (2013). Transfer of training: Adding insight through social network analysis. *Educational research review,* 8, 37-47.

Vanderzee, K.I., Buunk, B.P. y Sanderman, R. (1997). Social Support, Locus of Control and Psychological Well-Being. *Journal of Applied Social Psichology*, 27, 1842-1859.

Veredas, S; (2005). Evaluación de transferencia e impacto de la formación continua en España. *Revista de Formación y Empleo*. 82, 17-24.

Wangm G. y Wilcox, D. (2006). Training Evaluation: Knowing more than is practiced. *Advances in Developing Human Resources*, 8, 528-539.

Ward, J. y Peppard, J. (2002). *Strategic Planning for Information Systems.* Chichester: Weley.

Warr, P., Allan, C. and Birdi, K. (1999), 'Predicting three levels of training outcome', *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72 351–375.

Weisweiler, S., Nikitopoulos, A., Netzel, J., y Frey, D. (2013). Gaining insight to transfer of training through the lens of social psychology. *Educational Research Review*, 8, 14–27.

Wenger, E. (1999). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity.* Nueva York: Cambridge University Press

Wenger, E.; McDermont, R ,y Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: a guide to managing knowledge.* Boston: Harvard Business School Press

Wenger, E. (2007). Communities of practice. A brief introduction. Recuperado de: http://goo.gl/ndeJ26

Wyman, P.B., Baimbridge, M.K., Buraimo, B.A. y Petrescu, A. (2015). Workplace Flexibility Practices and Corporate Performance: Evidence from the British Private Sector. *British Journal of Management*, 26(3), 347-364.

Yamnil, S; McLean, GN; (2001). Theories supporting transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 12(2) 195-208.

Zuo, NY. Y Gu, P. (2014). A research to predict the training transfer of salesman. *Procedings of 2014 2nd International Conferences in Humanities, Social Sciences and Global Business Management (ISSGM 2014),* 26, 415-420